

CAMBIOS CURRICULARES EN CIENCIAS SOCIALES PARA RESPONDER A LA MULTICULTURALIDAD

*Ramón Galindo Morales.
rgalindo@ugr.es
Universidad de Granada*

“El multiculturalismo no debe servir de excusa para formar unos grupos culturales “tolerados” y con tendencia a ser estigmatizados. El objetivo fundamental de la escuela es la identidad ciudadana, construida no a partir de una política de reconocimiento de las especificidades, sino de una concepción de la transmisión de los valores de razón, igualdad y tolerancia. La escuela debe difundir unos saberes para una identidad compartida” (Sami Nair, 2003).

1. INTRODUCCIÓN.

Escribimos este trabajo desde Ceuta, ciudad que, oficialmente, tiene a gala ser un espacio de “convivencia” entre cuatro culturas, cuestión convertida, incluso, en reclamo turístico por los responsables políticos a través del slogans “Ceuta, cuatro mundos por descubrir”. Estos mundos serían el occidental o europeo (conocido coloquialmente como la comunidad cristiana), el magrebí (la comunidad musulmana, como se dice en la ciudad), el hebreo o judío y el hindú (estos dos últimos, cada vez más escasos). Esta situación, con una importante historia detrás, se está viendo complementada, en los últimos años, con la llegada de numerosos inmigrantes que utilizan nuestra ciudad como cabeza de puente para llegar a la península y al resto de Europa. Es cada vez más habitual cruzarnos por las calles con subsaharianos, magrebíes (argelinos y marroquíes, fundamentalmente) y otros inmigrantes de lugares tan alejados como Pakistán o la India.

Presentamos este trabajo en Almería, cuya provincia ha pasado, en el margen temporal de dos o tres generaciones, de ver cómo sus habitantes cogían trenes hacia Madrid, Barcelona o allende los Pirineos, a convertirse en tierra de inmigrantes de distintos orígenes, atraídos por Eldorado europeo y que están incorporando, a los pueblos y ciudades almerienses, costumbres, creencias y comportamientos multiculturales.

Y esta es la realidad que nos envuelve y en la que vivimos. Por tanto, vengo de un contexto multicultural y me encuentro en otro que también lo es, pero, debemos preguntarnos, ¿hay alguno que no lo sea?, ¿no es la diversidad un rasgo cada vez más característico de las personas, de los grupos humanos?, ¿dónde está el límite a partir del cual la diversidad cultural se convierte en un fenómeno que requiere respuestas, entre ellas la educativa?. La multiculturalidad se ha instalado entre nosotros con vocación de quedarse.

En nuestra opinión, consideramos un gran acierto la elección de esta temática para nuestro simposio anual. La Didáctica de las Ciencias Sociales, preocupada y ocupada tanto por la formación del profesorado como por plantear propuestas para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, no podía quedarse ajena a un tema tan importante en nuestro presente y con gran proyección de futuro, como es el de la diversidad cultural, cuestión que podríamos encuadrar en lo que consideramos los retos de la sociedad actual. Tanto en la formación del profesorado, como en el diseño y desarrollo del currículum, nuestra área de conocimiento puede y debe decir mucho, porque así se lo exige la propia naturaleza del conocimiento social, y porque, implícita o explícitamente, lo está demandando el profesorado, el alumnado y, en definitiva, la sociedad a la que servimos y nos debemos.

Queremos que este trabajo vaya dirigido, de manera especial, además de, por supuesto, al profesorado del área, al profesorado de Primaria y Secundaria que, diariamente, enseña Ciencias Sociales en sus aulas y tienen que dar respuestas a situaciones que, entre otras cosas, están marcadas por la diversidad cultural. Ell@s deben ser, junto con sus alumn@s, l@s destinatari@s de nuestro trabajo, a ell@s nos debemos y justifican nuestra razón de ser como área de conocimiento.

Nuestro trabajo lo hemos estructurado en cuatro apartados, tendentes todos a intentar responder a la cuestión que da título al mismo: qué podemos y debemos cambiar en el currículum de Ciencias Sociales para responder a la diversidad cultural. El primero de los apartados lo dedicamos a realizar una aproximación conceptual a términos que están estrechamente relacionados con lo que tratamos: Cultura, diversidad cultural, multiculturalidad e interculturalidad. En el segundo establecemos un diagnóstico de la situación sobre el tema que nos ocupa; diagnóstico social, por una parte, pronunciándonos sobre cómo se percibe en la sociedad el fenómeno de la multiculturalidad, y diagnóstico educativo, centrándonos, fundamentalmente, en cómo se responde, desde la enseñanza de las Ciencias Sociales, a la diversidad cultural

implantada en las aulas. A partir de este diagnóstico, y en tercer lugar, establecemos unas “ideas fuerza” para avanzar hacia un currículum intercultural en Ciencias Sociales. En el cuarto y último apartado concretamos nuestra propuesta sobre los cambios a introducir en el currículum de Ciencias Sociales para responder a la multiculturalidad.; tras unas consideraciones generales nos centramos en las intenciones educativas (objetivos y contenidos) y en su desarrollo (modelo metodológico y materiales didácticos).

2. NECESIDAD DE UNA CLARIFICACIÓN CONCEPTUAL.

Una de las dificultades y obstáculos para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje respetuosos con la diversidad cultural radica, precisamente, en la variedad de términos asociados y derivados de cultura, y que no todos significan lo mismo ni son utilizados en un mismo sentido.

En torno al concepto de cultura consideramos que se han ido configurando una serie de términos utilizados de forma poco precisa, tanto en el lenguaje científico como en el coloquial y en el educativo, es por ello que se considera necesaria realizar una clarificación conceptual previa a nuestra propuesta. Vamos a limitarnos a plantear qué entendemos por cada uno de los términos, y en qué sentido los utilizamos en el presente trabajo.

Los términos sobre los que vamos a realizar la clarificación conceptual son los siguientes: Cultura, diversidad cultural, multiculturalidad e interculturalidad.

2.1. Cultura.

“Las culturas de origen no europeo no son culturas, sino ignorancias, a lo sumo útiles para comprobar la impotencia de las razas inferiores, para atraer turistas y para dar la nota típica en las fiestas de fin de curso y en las fechas patrias” (Galeano, 1998, p. 54).

Desde un punto de vista tradicional, la cultura se ha venido entendiendo como un conjunto de creaciones generadas por el ser humano a lo largo del tiempo, como un capital que puede poseerse o no, que puede adquirirse o acumularse. La calidad de la

cultura vendría dada por el número, la naturaleza y el carácter de las creaciones que han ido incorporándose en distintos momentos históricos. Desde esta perspectiva, habría una especie de “ranking cultural” según el cual unas culturas son superiores a otras; el carácter academicista sería el criterio a seguir para otorgar el rango de cultura a determinadas manifestaciones humanas.

El concepto de cultura que planteamos en nuestro trabajo se refiere a la manera de ser de una determinada comunidad humana, a sus creaciones, sus creencias, sus valores, sus costumbres, y sus comportamientos (Besalú, X. 2002); la cultura sería el conjunto de significados compartidos que nos permiten dar sentido a los acontecimientos, a los fenómenos, a las conductas propias y de los demás, integra nuestras expectativas, intereses y formas de ver el mundo, que compartimos con otras personas (Aguado, T., 2003).

Malgesini y Giménez (1997) establecieron unas características relevantes del concepto de cultura, que consideramos muy pertinentes desde el punto de vista educativo:

- Se aprende a través del proceso de socialización, de la relación de cada individuo con el medio en el que se desarrolla.
- Las culturas no son sólo comprensibles en los libros, sino también a través de vivencias reales y prolongadas.
- Tiene un carácter dinámico, adaptándose a los cambios y transformaciones del medio.
- Da sentido y significado a la realidad, constituyendo un filtro a través del cual la percibimos, la interpretamos y la comprendemos.
- Es un todo integrado, cada uno de sus elementos se explica en relación a los restantes, algunos son fácilmente detectables y observables, otros más abstractos y difíciles de observar. Entre los primeros estarían la gastronomía, el folclore, las viviendas, la música, el arte, la literatura, los vestidos... Los segundos son más profundos, determinando nuestra manera de ser y de comportarnos (percepciones, visiones, creencias, sentimientos...).
- El contexto en el que se generan y desarrollan es indisociable al concepto de cultura.

- Todos pertenecemos a un ámbito cultural, todos somos cultos por el hecho de ser seres humanos, aunque cada sujeto tiene una visión particular de la cultura a la que pertenece. En este sentido, la cultura ni se tiene ni se deja de tener, forma parte de nuestro ser, nos acompaña en todos nuestros actos, sin que podamos prescindir de ella.

2.2. Diversidad cultural.

“El problema del siglo XXI es conciliar los valores universales con la diversidad de culturas. La glorificación de la diferencia ha conducido al comunitarismo en plural, al regionalismo agresivo, a las afirmaciones de clan”
(Daniel, 2004).

Entendemos que la diversidad cultural es la constatación de un hecho que no es nuevo, sino que ha estado presente a lo largo de la historia, pero que en los últimos tiempos se está manifestando y lo estamos percibiendo con más intensidad que en otros momentos históricos. La diversidad cultural es un rasgo estructural de nuestra sociedad, de tal manera que no podemos entenderla sin tomar en consideración dicho rasgo, que se presenta interrelacionado con otros como la inmigración, la globalización o la distribución de recursos, teniendo un carácter supranacional y necesitando de un enfoque pluridisciplinar para su conocimiento; además, es caleidoscópico, en el sentido que es interpretable desde diferentes perspectivas.

Del análisis de nuestras sociedades se deduce que todos somos diferentes y que las diferencias constituyen la realidad. Los seres humanos somos diversos y plurales a partir de distintos factores y variables; en nuestra sociedad occidental, junto a categorías tradicionalmente asumidas de diversidad cultural (etnia, lengua y religión), se hace cada vez más necesario tomar en consideración otros factores, tales como la edad (jóvenes-adultos-ancianos), las discapacidades, el género (hombre-mujer-homosexualidad-heterosexualidad), el hábitat (campo-ciudad-barrio) o, incluso, las profesiones. Lluch y Salinas (1996) establecieron una serie de categorías generadoras de diversidad cultural:

- Estructura social: Sistema de relaciones sociales, estratificación social, grupos sociales...

- Estructura política: Relaciones de poder, formas de elección de los representantes... cultura democrática frente a cultura autoritaria.
- Estructura económica: Formas de obtención de recursos, distribución de los mismos, relaciones laborales..... el mundo del trabajo.
- Estructura comunicativa: Lengua.

Desde un punto de vista educativo, entendemos que los rasgos o factores que más condicionan la diversidad cultural son los derivados de la etnia, la lengua, la religión y el país de origen.

La diversidad cultural puede manifestarse de dos formas distintas en una sociedad, como multiculturalidad o como interculturalidad.

2.3. Multiculturalidad.

“... no se trata de borrar las diferencias ni de construir un sistema totalitario. Pero una sociedad sólo es viable a partir del momento en que lo común triunfa sobre la expresión de las divisiones; en caso contrario, se camina hacia la lógica de la balcanización” (Kepel, 2004, p. 5).

Este término está siendo objeto de numerosos estudios que van desde el campo antropológico (Azurmendi, 2002a) al político (Sartori, 2002), pasando por el sociológico (Giménez, 2003) y el educativo (por ejemplo, Besalú, 2002). Una buena síntesis de los estudios realizados la encontramos en el trabajo de Kincheloe y Steinberg (1999), concretamente en su capítulo primero, dedicado a clarificar las distintas posiciones teóricas desde las que se ha abordado el multiculturalismo.

Tal y como nosotros la entendemos y consideramos en este trabajo, constituye una de las formas, la más extendida y primaria, en que se manifiesta la diversidad cultural en una sociedad determinada. El término, básicamente, sirve para describir una situación de hecho referida a la existencia en un mismo espacio socio-geográfico de grupos humanos diversos culturalmente.

La cuestión importante radica en si la existencia de diversas culturas, que pueden ser muy heterogéneas, se traduce en convivencia e integración, o se limitan a coexistir, con escasa interacción entre ellas. En esta situación, el multiculturalismo generaría una situación de estática social, que podría llevar a la fragmentación cultural de un espacio

determinado; su traducción educativa sería una escuela específica para cada grupo social.

Sobre los riesgos de esta formulación del multiculturalismo han advertido distintos especialistas, así, Sartori (2002), señala que las identidades de adscripción (nacionalidad, lengua, raza o religión) del multiculturalismo, pueden crear guetos cerrados que impiden a sus miembros atravesar fronteras interculturales; cuando de forma obsesiva se tiende a hacer visibles las diferencias, avanzamos hacia la balcanización. Azurmendi (2002b) alude a que el multiculturalismo, en su respeto escrupuloso a culturas diversas, puede llevar a que coexistan en un mismo estado de derecho unas culturas democráticas con otras u otra no necesariamente democráticas, en este sentido, el multiculturalismo sería una gangrena fatal para la sociedad democrática; para superar esta situación, el mismo autor apunta que la relación entre culturas debe estructurarse sobre la base de nuestros valores democráticos, reconociendo el derecho de todos a vivir según la misma ley para todos, la que nos facultará a cada cual a ser ciudadanos todo lo diferentes que queramos. Cortina (1999) señala que es importante distinguir entre diferencias respetables, y las que no lo son, por inmorales, no todo aspecto de la diversidad cultural es respetable. Para finalizar, queremos señalar que, en nuestra opinión, los límites de la multiculturalidad deben estar en el respeto a los derechos humanos y a los valores democráticos.

2.4. Interculturalidad.

“El diálogo no es una confrontación entre dos realidades para dirimir quien tiene razón y quién está equivocado. El diálogo es un intercambio del que sale una verdad nueva que no es ninguna de las dos que entraron en confrontación... La verdad puede ser una construcción compartida” (Daniel, 2004).

Coincidimos plenamente con este pensador francés. En nuestra opinión, el interculturalismo implica un diálogo permanente entre culturas diversas, realizado desde la crítica a la propia y a las demás, eliminando los prejuicios y estereotipos que cada cultura ha ido generando en relación con las otras, cambiando la mentalidad según la cual unas culturas son superiores a otras, en cualquier caso, unas serán preferibles, erradicando la idea de que hay culturas enemigas a la nuestra, o que representan

amenazas para el desarrollo propio, reconociendo que nuestros valores no son los únicos.

Como señala T. Aguado (2003), los contactos entre grupos culturales diversos deben entenderse como espacios de negociación, de cooperación y no de confrontación e imposición; la interculturalidad subraya la importancia de la comunicación y el intercambio entre formas culturales diversas.

Básicamente, la interculturalidad es una actitud ante la diversidad cultural que busca y practica la convivencia entre distintas culturas que coexisten en un mismo espacio socio-geográfico, partiendo del profundo respeto por las diferentes a la autóctona y mayoritaria, adoptando una visión crítica y huyendo de actitudes paternalistas, victimistas, de desprecio o de menosprecio. Por tanto, el interculturalismo presupone una visión dinámica de la diversidad cultural, haciendo del diálogo y la interacción los motores del cambio. Maalouf (1999, p. 55) lo manifiesta de forma clara:

“...a los unos les diría: <<cuando más os impregnéis de la cultura del país de acogida, tanto más podréis impregnarlo de la vuestra>>; y después a los otros, <<cuanto más perciba un inmigrado que se respeta su cultura de origen, más se abrirá a la cultura del país de acogida>>”.

En nuestra opinión, el interculturalismo es el camino que tenemos que recorrer para avanzar hacia una sociedad y una educación más justas e igualitarias, menos discriminatorias. La interculturalidad, en la sociedad y en la escuela, es el mejor antídoto contra el racismo y la xenofobia.

3. DÓNDE ESTAMOS. UN DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN ACTUAL.

Cualquier propuesta de intervención didáctica debe partir de un diagnóstico de la situación sobre la que se pretende intervenir; ello constituye una condición necesaria para la eficacia de las medidas a adoptar. Por consiguiente, nos parece obligado aproximarnos a cómo se percibe, cómo se plantea y cómo se responde a la diversidad cultural instalada en nuestra sociedad y, por tanto, en nuestras aulas.

Este diagnóstico lo vamos a realizar a dos niveles: En primer lugar, a un nivel general, intentando aproximarnos a cómo se percibe, se contempla y se responde a la diversidad cultural en nuestra sociedad. En segundo lugar, a un nivel educativo, que constituye nuestro ámbito de actuación; nos preocupa, especialmente, como no podía ser de otra manera, cómo se plantea y se responde a la diversidad cultural desde la enseñanza de las Ciencias Sociales.

3.1.La diversidad cultural en nuestra sociedad. El repliegue identitario.

Es innegable que la diversidad cultural se ha instalado en nuestra sociedad con vocación de quedarse. Esta diversidad constituye un rasgo cada vez más característico y básico de la realidad que nos ha tocado vivir. Nuestras ciudades, nuestros barrios, nuestras comunidades de vecinos, nuestras familias, nuestras aulas, en definitiva, nuestro medio, son cada vez más diversos, más complejos, más heterogéneos, y ello constituye un proceso que no tiene marcha atrás.

A nuestro entender (Galindo, R. 2004a y 2004b), la diversidad cultural constituye un reto estructural de la sociedad, que coyunturalmente se está manifestando en nuestro tiempo de una forma más evidente que en tiempos anteriores, y ello, en gran medida, porque se presenta de forma interrelacionada con otros retos como la inmigración, la globalización, la desigual distribución de los recursos, o los conflictos armados localizados en distintos lugares del planeta.

Ante esta situación, ¿cómo reaccionamos en cuanto que sociedad?. Si echamos una mirada al pasado podemos apreciar cómo nuestra sociedad ha ido configurando una cultura identitaria, en buena medida contraria a la diversidad. Los que no se identificaban con esa identidad han ido siendo progresivamente excluidos, segregados, cuando no reprimidos, esgrimiendo cuestiones religiosas (herejes), socioeconómicas (pobres), étnicas (gitanos) o de género (mujeres)¹

En la actualidad, esta situación se ha visto agravada por el proceso inmigratorio, que ha traído a nuestras sociedades a numerosas personas provenientes de países subdesarrollados, portadoras de usos, costumbres, mentalidades, y, especialmente, de un nivel socioeconómico muy inferior al nuestro; en definitiva, personas con culturas muy distintas a las nuestras. La actual situación internacional, con el unilateralismo impuesto

¹ Es muy recomendable la lectura de la obra de A. Maalouf "Identidades asesinas".

por Estados Unidos, y el pretendido choque de civilizaciones (Huntington, 1997) al que nos están arrastrando, representa un grave obstáculo para superar nuestro pasado, imponiéndose un cierto racismo cultural, que responde a intereses políticos y económicos. El neoliberalismo imperante en nuestra sociedad, por encima de vaivenes políticos coyunturales, considera al ser humano más como “cliente” que como ciudadano, y en esta concepción economicista la diversidad cultural vende poco, más allá de lo meramente folclórico o turístico; el “diferente” sólo es útil en cuanto que potencial consumidor. Los medios de comunicación entendemos que tienen una gran responsabilidad en esta situación, en cuanto que actúan como mediadores entre la realidad y los ciudadanos (ver, por ejemplo, Yuste, C., 2004).

La diversidad cultural se percibe como algo extrínseco a nuestras sociedades, algo que viene de fuera, es un fenómeno que no se corresponde con nuestras señas de identidad, es un rasgo que aplicamos a los “otros”, a los que llaman a las puertas de nuestras fronteras, las “diferencias” que traen consigo son vistas como amenazas para nuestra identidad y como consecuencia, vamos generando recelos y malentendidos que son la antesala de prejuicios y estereotipos. La diversidad cultural es percibida socialmente como un riesgo para la convivencia, para nuestro bienestar. Con mucha frecuencia utilizamos las características culturales como etiquetas con las que clasificar y seleccionar a personas y grupos, como coartadas para justificar discriminaciones, como medios para justificar nuestros prejuicios (Aguado, T. 2003). La actitud predominante la podemos definir como “tolerante”, pero en el sentido etimológico de la palabra², que lleva implícita una idea de jerarquía, de superioridad respecto del diferente; estamos asistiendo a lo que podemos calificar como “repliegue identitario”, consistente en un “atrincheramiento” en posiciones culturales que consideramos como un patrimonio que hay que preservar de las influencias de los otros. La coexistencia se va imponiendo frente a la convivencia. Este movimiento creemos que es de ida y vuelta, pues, en buena medida, distintos grupos de inmigrantes de los que están llegando, tienden, también, a constituirse en especie de “guetos” culturales.

² Del latín “tolerare”: Política practicada por el Imperio Romano en relación con los pueblos que conquistaban. Les permitían continuar con sus usos y costumbres siempre y cuando no interfirieran a las de la cultura romana.

En definitiva, en nuestra opinión, la imagen y percepción instaurada en nuestra sociedad, en relación con la diversidad cultural, ayuda poco a que, desde la escuela, demos una respuesta adecuada, respetuosa y positiva.

3.2. Diversidad cultural y enseñanza. No más allá de una respuesta compensatoria.

De un modo general podemos afirmar que la diversidad cultural en las aulas se percibe y se contempla más como un problema, como un foco de indisciplina, como un factor que distorsiona la dinámica “normal” de la enseñanza, que como la constatación de un rasgo social al que hay que dar una respuesta. Como mal menor, es considerada una dificultad de enseñanza y aprendizaje. Nuestro sistema educativo responde de modo poco adecuado a las necesidades derivadas de la coexistencia de grupos socioculturales diversos, esta deficiente respuesta contribuye a generar desigualdad de oportunidades en los miembros de las minorías culturales.

Parece existir un cierto consenso en los estudios realizados (Besalú, X. 2002: Aguado, T. 2003; Díaz-Aguado, M^a J. 2002 o Colectivo Amani, 2004) a la hora de señalar los rasgos que caracterizan el tratamiento educativo a la diversidad cultural:

- Inadecuada conceptualización que de ella tiene una mayoría del profesorado (no debe modificar su práctica educativa, corresponde al profesorado de apoyo, afecta sólo a las Ciencias Sociales, debe limitarse a incorporar algunos temas, debe desarrollarse al margen del resto del currículum...).
- Falta de recursos y preparación para llevarla a cabo (Banks, 1997 o Jordán Sierra y otros, 2004).
- Vaguedad e indefinición de las propuestas, con ausencia de fundamentación antropológica.
- Gran distancia entre lo que sucede en las aulas y las reflexiones teóricas sobre los objetivos y las condiciones de una educación intercultural (Díaz-Aguado, M^a T. Baraja, A. y Royo, P. , 1996).
- Escasa toma en consideración del aprendizaje experiencial o vivencial a la hora de desarrollar el aprendizaje escolar.
- Carácter folclorista, deformando y estereotipando las culturas minoritarias.

La concepción tradicional de la enseñanza, presente con fuerza en nuestro sistema educativo, considera a la escuela como depositaria del saber, con un sentido casi de monopolio, y, por tanto, transmisora fundamental de una información que se encarga de seleccionar y organizar a partir de criterios básicamente logocéntricos. Es una escuela con una fuerte tendencia a la homogeneidad, orientada hacia el alumnado “medio”. El modelo metodológico imperante (Galindo, R. 2001), basado en el libro de texto, la exposición y el examen, con un gran currículum oculto³ condicionándolo, constituye un importante obstáculo para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje respetuosos con la diversidad cultural, pues impide adaptar la enseñanza a las características de un alumnado que es cada vez más diverso; a ello hay que añadir unos inadecuados contenidos curriculares, unos criterios en la selección y agrupamiento del alumnado discriminatorios y una escasa vinculación entre la escuela, la familia, la comunidad y el entorno en general.

El conocimiento transmitido por la escuela responde al patrón sociocultural hegemónico, el alumnado identificado con el mismo tiene ventajas evidentes frente a los que están más alejados de ese patrón, ante ello, el modelo imperante podemos caracterizarlo como “asimilacionista” o compensatorio (Besalú, X. 2002), según el cual la solución a los problemas generados por la pertenencia a minorías culturales se dará en la medida en que el alumnado afectado se adapte a la cultura hegemónica, renunciando a la propia, se trata de un modelo muy alejado de la integración.

En las dos legislaturas anteriores a la actual hemos asistido a una importante regresión e involución en los planteamientos curriculares. La aprobación y desarrollo de la L.O.C.E. (M.E.C.D., 2002) es un paso más, muy importante, en el proceso de desmantelamiento de las corrientes innovadoras que, arrancando en los años setenta, se desarrollaron en los ochenta y buena parte de los noventa en nuestro estado. La política educativa desarrollada en los últimos años ha sido muy conservadora, blindando el currículum frente a un pretendido riesgo de empobrecimiento cultural que representa la presencia de culturas diferentes a la propia. En nuestra opinión, la denostada y criticada L.O.G.S.E., actitud alentada desde el propio ministerio de educación, ofrecía un buen marco para responder a la diversidad cultural, especialmente por el carácter abierto y

³ En esencia, implica el carácter no explícito de todas las decisiones que se toman en relación con la enseñanza y el aprendizaje. En la práctica se traduce en una gran monotonía, en una fuerte jerarquización y control por parte del profesorado, en un escaso protagonismo del alumno, en una evaluación clasificadora que lo preside todo... (Torres, 2000).

flexible que otorgaba al currículum, por la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, por la importancia concedida a la cultura experiencial del alumnado y por la amplia autonomía concedida a los centros, a través de los proyectos educativos y curriculares. Estas posibilidades se han visto cercenadas por la falta de voluntad política de los responsables ministeriales, que han ido descapitalizando paulatinamente la L.O.G.S.E., tanto de recursos humanos y materiales como en cuanto a su prestigio y consideración.

A partir de lo dicho anteriormente, podemos concluir que el planteamiento educativo oficial ha asociado diversidad cultural en las aulas, marginación social y educación compensatoria. Según esta asociación, una pretendida educación intercultural sólo tendría sentido en aquellos centros con alumnado diferente por el color de su piel, por su país de origen o por el idioma que hablan.

En la actualidad nos encontramos en un momento de “indefinición curricular”; habrá que esperar de los responsables políticos la consideración de la diversidad cultural como un valor, como la constatación de un rasgo de nuestra sociedad. Una educación de calidad es aquella que educa en la diversidad, y que ofrece iguales oportunidades a todo el alumnado, independientemente de su cultura de origen.

3.3. Enseñanza de las Ciencias Sociales y diversidad cultural: Un largo camino por recorrer.

En nuestra opinión, el currículum actual de Ciencias Sociales es muy poco respetuoso con la diversidad cultural presente en nuestra sociedad, constituye una herramienta poco eficaz para dar respuesta a los retos derivados de la misma, no capacita al alumnado para comprender el mundo que le ha tocado vivir, generando desigualdad en lugar de servir de instrumento de integración social.

En un trabajo anterior (Galindo, 2004b) defendíamos la idea de que la presencia de las Ciencias Sociales en el marco curricular actual, establecidas como Geografía e Historia, responde a un planteamiento netamente neopositivista (Benejam, 1997); los rasgos que caracterizarían al currículum en vigor, y que condicionan negativamente el tratamiento de la diversidad cultural serían los siguientes:

- Reducción de la compleja realidad social, pasada y presente, próxima y distante, a una estructura artificialmente objetiva.

- Imposición de una visión simplista y homogénea de la realidad social, poco acorde con los retos que esta nos plantea.
- Establecimiento de teorías y modelos generalizables que tipifican y clasifican a las diferentes sociedades históricas y espacios geográficos, anulando la diversidad consustancial a la realidad social.
- Conocimiento de marcado carácter academicista y culturalista, primando enfoques etnocéntricos y eurocéntricos. El componente conceptual es hegemónico y prácticamente único. Los contenidos procedimentales aparecen de forma difusa, centrados en los más genéricos, renunciándose a la potencialidad formativa que ofrecen otros muchos procedimientos.
- Es un currículum desarmado de valores democráticos y socializadores. Se nos presentan unas Ciencias Sociales asépticas. Los valores, cuando aparecen, se reducen a formulaciones genéricas.
- El planteamiento que se hace es marcadamente descriptivo y disciplinar. Los enfoques interpretativos, comprensivos, críticos, problemáticos y comprometidos, tienen poca cabida en el currículum establecido.

Es un currículum elaborado desde la perspectiva de una sociedad culturalmente homogénea, a partir del cual se puede elaborar un listado de culturas excluidas, que van desde la vejez a las mujeres, desde el mundo rural a los pobres, desde las minorías culturales de origen étnico-religioso a los homosexuales, etc. (Besalú, 2002). Se transmite la idea de la existencia de dos culturas, la occidental, con toda una historia detrás, y la de los “otros”, en la que la historia es sustituida por el folclore. Los grandes logros y avances de la humanidad se presentan como productos de nuestra cultura, la otra representa el subdesarrollo, el sometimiento a un cierto determinismo natural y cultural que les condiciona su desarrollo (Campani, 1998). El área parece pensada para desarrollar en el alumnado sentimientos de pertenencia nacional y cultural, formar personas poco críticas y reflexivas, dóciles ante el poder, poco participativas y dotadas de escasas herramientas intelectuales para interpretar la realidad.

Junto al currículum, los libros de texto constituyen otro referente muy importante a la hora de diagnosticar el tratamiento que la diversidad cultural recibe en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Distintos son los estudios que los han analizado desde la perspectiva que nos ocupa (Calvo, T., 1989; Alegret, J.L., 1993; García y

Granados, 1998; Martín, Valle y López, 1996, Hernández, H., 2001 o Grupo E. Quintanilla, 1997). Tanto desde enfoques cuantitativos como cualitativos, se concluye que queda mucho camino por recorrer, no se observa a corto plazo una voluntad explícita de revisar a fondo estos contenidos. Los libros de texto reflejan un punto de vista de la realidad social y cultural sumamente sesgado, que se corresponde con la cultura mayoritaria; las formas más frecuentes de sesgos consisten en imprecisiones, estereotipos, omisiones, distorsiones y lenguaje sesgado. Se presenta, en una mayoría de materiales analizados, una información poco respetuosa con las culturas diferentes a la nuestra, y ésta se presenta de forma poco crítica, muy complaciente con el tiempo y el espacio propios.

El modelo metodológico más extendido⁴ para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales es, en nuestra opinión, el expositivo, tradicional, y responde a una concepción técnica de la enseñanza y del aprendizaje (Benejam, 1997a). Según este modelo (Galindo, 2001) el profesorado explica el contenido planteado en el libro de texto, normalmente al hilo de la lectura del alumnado, este subraya el libro, realiza las actividades que en él se proponen, elabora un resumen y/o esquema, memoriza el conocimiento trabajado y se examina del mismo. El material didáctico utilizado se limita, fundamentalmente, al libro de texto, a la pizarra y al cuaderno del alumnado, a ese material acompaña, coyunturalmente, alguna lámina mural (mapa, etc.) o incluso algún vídeo o diapositivas. El profesorado asume el protagonismo fundamental en el aula, es el que decide qué se enseña, cuándo y como⁵, así como todo lo relativo a la evaluación; el alumnado tiene un papel muy pasivo, limitándose a intervenir cuando es requerido por el profesorado, responde a las preguntas cuando se le indica, realiza las actividades que se le presentan... La memoria se erige en la “herramienta intelectual” a utilizar, el razonamiento, el debate, la discusión, pasan a un segundo plano, hay poco tiempo para ello. Esta percepción nos lleva a concluir que las Ciencias Sociales no se enseñan ni se aprenden en condiciones psicopedagógicas y didácticas adecuadas, y menos cuando de lo que tratamos es de responder a la multiculturalidad de nuestra sociedad con una enseñanza intercultural. Las Ciencias de la Educación en general, y la Didáctica de las Ciencias Sociales en particular, han ido construyendo alternativas a la

⁴ Las generalizaciones nunca son acertadas, pero ayudan a diagnosticar situaciones. Los planteamientos que recogemos son el fruto de nuestra experiencia en formación inicial y permanente del profesorado, así como de investigaciones efectuadas y revisadas.

⁵ Y todo ello muy mediatizado por las editoriales de libros de texto.

enseñanza y aprendizaje que hemos descrito, y que se desarrolla en las actuales aulas de Secundaria y, en menor medida, de Primaria.

Afortunadamente, contamos con distintos trabajos que tienen como eje vertebrador responder a la diversidad cultural, y que pueden servirnos como referencias para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje respetuosos con esta, así, podemos citar a Buxarrais, M. R. (1993); Lluch, X. (2000), Colectivo Amani (1994) y (2004); Fuentes, M. y López, M. J. (2002); Soler, M^a L. y otros (2002); Pastor, L. y otros (1995); Rega, M^a H. y otros (1993); V.V..A.A. (1998) o Calvo, T. (2003).

3.4. El profesorado, su formación y la diversidad cultural.

Hemos dejado para el final de nuestro diagnóstico al profesorado, conscientes del trascendental papel que le corresponde en los procesos de enseñanza y aprendizaje respetuosos con la diversidad cultural. Los profesores y profesoras compartimos con el resto de la sociedad prejuicios, estereotipos, actitudes, percepciones, creencias e ideologías, pero, a diferencia de otros sectores sociales, tenemos atribuida una importante labor social, la de formar a los futuros ciudadanos, y de ello se deriva la importancia que, en nuestro caso, adquieren nuestros planteamientos. En un reciente trabajo sobre el tema, el profesor Besalú afirmaba:

“... son quienes con sus palabras y sus conductas, con sus miradas y sus gestos, con sus creencias y prejuicios, promueven y estimulan el aprendizaje, quienes pueden legitimar la prevalencia de la cultura hegemónica, profundamente discriminadora y sesgada o quienes pueden dar carta de naturaleza a una cultura más amplia y más representativa, más funcional y más justa” (Besalú, 2004 p. 13).

Distintos son los estudios que se han ocupado del tema que tratamos: Jordán, J. A. (1994); Lluch, X. (1993); Colectivo Ioé (1995); Besalú, X. (2002); Jordán, J. A. y otros (2004). De estos trabajos podemos extraer una serie de conclusiones:

- Desasosiego, impotencia e incapacidad para dar respuesta en las aulas a los profundos cambios sociales que está experimentando la realidad, y entre los cuales la diversidad cultural ocupa un lugar destacado.

- Profunda contradicción que sufren entre una retórica grandilocuente y vacía que ensalza su responsabilidad social y predica su autonomía, y unas prácticas que menosprecian su formación, ningunean su relevancia social y ejercen un control cada día más desprofesionalizador.
- Aunque parten de una consideración de la igualdad de todos los seres humanos y de la lógica universalista de los derechos humanos, establecen un cierto cosmopolitismo etnocéntrico, que considera que el problema no son las personas, sino las culturas, algunas de ellas profundamente distantes de la nuestra, casi incompatibles.
- La incompatibilidad cultural sólo puede resolverse con la asimilación de la cultura superior o con la renuncia explícita en la esfera de lo público de los planteamientos culturales propios.
- Predomina un cierto nacionalismo difuso, según el cual la prioridad debe ser siempre para los autóctonos, aunque hay que dar muestras de permisividad y tolerancia.
- La formación inicial del profesorado se considera escasa, difusa y poco sistemática. Prácticamente inexistente en la del profesorado de Secundaria.
- Las actitudes y los valores deben recibir un tratamiento sistemático, partiendo de la toma de conciencia y clarificación de los propios.
- La formación permanente responde a iniciativas específicas en zonas de mayor incidencia de población inmigrante, asociadas a programas de educación compensatoria, buscando soluciones rápidas y puntuales a situaciones complejas.
- Se considera fundamental una formación interdisciplinar para hacer frente a los retos que plantea la realidad multicultural.

4. IDEAS FUERZA PARA AVANZAR HACIA UN CURRÍCULUM INTERCULTURAL EN CIENCIAS SOCIALES.

Nos hemos permitido tomar prestado el término “ideas fuerza”, del gran pedagogo brasileño Paulo Freire, para establecer unas bases de partida a partir de las cuales proponer los cambios que estimamos necesarios introducir en un currículum de

Ciencias Sociales que sea respetuoso con la diversidad cultural presente en nuestra sociedad y dé respuesta efectiva y positiva a la misma.

Entendemos estas ideas fuerza como una plataforma teórica a partir del cual pueden desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje que nos ayuden a dar respuestas a los retos que la sociedad actual nos plantea, y entre los cuales la diversidad cultural ocupa un lugar destacado:

- Consideramos la diversidad cultural como una realidad cada vez más habitual y legítima, presente en nuestras aulas y en nuestro entorno. Es algo que puede y debe enriquecer la enseñanza, el aprendizaje y las relaciones sociales. Constituye un patrimonio de nuestro tiempo que debemos respetar y preservar. Desde las aulas debemos trabajar para que la actual multiculturalidad instalada en la sociedad se convierta en interculturalidad.
- La diversidad cultural no podemos comprenderla ni tratarla de forma aislada, sino como una manifestación de la realidad fuertemente interrelacionada con otras, como la inmigración, la globalización o la desigual distribución de los recursos; es un componente más de lo que venimos denominando retos de la sociedad actual (Galindo, R. 2004a y 2004b).
- Estos retos deben constituir un referente obligado a la hora de establecer un currículum intercultural. El área de Ciencias Sociales, por la propia naturaleza de su conocimiento, puede y debe adquirir una especial relevancia, ofreciendo respuestas a los mismos, tanto en la formación del profesorado como en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas de Primaria y Secundaria.
- La diversidad cultural es un rasgo intrínseco a nuestras aulas, no es algo que afecta sólo a determinados centros. Diversos son todos los alumnos y alumnas, no sólo los que pertenecen a grupos étnicos, lingüísticos o religiosos distintos al nuestro, que generalmente son considerados problemáticos y con dificultades de enseñanza y aprendizaje. Atender a la diversidad tal y como aquí la entendemos es desarrollar una educación de calidad, consistente en que todo el alumnado puede desarrollar al máximo sus capacidades, recibir la atención que precise para compensar sus posibles

desequilibrios y déficits y aprender los conocimientos necesarios para convertirse en ciudadan@s de una sociedad democrática y plural.

- Los centros docentes deben tener como eje vertebrador de su labor enseñar al alumnado a convivir superando los rasgos que son utilizados con frecuencia en la sociedad como elementos de exclusión: raza, religión, origen, género y clase social.
- Es necesario modificar aspectos estructurales de la vida en las aulas, básicamente los que fomentan la sumisión y la heteronomía; hay que superar el currículum oculto, gran obstáculo para una enseñanza respetuosa con la diversidad cultural, explicitando todas y cada una de las decisiones que vamos tomando y otorgando un mayor grado de protagonismo entre el alumnado.
- La respuesta educativa a la diversidad cultural es una condición necesaria, pero no suficiente para hacer frente a los retos y desafíos que la misma implica. Es necesario un tratamiento holístico, global, que afecte a todos los ámbitos en que se desarrolla la vida del alumnado. En este sentido, es fundamental la colaboración entre los centros docentes, la familia y el resto de la sociedad.
- El contexto en el que se desarrolla la enseñanza adquiere un papel fundamental. Hay que avanzar hacia una enseñanza que supere la fractura existente entre el aprendizaje académico-escolar y el experiencial o vivencial, entre lo que se aprende en las aulas y fuera de ellas, acercar la vida del aula a la realidad vivida por el alumnado. El aprendizaje académico debe estar al servicio de la reflexión y explicación de la realidad, la enseñanza debe servir para que el alumnado reconstruya sus conocimientos experienciales utilizando el conocimiento científico.
- No se trata tanto de “inventar” nada, didácticamente hablando, como de recuperar y revitalizar planteamientos y supuestos de la mejor tradición didáctica, la educación liberadora de P. Freire, la educación para los últimos de L. Milani, la educación cooperativa de C. Freinet, la educación democrática de J. Dewey, la educación crítica de Apple o Giroux, las aportaciones de Vygotski y Ausubel sobre el aprendizaje, etc. Todos estos

planteamientos deben ser puestos al servicio de una educación respetuosa con la diversidad cultural.

- La actitud del profesorado se considera fundamental en el desarrollo de un currículum intercultural. Su formación debe prestar una atención especial a esta dimensión. En este sentido, nuestra ocupación como didactas de las Ciencias Sociales debe reservar un lugar destacado a ello.

5. UN CURRÍCULUM INTERCULTURAL DE CIENCIAS SOCIALES.

El apartado clave de nuestro trabajo lo vamos a estructurar en dos partes. En primer lugar estableceremos unas consideraciones generales sobre lo que entendemos por currículum intercultural, desde la perspectiva de nuestra área de conocimiento, y en segundo lugar, propondremos orientaciones, líneas de trabajo a seguir para la concreción de las intenciones educativas (objetivos y contenidos) y para el desarrollo de las mismas (metodología y recursos).

5.1. Consideraciones generales sobre un currículum intercultural en Ciencias Sociales.

La concepción de currículum que planteamos en nuestro trabajo⁶, necesaria para el enfoque intercultural que nos ocupa, va mucho más allá de entenderlo como la simple concreción de los objetivos y los contenidos a desarrollar en cada una de las etapas educativas. Tal y como hemos venido defendiendo en los apartados anteriores, la simple integración de contenidos relativos a las diversas culturas presentes en un espacio socio-geográfico, aunque necesaria, es insuficiente para una educación intercultural; es fundamental que, además, introduzcamos cambios cualitativos significativos en los métodos de enseñanza y aprendizaje, en los materiales que utilicemos, en definitiva, en la forma de transmisión y construcción del conocimiento. La teoría curricular sociocrítica (Connell, R. W., 1997), promotora de un currículum más comprensivo, inclusivo y representativo, con prácticas educativas democráticas e igualitarias, constituye un buen referente para el enfoque curricular que planteamos.

⁶ En relación con esta cuestión, en un trabajo anterior (Galindo, R., 2004a), ya abordamos la concepción curricular necesaria para responder, desde el área de Ciencias Sociales, a los retos que la sociedad actual nos plantea.

El currículum del área debe asumir el pluralismo cultural de la sociedad, que, como manifestamos en el diagnóstico de la situación actual, tiende a presentarse de forma multicultural, más como coexistencia de culturas distintas, yuxtapuestas unas a otras, que como convivencia de las mismas, interrelacionándose e integrándose. Para contribuir desde los centros docentes a superar esta situación es preciso abrir nuestro currículum a las perspectivas, concepciones y visiones de las distintas culturas presentes en nuestra sociedad, imprimirle un enfoque más global, superador del eurocentrismo imperante, presente tanto geográfica como históricamente. Como señala Besalú (2002), no se trata tanto de incorporar un cierto “barniz multicultural” como de trabajar con temas que cuestionen la discriminación cultural, que proporcionen al alumnado argumentos para rechazarla. En este sentido, consideramos interesantes las aportaciones realizadas desde los enfoques educativos centrados en la educación para la paz (Jares, 1991; Hicks, 1993o Rodríguez, 1995), la educación para el desarrollo (Grupo Entorno, 2001 o Vilchez, A. y Gil, D., 2001) o la educación en los derechos humanos (A.A.V.V., 1995; De la Herrán, A. y Muñoz, J., 2002 o Tuvilla, J. 1990;)⁷.

Un currículum intercultural va dirigido a todo el alumnado, no sólo a los que acuden a centros con presencia de minorías culturales; no es un currículum para los culturalmente diferentes, es un currículum para educar en la diversidad cultural. El currículum debe rechazar tanto la asimilación de las distintas visiones culturales a la cultura “oficial”, la que se suele presentar como universal y válida para todos, como el aislamiento de cada cultura. Nuestro currículum debe contribuir a superar el “repliegue identitario-comunitario” que percibimos a nuestro alrededor.

Un currículum intercultural es el que posibilita el conocimiento de la multiculturalidad presente en la sociedad, es el que persigue la valoración de las diferencias culturales por parte del alumnado, el reconocimiento del derecho a la diversidad cultural, el que capacita al alumnado a convivir en una sociedad plural, el que estimula su autoestima y autonomía personal, evitando la desvalorización y la marginación por el hecho de pertenecer a una minoría cultural. Para ello, es importante la clarificación y crítica de los valores y creencias propios, la eliminación de prejuicios y estereotipos, el conocimiento de grupos culturales diferentes al nuestro, fomentar la

⁷ En los últimos tiempos hay abierto un cierto debate en torno a la incorporación al currículum, “Educación Cívica o Educación para la ciudadanía”. En nuestra opinión, no se trata de “inflar” más el currículum con una nueva asignatura, se trataría de reconstruir el currículum tomando en consideración estos planteamientos, incorporándolos a las áreas que se estime pertinente, y, en este sentido, la nuestra debe ocupar un lugar destacado.

comunicación y el diálogo entre personas provenientes de grupos culturales diversos utilizando técnicas didácticas cooperativas y socioafectivas, muy pertinentes para ello.

En definitiva, un currículum intercultural debe dar, desde nuestras aulas, una respuesta realista a los retos de la sociedad actual, afrontar los desafíos que presenta la sociedad multicultural, en nuestra opinión, ello contribuiría a resolver el fracaso escolar instaurado en el actual sistema educativo, y que está afectando, especialmente, al alumnado proveniente de minorías culturales.

5.2. Las intenciones educativas y su desarrollo en un currículum intercultural de Ciencias Sociales.

En este apartado queremos plantear una serie de orientaciones y propuestas a partir de las cuales concretar un currículum intercultural de nuestra área; en primer lugar intentaremos responder al para qué y qué enseñar, esto es, qué objetivos y contenidos desarrollar en las aulas; en segundo lugar abordaremos el cómo enseñar, estableciendo líneas de trabajo en relación con la metodología, esto es, con las estrategias de enseñanza y aprendizaje y con los materiales a utilizar, en definitiva, con las formas de transmisión y construcción del conocimiento en las aulas.

El eje vertebrador de los cambios curriculares a introducir para educar en la interculturalidad debe ser superar la finalidad, implícita y explícita, presente en los marcos curriculares actuales⁸, consistente en el fortalecimiento de las identidades nacionales y culturales (tanto autonómicas como nacional). Unos objetivos, contenidos y metodología interculturales deben alejarse de planteamientos homogeneizadores y esencialistas, orientándose hacia la diversidad y pluralidad de la realidad, teniendo como límite el respeto escrupuloso a los derechos humanos.

Objetivos para un currículum intercultural de Ciencias Sociales.

A continuación formulamos una serie de objetivos que, consideramos, deben ocupar un lugar destacado en un currículum intercultural de Ciencias Sociales⁹:

⁸ Especialmente en el de Educación Secundaria Obligatoria (R.D. 3473/2000).

⁹ Es interesante la consulta de Malik, B. (2002): **Competencias interculturales**. También representa una referencia obligada el trabajo de Benejam, P. (1997): “Las finalidades de la educación social”.

- Analizar, cuestionar y reconstruir las concepciones propias, a partir de las cuales el alumnado interpreta la realidad social y actúa en ella.
- Enseñar al alumnado a relativizar el significado que otorga a la realidad social, comprendiendo que sólo es una construcción propia, no la propia realidad y que este significado está fuertemente condicionado por la perspectiva desde el que se realiza.
- Incrementar la comprensión crítica de las distintas culturas presentes en el entorno del alumnado, tanto la propia como las ajenas, identificando aquellos aspectos que atentan contra la dignidad e integridad de las personas.
- Tomar conciencia de la diversidad cultural como un rasgo básico de las personas, reconociendo su existencia y legitimidad, respetando las visiones culturales diferentes a la propia y valorando la diversidad cultural como un patrimonio a preservar.
- Desarrollar en el alumnado valores que respondan a una perspectiva global del conocimiento social (Nanni, A., 1994): sentirse parte de un todo humano, entendiendo el mundo más como una comunidad de pueblos que como una simple suma de estados o naciones, viviendo el presente con la conciencia de ser responsable del futuro, contribuyendo a un mundo más habitable para las próximas generaciones.
- Comprender que la realidad social en la que vivimos es el resultado de la interacción de distintos ámbitos espaciales (locales, nacionales e internacionales), temporales (pasado y presente) y personales (los otros y yo).
- Fomentar en el alumnado habilidades, destrezas y actitudes que les permitan mantener relaciones interculturales y participar activa y críticamente en su entorno, rechazando situaciones de desigualdad, adoptando un comportamiento comprometido, solidario y constructivo en relación con la problemática del ámbito en el que se desarrolla su existencia.
- Identificar y rechazar actitudes, estereotipos, prejuicios, comportamientos y pautas comunicativas que justifican y generan situaciones de discriminación.

5.2.1. Contenidos para un currículum intercultural de Ciencias Sociales.

Unos contenidos sociales, respetuosos con la diversidad cultural y, por tanto, al servicio de una educación intercultural, deberían, en nuestra opinión, tomar en consideración las siguientes orientaciones y propuestas a la hora de proceder a su concreción:

- Asumiendo la importancia y el carácter prioritario que deben tener los contenidos geográficos e históricos, entendemos que hay que plantearlos desde una perspectiva integradora y diversificada, abriéndolos hacia otras Ciencias Sociales, así, es preciso destacar cuestiones culturales, económicas, demográficas, jurídicas, o de relaciones internacionales.
- Los retos de la sociedad actual (Galindo, R., 2004) deben ser un referente obligado en la concreción de los contenidos. Un currículum intercultural debe reflejar un compromiso claro con la actualidad, planteando temas que expliquen y analicen la problemática actual. Los contenidos deben reflejar los problemas sociales que forman parte del entorno del alumnado, conectando con sus informaciones, inquietudes y experiencias.
- Hay que, al menos, equilibrar la importancia de los contenidos procedimentales y actitudinales con la que tienen los conceptuales, rompiendo la tradicional hegemonía de estos, desde el convencimiento de que aquellos tienen mayor importancia cuando de lo que se trata es de educar en la interculturalidad. Que el alumnado, por ejemplo, aprenda a recoger, interpretar y representar información de diversa procedencia y temática, o que sea crítico con situaciones de desigualdad, discriminación o exclusión, es fundamental desde la perspectiva que estamos tratando en este trabajo.
- En relación con los procedimentales, la empatía o explicación intencional, la explicación multicausal, la utilización de información diversa, divergente e, incluso contradictoria, la utilización del diálogo, de la comunicación, del debate, la negociación, cooperación y toma de decisiones, deben ocupar un lugar destacado.

- En relación con los actitudinales, la educación en valores debe tener una presencia destacada, haciendo frente al cierto relativismo ético de la actualidad, al repliegue, cuando no inhibición, de los agentes tradicionales de socialización (la familia, fundamentalmente) y a la emergencia de agentes formativos informales (medios de comunicación e internet) (Besalú, X., 2002). El respeto, reconocimiento y valoración hacia manifestaciones culturales distintas a las propias; la actitud crítica hacia los planteamientos culturales propios, la autoestima, el pensamiento creativo y global... constituyen valores básicos a desarrollar.
- En los conceptuales, términos como interdependencia, desarrollo, conflictos, distribución de recursos, situaciones de discriminación, derechos humanos... señas de identidad, producciones y costumbres de los diversos grupos culturales presentes en la sociedad adquieren especial importancia.
- No se trataría tanto de introducir nuevos temas, como de replantear muchos de los que están presentes en los últimos marcos curriculares, asumiendo, tanto en los contenidos geográficos como históricos, perspectivas distintas al etnocentrismo y/o eurocentrismo imperante.
- En temas de contenido histórico, como por ejemplo la civilización romana, incorporar la visión de los pueblos ocupados, en la época de los descubrimientos geográficos, la visión de las culturas autóctonas, en las colonizaciones y los imperialismos, la situación de los territorios sometidos, en la expansión del Islam, destacando las aportaciones de la cultura islámica a occidente, en el proceso de descolonización, la precaria situación en que quedaron la gran mayoría de los nuevos estados y la responsabilidad de las naciones descolonizadoras...
- “Desarmar” los contenidos históricos a enseñar, en el sentido de poner más el acento en los procesos y momentos de entendimiento entre los pueblos y estados que en los de enfrentamiento y conflictos armados. Siguiendo a F. Mayor Zaragoza (1996 y 2003) se trataría de desplazar las guerras del lugar preeminente que suelen ocupar en la Historia y en su enseñanza, para dar protagonismo al hecho contrario, a las experiencias de entendimiento y convivencia pacífica

- En temas de naturaleza geográfica, tomar en consideración a diversas áreas espaciales que tradicionalmente han quedado relegadas en el currículum (África subsahariana, sudeste asiático, América del sur y central, el Magreh...) Prestar especial atención a la información demográfica (inmigración, superpoblación, envejecimiento de la población, políticas demográficas...), política (tipo de régimen), religiosa, socio-económica (distribución de los recursos, el mundo del trabajo –trabajo infantil, derechos laborales-, deuda externa, dependencia económica, deslocalización industrial, globalización, economía sumergida... papel de la mujer...).
- Plantear distintos temas (por ejemplo, la inmigración, la globalización o distintos conflictos armados) desde una perspectiva global, relacionando variables políticas, económicas, sociales, de género, religiosas... conectando lo local con lo planetario y el pasado con el presente.

5.2.2. Metodología para el desarrollo de un currículum intercultural de Ciencias Sociales.

La metodología que planteamos para desarrollar un currículum intercultural debe superar lo que, entendemos, constituye y representa el modelo metodológico mayoritariamente utilizado en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales y que ya comentamos en el diagnóstico de la situación del que partimos. Proponemos una forma de enseñar y de aprender que es deudora de distintos planteamientos teórico-prácticos: la teoría socio-cultural y constructivista (Ausubel y otros, 1986 y Benjam, 1997), los métodos interactivos (Quinquers, 1997), pedagogía de la autonomía (Freire, 1997) o los métodos de aprendizaje cooperativo y experiencial (Díaz-Aguado, 2002).

En nuestra concepción de un currículum intercultural, se trata de enseñar de una forma alternativa a la hegemónica a todo el alumnado, no sólo a los que pertenecen a grupos culturales minoritarios, lo que no excluye el que, con estos, más expuestos a manifestar dificultades de aprendizaje, desarrollemos actuaciones compensatorias cuando las situaciones lo requieran.

Por nuestra parte, queremos concretar nuestra propuesta metodológica en una serie de principios didácticos, entendiéndolos como los fundamentos a partir de los cuales tomamos decisiones en nuestras clases sobre para qué, qué, cómo y cuándo

enseñar y evaluar. Los principios que proponemos son los siguientes: Significatividad, socialización e interactividad, participación, diversidad y funcionalidad. Veamos a continuación unas consideraciones sobre los mismos:

- *Principio de significatividad:*

En esencia, este principio representa la capacidad del alumnado para establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre lo que ya sabe (conocimientos previos) y lo que va a aprender (nuevo conocimiento).

Las clases de Ciencias Sociales pueden y deben convertirse en ámbitos en los que el alumnado pueda replantear, cuestionar, analizar y reconstruir su visión de la realidad, pasada y presente, próxima o lejana, incluyendo no sólo sus conceptos e ideas previas, sino también, y esto es muy importante en el tema que nos ocupa, sus prejuicios. Es fundamental que en la enseñanza partamos de la naturaleza de estos conocimientos previos, de su carácter correcto, incorrecto o incompleto, de su correspondencia o no en relación con valores democráticos... Es preciso que en los procesos de enseñanza y aprendizaje conectemos el conocimiento académico-escolar con el vivencial o experiencial, en definitiva, con la realidad cotidiana del alumnado.

Esta relación entre conocimientos es especialmente necesaria cuando se trata de desarrollar un currículum intercultural y cuando trabajamos con alumnado de minorías culturales; este puede encontrar en las clases un ambiente cultural excesivamente discrepante del existente en su entorno socio-familiar y ello puede tener consecuencias que vayan más allá de lo meramente cognitivo (Díaz-Aguado, 2003), así, cuando el mundo escolar y el socio-familiar resultan dispares, puede llegar a identificarse el éxito escolar con el menosprecio o la renuncia hacia la cultura de origen y, por el contrario, el fracaso escolar puede entenderse como una actitud de resistencia de la cultura propia. Para superar esta situación se considera pertinente planificar en función de las características del entorno, priorizando objetivos y contenidos a partir del análisis realizado y de la exploración de los conocimientos y experiencias previos del alumnado, posibilitando la interpretación crítica del contexto en el que se vive y se aprende, analizando las contradicciones entre la vida escolar y la extraescolar. Buxarrais y otros (1993) proponen como estrategias la comprensión crítica, la discusión de dilemas ético-culturales, los juegos de rol o el psicodrama; debemos proponer actividades que

cuestionen los valores, creencias, comportamientos y esquemas conceptuales del alumnado en relación con su realidad.

En definitiva, en coherencia con este principio, se trataría de seleccionar contenidos y diseñar actividades que se aproximen a lo que el alumnado vive fuera del aula, partiendo de experiencias lo más significativas posibles, que representen situaciones próximas a la vida cotidiana; a partir de ellas podremos avanzar hacia realidades temporales, espaciales y culturales más alejadas del alumnado.

- *Principio de socialización e interactividad.*

En esencia, este principio implica la capacidad para aprender de y con los iguales -compañer@s-, de y con el profesorado, de y con personas ajenas al aula, de y con distintos materiales, de y con el entorno, en definitiva, de y con todo aquello que genere conocimiento y contribuya a su reconstrucción (Vygotsky, 1979).

En el contexto de un currículum intercultural de Ciencias Sociales consideramos fundamental desarrollar la enseñanza desde la interacción entre alumnado proveniente de distintos grupos culturales, tanto mayoritarios como minoritarios. El trabajo grupal y cooperativo produce efectos positivos tanto en unos como en otros (Aguado, 2003).

Se considera pertinente que alumnado proveniente de distintos grupos culturales proponga soluciones a diferentes problemas sociales, colaborando para alcanzar un objetivo común; el aprendizaje cooperativo, basado en la interdependencia entre iguales, en el reparto de papeles y tareas, representa un enfoque fundamental, pues como han puesto de manifiesto distintas investigaciones (Díaz-Aguado, 2003 y Aguado, 2003), ayuda a mejorar el rendimiento, la motivación hacia el aprendizaje, el sentido de responsabilidad, las relaciones interétnicas, el respeto hacia planteamientos distintos a los propios...

La interactividad y socialización permite contrastar visiones propias de la realidad con las de otras personas, del aula o ajenas a ella, lo que es necesario para el respeto y la valoración hacia “los otros”, para un aprendizaje de la convivencia, que no coexistencia, entre personas de diferentes grupos culturales.

- *Principio de participación.*

En esencia, este principio representa la capacidad del alumnado para ser sujetos activos, responsables de la reconstrucción personal del conocimiento, base a partir de la cual se progresará en la integración participativa y crítica en la sociedad.

La consideración del alumnado como sujeto activo en el aula, asumiendo un importante protagonismo, implica cambios cualitativos importantes en el papel del profesorado, debe dejar de ser un mero controlador y transmisor de la información para convertirse en un facilitador y potenciador del aprendizaje, un mediador en la construcción del conocimiento por parte del alumnado, ir creando un clima en el aula para que este asuma responsabilidades que vayan más allá de la realización de las actividades propuestas por el profesorado; en definitiva, debe ejercer un “poder referente” para el alumnado.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje interculturales deben favorecer la distribución del protagonismo en el aula entre el profesorado y el alumnado, estimulando la participación de este último, implicándolo tanto en aspectos organizativos y de gestión del aula (distribución espacio-temporal, agrupamientos, asambleas, rincones de trabajo, biblioteca de aula...) como de diseño y desarrollo del currículum (proponiendo y seleccionando temas, sugiriendo actividades, aportando materiales, implicándose en la evaluación...).

Benejam (1997a) considera la educación en la participación como uno de los valores democráticos que debe perseguir la enseñanza de las Ciencias Sociales, participación que debe basarse en la comunicación y el diálogo, en la suma de voluntades, en el consenso en la toma de decisiones, en la cooperación en la acción.

Este principio, tal y como lo entendemos, constituye una buena forma de vivir la democracia en las aulas, y, como afirmó Dewey (1971), para que la democracia pueda ser el objetivo de la educación, debe ser, también, el medio.

En definitiva, si asumimos que una de las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales debe ser formar ciudadanos interculturales, que se integren críticamente en la sociedad, educarlo en la participación, en la toma de decisiones colectivas, en la asunción de responsabilidades, representa una condición necesaria que debemos desarrollar en nuestra labor docente.

- *Principio de diversidad.*

Este principio implica la capacidad de identificar, analizar y comprender distintos tipos de conocimiento, diversas formas de interpretarlo, de relacionarse con él, de construirlo, de utilizar diferentes recursos para aprenderlo, de desarrollar variadas destrezas, habilidades y estrategias, y de adoptar distintas actitudes y comportamientos ante el mismo.

Por su propia definición, este principio es fundamental en el desarrollo de un currículum intercultural, que debe basarse, como venimos defendiendo, en la convivencia de visiones culturales diversas y plurales.

En coherencia con este principio, debemos facilitar el análisis e interpretación de situaciones socio-culturales diversas, utilizar distintos recursos, prestando especial atención a los medios de comunicación y a internet, que son los que más conectan con la realidad actual; plantear temas desde perspectivas diversas, incluso discrepantes, poniendo el acento en las provenientes de minorías culturales marginadas y en riesgo de marginación (por ejemplo, temas económicos desde la óptica de la pobreza, movimientos migratorios desde la visión de los inmigrantes, cuestiones de género desde el punto de vista de las mujeres...); organizar de forma flexible el agrupamiento del alumnado, el espacio y el tiempo del aula; adaptando las estrategias de enseñanza a las formas y ritmos de aprendizaje del alumnado; proporcionando oportunidades adicionales de aprendizaje al que presenta dificultades de aprendizaje; asumiendo y tomando en consideración que el aprendizaje no sólo se produce en las aulas, sino que también se genera en una amplia diversidad de situaciones y ámbitos, no controlados didácticamente, relacionados con la familia, el barrio o medios de comunicación y que tenemos que facilitar su convergencia.

- *Principio de funcionalidad.*

Este principio representa la capacidad para que el alumnado utilice, el conocimiento adquirido en unas condiciones contextuales determinadas, a diferentes situaciones que puedan plantearse en su vida cotidiana. En el mismo es importante tomar en consideración los planteamientos de Vygotsky (1979) sobre las zonas de desarrollo de la estructura cognitiva del alumnado (zona de desarrollo efectivo, zona de desarrollo próximo y zona de desarrollo potencial), buscando un equilibrio entre ellas.

Implica desarrollar una enseñanza que ponga de manifiesto la utilidad de lo que se aprende, dando sentido a lo que se trabaja en las aulas y por qué se trabaja, clarificando las razones de ello.

En el marco de un currículum intercultural, se trataría de que el alumnado aprecie el valor de lo que va aprendiendo para analizar críticamente sus creencias, valores y comportamientos, situándolas en un plano de igualdad con otras diferentes a las suyas, para relacionarse con personas de distintos grupos culturales, para poner en práctica competencias interculturales en el entorno en el que se desarrolla su vida.

Entendemos que este principio, al igual que ocurre con el de significatividad, contribuye a superar la fractura abierta entre el conocimiento académico-escolar y el extra-escolar, a derribar los muros mentales que, en ocasiones, se levantan entre ambos conocimientos, entre los intereses y motivaciones del alumnado y lo que se trabaja en las aulas. El desarrollo didáctico de la funcionalidad debe llevarnos a proponer actividades que impliquen la contrastación y aplicación del conocimiento trabajado en contextos espaciales, temporales y culturales distintos, a introducir en las mismas variables diferentes a las estudiadas. Los juegos de simulación, los juegos de rol, constituyen estrategias didácticas muy adecuadas para desarrollar este principio.

En definitiva, se trata de enfrentar al alumnado a situaciones en las que pueda comprobar que lo trabajado en clase sirve para la vida extraescolar.

5.2.3. Materiales didácticos para el desarrollo de un currículum intercultural.

Los materiales didácticos constituyen, sin duda, un componente fundamental en el desarrollo del currículum. La enseñanza de las Ciencias Sociales, por la propia naturaleza de su conocimiento, requiere la utilización de una amplia gama de materiales didácticos; la metodología que aquí proponemos también los convierte en un componente fundamental, pero, además de estas dos razones de peso, hay que añadir que, en el contexto que nos ocupa, los materiales didácticos adquieren especial relevancia, pues constituyen mediadores culturales básicos, que, en buena medida, condicionan la forma en que se explicitan el para qué y qué enseñar, además de influir, también, en el cómo enseñar. Efectivamente, la utilización de una gran diversidad de materiales se hace aún más necesaria cuando queremos desarrollar un currículum intercultural; en la enseñanza de unas Ciencias Sociales, asumiendo esta perspectiva, es

una condición necesaria utilizar diversas fuentes de información, transmitir, de una forma persistente, el mensaje de que el conocimiento no está sólo en el profesorado y en el libro de texto, sino que se construye a través de fuentes y enfoques diversos y en constante interacción con todo lo que nos rodea.

A continuación señalamos una serie de criterios para seleccionar, elaborar y utilizar materiales desde una perspectiva intercultural (Aguado, 2003), intentando evitar los sesgos culturales que, como pusimos de manifiesto en el diagnóstico inicial, están presentes en los materiales más utilizados, especialmente en los libros de texto

- Que reflejen de una forma completa y coherente la realidad social sobre la diversidad cultural.
- Que las costumbres, estilos de vida y tradiciones de las minorías culturales sean presentadas de manera que expresen los valores, significados y papel que dichas costumbres desempeñan en la vida de los diferentes grupos.
- Que los personajes y acontecimientos considerados como significativos por los grupos culturales sean presentados de forma positiva, destacando su influencia en la vida de dichos grupos.
- Que los procesos de los grupos culturales para conquistar y desarrollar su autonomía, sean presentados como valiosos y positivos y no como enfrentamientos con occidente, como actividades ilegales que deben ser reprimidas.
- Que el material didáctico promueva una imagen positiva de todos los grupos culturales, eliminando sentimientos de superioridad del alumnado perteneciente al grupo mayoritario o más influyente.
- Las ilustraciones deben evitar estereotipos, ofreciendo una imagen de personajes de diferentes grupos en las que se ponga de manifiesto el desempeño de roles activos y positivos.

En nuestra área de conocimiento contamos con interesantes propuestas en relación con los materiales didácticos a utilizar (García Ruiz, 1993 o Rodríguez Rodríguez, 1997); desde una perspectiva intercultural podemos consultar los trabajos de Besalú, (2002), Aguado (2003), Moreno (2002) o López Martínez (2002). Asumiendo la necesidad de utilizar una amplia y diversa gama de materiales, hay una

serie de ellos que adquieren una especial relevancia en el desarrollo de un currículum intercultural: el entorno, los planteamientos y visiones culturales del alumnado, internet y los medios de comunicación.

El **entorno** lo entendemos como el medio más cercano, espacialmente hablando, al alumnado, su ámbito vivencial, fuente de percepciones sensoriales directas y de experiencias. Su eficaz utilización didáctica requiere un profundo conocimiento del mismo por parte del profesorado, especialmente, y en el contexto intercultural que nos ocupa, de los aspectos socioculturales.

El entorno como material didáctico debemos y podemos utilizarlo en una triple perspectiva: En primer lugar, como fuente de la que extraer temas significativos y funcionales para el alumnado, que favorezcan la participación y la interactividad; en segundo lugar, como referente para avanzar hacia el conocimiento de otros ámbitos espaciales, realizando estudios comparativos, y, en tercer y último lugar, como marco en el que ejemplificar, concretar, contrastar y experimentar distintos contenidos trabajados en el aula, especialmente los de naturaleza actitudinal y procedimental.

En relación con los **planteamientos y visiones culturales del alumnado**, asumiendo la teoría socio-cultural y constructivista, consideramos fundamental utilizarlos como material, sólo su clarificación, su interpretación, su crítica, nos permitirá intervenir sobre ellos, constituyéndolos en referencias básicas para los objetivos a perseguir y los contenidos a desarrollar, representan tanto un medio de enseñanza como un fin de la misma.

Internet se ha convertido en una fuente de información fundamental en nuestros días, su acceso se está generalizando cada vez más, especialmente entre los adolescentes, convirtiéndose en un importante agente socializador, si a ello añadimos el alto grado de motivación que ejerce sobre estos, y la ingente y diversa información que alberga, justificamos la necesidad de considerarlo como un material básico en la enseñanza de las Ciencias Sociales. El gran reto que tiene que afrontar el profesorado en general, y el de Ciencias Sociales en particular, es enseñar al alumnado a navegar por la red con criterios, a utilizarla en términos positivos. En un trabajo anterior (Galindo, 2004b) señalamos una serie de direcciones webs que consideramos interesantes para enseñar unas Ciencias Sociales interculturales; en Vera y Pérez (Eds.) (2004) podemos consultar distintas e interesantes reflexiones, propuestas y experiencias sobre su utilización en nuestra área de conocimiento.

Para el final dejamos a **los medios de comunicación**, la televisión, básicamente, aunque también la prensa; sin lugar a dudas, representan mediadores entre la realidad, la actualidad y los ciudadan@s, cubriendo diferentes ámbitos espaciales (local, nacional e internacional) como temáticos (sociedad, cultura, economía, política...), son filtros a través de los cuales nos seleccionan acontecimientos con sus interpretaciones, constituyéndose en condicionadores y configuradores de nuestra visión del mundo, contribuyendo a generar prejuicios, estereotipos y estados de opinión (Yuste, 2004); todo ello hace que deban convertirse no sólo en un medio para la enseñanza de las Ciencias Sociales, sino también en un fin de la misma; en nuestra opinión, una de más destacadas contribuciones del profesorado de Ciencias Sociales a la formación integral del alumnado consiste, precisamente, en enseñar al alumnado a relacionarse con los medios de comunicación, especialmente con la televisión, sin duda el medio de comunicación más influyente en el alumnado (Perpén y Moga, 1993), pero también con la prensa (Corzo, 1989).

Didácticamente, representan una herramienta básica para el conocimiento de la actualidad, para descifrarla, interpretarla y analizarla; constituyen fuentes para extraer temas y actividades, son especialmente indicados para la realización de debates, para aproximarnos a las percepciones, visiones y tópicos que nuestra sociedad va configurando sobre distintos temas, algunos de ellos muy relacionados con la diversidad cultural, como es la inmigración. En definitiva, la utilización de los medios de comunicación en el aula democratiza la enseñanza, en cuanto abre nuevas vías a la selección de contenidos, hace que las aulas sean más permeables a la realidad, que estén más abiertas a la actualidad, fomentan la participación e interactividad del alumnado, así como la funcionalidad del conocimiento a desarrollar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- AGUADO, T. (2003): *Pedagogía Intercultural*. Madrid. McGraw Hill.
- ALEGRET, J. L. (1993): *Cómo se enseñan los otros*. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Barcelona.
- AMNISTÍA INTERNACIONAL (1995): *Educación en Derechos Humanos. Propuestas didácticas*. Toledo. Los libros de la catarata.
- AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D. y HANESIAN, H. (1986): *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México. Trillas.
- AZURMENDI, M. (2002a): *Todos somos nosotros*. Madrid. Taurus.

- AZURMENDI, M. (2002b): Democracia y cultura. *El País*. 23 de Febrero.
- BANKS, J. (1997): *The dimensions of multicultural education: implications for policy and practice*. Lisboa. Secretariado Entreculturas.
- BENEJAM, P. (1997a): Las finalidades de la educación social. En Benejam, P. y PAGÈS, J. (Coords.): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona. I.C.E. Universitat de Barcelona – Horsori.
- Benejam, P. (1997b): Las aportaciones de teoría socio-cultural y constructivista a la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Benejam, P. y PAGÈS, J. (Coords.): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona. I.C.E. Universitat de Barcelona – Horsori.
- BESALÚ, X. (2002): *Diversidad cultural y educación*. Madrid. Síntesis.
- BESALÚ, X. (2004): La formación inicial en interculturalidad. En JORDÁN, J. A. y OTROS: *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid. Catarata – Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- BUXARRAIS, M. R. y OTROS (1993): *El interculturalismo en el currículum.. El racismo*. Madrid. M.E.C. – Rosa Sensat.
- CALVO, T. (1989): *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y derechos humanos en los textos escolares*. Madrid. Popular.
- CALVO, T. (2003): *La escuela ante la inmigración y el racismo. Orientaciones de educación intercultural*. Madrid. Popular.
- CAMPANI, G. (1998): Currículum y multiculturalismo en la escuela secundaria: la cultura histórica. Aspectos del debate en Francia y en Inglaterra”. En Besalú, X.; CAMPANI, G. y PALAUDÀRIAS, J. M. : *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona. Pomares-Corredor.
- COLECTIVO AMANI (1994): *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid. Popular.
- COLECTIVO AMANI (2004): *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales. Concienciación, negociación, confrontación*. Madrid. Catarata-Ministerio de Educación y Ciencia.
- COLECTIVO IOE (1995): Extraños, distintos, iguales o las paradojas de la alteralidad. Discursos de los españoles sobre los extranjeros. *Revista de Educación*, nº 307. pp. 17-51.
- CONNELL, R. W. (1997): *Escuelas y justicia social*. Madrid. Morata.
- CORTINA, A. (1999): *Ciudadanos del mundo*. Madrid. Alianza Editorial.
- CORZO, J. L. (1989): *Leer periódicos en clase*. Madrid. Popular.
- DANIEL, J. (2004): Entrevista. *El País Semanal*.
- DE LA HERRÁN, A. y MUÑOZ, J. (2002): *Educación para la universalidad*. Madrid. Dilex.
- Dewey, J. (1971): *Democracia y Educación*. Buenos Aires. Losada.
- DÍAZ-AGUADO, M^a J. (2003): *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid. Pirámide.
- FREIRE, P. (1997): *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México. Siglo XXI.
- FUENTES, M. y LÓPEZ, M. J. (2002): La educación intercultural. Después del 11 de septiembre, más necesaria que nunca. En SORIANO, E. (coord.): *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación*. Madrid. La Muralla.
- GALEANO, E. (1998): *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid. Siglo XXI.

- GALINDO, R. (2001): Principios y modelos metodológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del medio. En GALINDO, R. y RAMÍREZ, S. (Coords.): *Constructivismo y conocimiento del medio*. Ceuta. Instituto de Estudios Ceutíes.
- GALINDO, R. (2004a) : La enseñanza de las Ciencias Sociales y los retos de la sociedad actual. En Herrera, F. Y otros (Eds.) (2004): *Inmigración, interculturalidad y convivencia. III*. Ceuta. Instituto de Estudios Ceutíes.
- GALINDO, R. (2004b): Otra enseñanza de las Ciencias Sociales es posible. En Vera, M^a I. y Pérez, D. (Eds.) (2004): *Formación de la ciudadanía. Las TICs y los nuevos problemas*. Alicante. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- GARCÍA RUIZ, A. L. (1993): Materiales y recursos didácticos. En GARCÍA RUIZ, A. L. (coord.) *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria*. Sevilla. Algaida.
- GARCÍA, F. J. y GRANADOS, A. (1998): Racialismo en el currículum y en los libros de texto. La transmisión de discursos de la diferencia en el currículum oficial de la comunidad autónoma andaluza y en los libros de texto de la educación primaria. En BESALÚ, X.; CAMPANI, G. y PALAUDÀRIAS, J. M. *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona. Pomares-Corredor.
- GIMÉNEZ, C. (2003): *Qué es la inmigración. ¿Problema u oportunidad?, ¿cómo lograr la integración de los inmigrantes?, ¿multiculturalismo o interculturalidad?*. Barcelona. R.B.A.
- GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA (1997): La diversidad cultural en los manuales escolares: vino viejo en odres nuevos. *Signos*, n^o 22. Gijón.
- GRUPO ENTORNO (2001): *Ecología, desarrollo y solidaridad*. Madrid. CCS.
- HERNÁNDEZ, H. (2001): *Multicultural Education. A teacher's guide to linking context, process and content*. Columbus, OH. Merrill Prentice Hall.
- HUNTINGTON, S. (1997): *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Barcelona. Piados.
- JORDÁN, J. A. y OTROS (2004): *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid. Catarata – Ministerio de Educación, cultura y deporte.
- KEPEL, G. (2004): Entrevista. *El País*. 19 de Diciembre de 2004.
- KINCHELOE, J. y STEINBERG, S. (1999): Introducción: ¿Qué es el multiculturalismo?. En *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona. Octaedro.
- LLUCH, X. (1993): Qué entenem por educació intercultural?. *Documentos*, n^o 8. pp. 18-30.
- LLUCH, X. y SALINAS, J. (1996): *La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales para la formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid. Ministerio de Educación y Cultura.
- LLUCH, X. (2000): *Plural. Educación Intercultural , 12/16. ESO*. Valencia. Tándem Ediciones.
- LÓPEZ MARTÍNEZ, M. J. (2002): El uso crítico de los medios de comunicación: Una oportunidad para afianzar la educación intercultural. En SORIANO, E. (coord.) *Diversidad étnica y cultural en las aulas*. Madrid. La Muralla.
- MAALOUF, A. (1999): *Identidades asesinas*. Madrid. Alianza Editorial.
- MALIK, B. (2003): Intervenciones para la adquisición de competencias interculturales. En REPETTO, E. *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Madrid. U.N.E.D.
- MALGESINI, G. y GIMÉNEZ, C. (1997): *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid. La Cueva del Oso.

- MARTÍN, G., VALLE, B. y LÓPEZ, M. A. (1996): *El Islam y el mundo árabe. Guía didáctica para profesores y formadores*. Madrid. Agencia Española de Cooperación Internacional.
- MAYOR, F. (1996): Entrevista. *El País*, 7 de Mayo.
- MAYOR, F. (2003): En pié de paz. *El País*, 17 de Febrero.
- M.E.C.D. (2002): Ley Orgánica de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid.
- MORENO, Y. (2002): La tarea de educar ciudadanos y la implicación de la ciudad como recurso. En SORIANO, E. (coord..) *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación*. Madrid. La Muralla.
- NANNI, A. (1994): *Educare alla Convivialità*. Bolonia. Editrice Missionaria Italiana.
- NAÏR, S. (2003): Educar para la integración. *El País*, 29 de junio.
- PASTOR, L. y OTROS (1995): *Xenofobia y Racismo. Ciencias Sociales, Geografía e Historia. El mundo actual (2º ciclo)*. Madrid. Popular.
- PERPÉN, A. y MOGA, V. (1993): Los medios de comunicación social. En GARCÍA RUIZ, A. L. (coord..) *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria*. Sevilla. Algaida.
- QUINQUERS, D. (1997): Estrategias de enseñanza: Los métodos interactivos. En Benejam, P. y PAGÈS, J. (Coords.): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona. I.C.E. Universitat de Barcelona – Horsori.
- REGA, M. H. y OTROS (1993): *Área de Conocimiento del Medio. Xenofobia y Racismo*. Madrid. Popular.
- RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J. (1997): Materiales y recursos. En GARCÍA RUIZ, A. L. (coord..) *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la enseñanza secundaria*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- SARTORI, G. (2002): *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid. Taurus.
- SOLER, M^a L. y OTROS (2002): *Andalucía ¿tierra de emigrantes?*. Sevilla. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- TUVILLA, J. (1990): *Derechos Humanos. Propuesta de educación para la paz basada en los derechos humanos y del niño*. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- VERA, M^a I. y PÉREZ, D. (eds.) (2004): *Formación de la ciudadanía. Las TICs y los nuevos problemas*. Alicante. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- VYGOTSKY, L. S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica.
- VILCHEZ, A. y GIL, D. (2003): *Construyamos un futuro sostenible. Diálogos de supervivencia*. Madrid. Cambridge.
- V.V..A.A. (1998): *Campaña de educación para el desarrollo. Materiales de Primaria*. Madrid. Federación de Enseñanza de C.C..O.O. Fundación Paz y Solidaridad Serafín Aliaga.
- YUSTE, C. (2004): El papel de los medios de comunicación en la construcción de la alteridad entre el mundo árabo-islámico y occidente. Comunicación presentada al *IV Congreso Nacional sobre Inmigración, Interculturalidad y Convivencia*. Ceuta. Instituto de Estudios Ceutíes.