

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y EL CURRÍCULO ESCOLAR

Conferencias



Xabier Besalú

Universidad de Girona

“La interculturalidad, si quiere ser algo más que una nueva retórica bienpensante o una moda pasajera en los escaparates pre-crisis, debe penetrar en el núcleo duro de la escuela, en el conjunto de elementos, acciones y decisiones que rellenan y dan sentido al tiempo y al trabajo escolar.

La interculturalidad, por otra parte, no puede ser un barniz superficial que recubre y oculta lo ya existente, ni un añadido cortés y voluntarioso a una programación ya de por sí sobrecargada, sino un poderoso foco que ilumine lo que acontece en la escuela para darle más claridad, eficacia y rigor, para distinguir nuevos matices, separar lo obsoleto, limpiar lo andrajoso, desocultar lo que no aparecía e incorporar lo nuevo y necesario.”

I. Interculturalizar el currículo escolar

L. Stenhouse (1984) se sirvió de una analogía especialmente afortunada para explicar su manera de entender el currículo escolar: lo comparó con una receta de cocina, que puede ser criticada por motivos nutricionales o gastronómicos y por motivos prácticos; que es imaginada primero como posibilidad y luego como objeto de prueba; que debe basarse en la práctica y, dentro de ciertos límites, puede variarse de acuerdo con el gusto.

Un currículo, por tanto, sería un documento que sólo adquiere su verdadera razón de existencia cuando es llevado a la práctica: como objeto burocrático o decorativo tendría poco sentido. Un currículo es una especie de manual de instrucciones que guía, ordena y da continuidad y coherencia a la acción, que contiene unos ingredientes claramente especificados (unos objetivos claramente definidos, unos contenidos bien seleccionados, unas formas de proceder y el utillaje necesario), pero que cuando acontece

consiente multitud de variantes y concreciones, que dependen tanto de los condicionamientos del contexto (profesorado, alumnado, entorno físico, recursos disponibles, etc.) como de sus propios ingredientes.

El currículo, pues, en sentido laxo, sería el conjunto de aprendizajes adquiridos por el alumnado en el marco escolar, pero también el camino seguido para lograrlos, es decir, el



conjunto de actividades desarrolladas por alumnado y profesorado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En un sentido más restringido, pero sin duda el más habitual, el currículo podría ser definido como la selección de cultura, política y socialmente condicionada, que informa toda la actividad escolar y que se hace realidad dentro de las condiciones concretas de cada centro educativo (Gimeno, 1988).

Por otra parte, podríamos definir la competencia intercultural como el conjunto de habilidades

cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para vivir y actuar con autonomía y eficacia en un contexto social multicultural como el que se da en la mayor parte de nuestras ciudades y pueblos (Álvarez et al., 2005). Las habilidades cognitivas se refieren a la comprensión reflexiva y crítica de las propias prácticas culturales y del pluralismo cultural existente en el propio medio social y en el mundo (el valor y la funcionalidad de todas las producciones culturales; la imposibilidad de establecer fronteras fijas entre religiones, lenguas, costumbres, etc.; la conciencia de la diversidad interna inherente a cualquier grupo social...). Las habilidades afectivas remiten a la autoestima, a la capacidad para regular el propio comportamiento, a la escucha activa, a la apertura mental... Mientras que las habilidades prácticas serían, en su sentido más amplio, las habilidades comunicativas y sociales necesarias para vivir y convivir. Desde esta óptica, parece suficientemente claro que la competencia intercultural es necesaria para todo el alumnado, porque todos ellos deben

aprender a vivir juntos en una sociedad plural desde muchos puntos de vista, compleja, conflictiva, democrática y libre.

Al yuxtaponer ambos conceptos, currículo y competencia intercultural, parece más que una evidencia la necesidad de introducir la perspectiva intercultural en el sistema educativo, de interculturalizar el currículo escolar. En realidad este es un proceso que podría empezar de inmediato, pues



son todos los elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje los que son susceptibles de pasar por el filtro intercultural; no es imprescindible esperar a la aprobación de un proyecto perfectamente elaborado,

discutido y asumido, ni contar con un profesorado debidamente formado para iniciar el camino. Mientras una cosa y otra se va resolviendo, sería francamente decepcionante e irresponsable permanecer con los

bazos cruzados mientras las necesidades de la población, los nuevos desafíos, y las aspiraciones y expectativas sociales fijan su atención y su esperanza en la escuela: sería imperdonable dejar de hacer a nivel personal, de centro y de ciudad aquello que, legítimamente, exigimos que se haga a nivel de sistema.

Los centros escolares constituyen un espacio privilegiado para incorporar la dimensión intercultural, pues el objeto que vertebra su actividad es precisamente la cultura, la reproducción, la producción y la vivencia de la cultura (en realidad, de una parte de ella, aquella que cada nación considera más relevante, más necesaria y funcional para sus miembros) y porque las escuelas e institutos gozan de una cierta capacidad para organizar y controlar el ambiente que se respira en ellos, las redes de relaciones e intercambios, las estructuras de participación y de trabajo, los recursos y materiales disponibles, las actividades a realizar y las condiciones en que se produce todo ello.

Como bien ha explicado J. Torres (2008), el sistema educativo es perfectamente consciente de esa necesidad y de esa oportunidad; por eso, a lo largo de los últimos años, ha ido tomando algunas medidas (adaptaciones curriculares, programas compensatorios, de garantía social, etc.), aunque prácticamente ha orillado el núcleo duro del currículo escolar (los contenidos, el canon cultural), cayendo, por el contrario, en diversas estrategias curriculares inadecuadas: la segregación, la exclusión (muchas voces siguen silenciadas: el mundo femenino u homosexual, las naciones sin Estado, el mundo rural y mariner, la pobreza...), la desconexión (el tratamiento esporádico), la tergiversación, la psicologización de los problemas sociales, el paternalismo (la pseudotolerancia, la despolitización), la infantilización (a través del exotismo, del folklore...), el extrañamiento o el presentismo (obviando su historicidad).

Al poner manos a la obra se abrirían tres caminos complementarios, tres puntos de partida posibles, tres

énfasis distintos, para interculturalizar el currículo escolar.

El primero de ellos se fija en el currículo en sentido estricto, es decir en los objetivos y contenidos de las distintas áreas y, más específicamente todavía, en los contenidos de tipo conceptual y procedimental. Se trataría de revisarlos a fondo para introducir en ellos la perspectiva intercultural y mejorar así su cientificidad y su funcionalidad, de modo que el alumnado pudiera comprender mejor la realidad. Esta revisión debería alcanzar también, por supuesto, a los materiales y recursos didácticos, e implica un cierto proceso de toma de conciencia, de introspección y de formación del propio profesorado para despojarse del sesgo occidentalocéntrico que impregna toda la cultura escolar y científica, y que ha condicionado todo su itinerario formativo.



El segundo aplica la perspectiva intercultural a los aspectos que podríamos considerar más plenamente pedagógicos: las cuestiones organizativas, las metodologías, las técnicas y las estrategias didácticas, las formas y usos de la evaluación... La atención debería fijarse, en este caso, en la elaboración y puesta en práctica de los documentos institucionales (el proyecto educativo, el reglamento de régimen interior, el plan de acogida, el plan de convivencia, la programación anual, etc.); en la acción tutorial; en la evaluación del alumnado y del propio centro; en la organización de los tiempos, de los espacios, de los grupos de alumnos; en los procesos de enseñanza y aprendizaje; etc.

Finalmente, el tercer camino pone el acento en la educación en valores, en la dimensión ética de la enseñanza. Partiendo de las demandas insistentes que la sociedad hace a la escuela y del relativo fracaso de los esfuerzos realizados hasta el momento en este ámbito, esta vía quiere remarcar la importancia de los

planteamientos éticos de fondo en el trabajo educativo y sugiere la necesidad de plantear una verdadera educación antirracista. Para ello será imprescindible un esfuerzo de sistematización y de rigor por parte del profesorado y un abordaje institucional de la educación en valores.

II. La educación intercultural como proyecto cultural

El punto de partida para emprender la revisión del currículo escolar desde la perspectiva intercultural es la asunción de que el conocimiento oficial no ha llegado a serlo de forma natural, desinteresada y altruista, ni es un conocimiento indiscutible y permanente. Como ha escrito Tadeu da Silva (2001), la perspectiva multiculturalista amplía y radicaliza la pregunta fundamental relativa al currículo: ¿qué es lo que cuenta como conocimiento? El multiculturalismo muestra que la desigualdad en



materia de educación no puede reducirse a la dinámica de clase, sino que está en función de otras dinámicas, como las de sexo, raza y opción sexual, por ejemplo. Además, nos recuerda que la igualdad no puede obtenerse simplemente a través de la igualdad en el acceso al currículo hegemónico existente, sino que depende de una modificación sustancial del currículo existente. No habrá "justicia curricular" si el canon curricular no se modifica. El currículo, en palabras de Tadeu da Silva, es un espacio de poder. El conocimiento alojado en el currículo acarrea las marcas indelebles de las relaciones sociales de poder; el currículo es un territorio político. También hemos aprendido que el currículo es una construcción social, es el resultado de un proceso histórico, de modo que la pregunta importante no es "¿qué conocimientos son válidos", sino "¿qué conocimientos se consideran válidos?".

En segundo lugar es imprescindible tomar conciencia de una realidad difícilmente rebatible: que el racismo ha impregnado e impregna todavía toda la cultura

occidental, la que se encuentra en los currículos escolares y universitarios, la que se transmite a través de los medios de comunicación, la que se vive y recrea en la vida cotidiana. La supremacía blanca se convirtió en pensamiento hegemónico a partir del siglo XVI y se consolidó durante el siglo XIX, sustentada por la presunta científicidad de las teorías racistas: África quedó excluida de la historia, la literatura y el cine nos transmitieron la bondad de la colonización y de la civilización, y la justificación, en algunos casos, del exterminio y de la subordinación del "otro". Después de la II Guerra Mundial, la superioridad étnica se reconvirtió en superioridad tecnológica, económica o cultural, aunque a finales del siglo XX hemos asistido a una cierta reconstrucción del discurso legitimador de la preeminencia de Occidente: sirvan de ejemplo los intentos de rehabilitación de la aventura colonial en Francia o la publicación de un libro como *The Bell Curve* donde se justifica la pretendida marginación de la población negra en Estados Unidos. Como ha escrito

magistralmente el padre Balducci (2001), tanto Marx como Hegel y Darwin tenían la certeza de que la forma de existencia elaborada por el mundo occidental representaba la meta ideal de la evolución global de la humanidad, por lo que el colonialismo no sería sino una muestra de generosidad para ayudar a los “primitivos” a alcanzar nuestro nivel de vida. Pero resulta que la modernidad es sólo una forma cultural que no tiene ningún derecho a colocarse en la cúspide de las jerarquías de las formas de ser; no es la forma humana por excelencia frente a la cual las demás son formas inferiores, salvajes, no humanas.

Para hacer frente a esta autosuficiencia cultural, al etnocentrismo, a los estereotipos y prejuicios que pueblan nuestras calles y nuestros pensamientos, deberemos reconstruir el currículo sobre nuevas bases. La posibilidad de que cada centro educativo elabore y apruebe su propio proyecto educativo representa una ocasión magnífica para pensar y



definir la propuesta cultural más adecuada a las necesidades del alumnado, a las capacidades del profesorado y a los condicionantes del entorno. La revisión del currículo escolar debería, pues, afectar a todas las áreas, porque todas ellas pueden contribuir a alcanzar un aprendizaje más científico, más eficaz, pero también más funcional y más justo: sólo así podrá ser un currículo más intercultural.

A título de muestra, he ahí algunas consideraciones a propósito de dos áreas del currículo escolar.

III. Literatura e interculturalidad

La enseñanza de la literatura, como toda expresión artística, comprende una doble dimensión: es una manifestación cultural, que incluye recursos y técnicas específicos, y es también una experiencia estética, vinculada al mundo emocional y al desarrollo personal. Prescindir de la primera la convertiría en una nueva "maría", pero limitarse a ella sería impedir al alumnado acceder a un mundo de posibilidades y vivencias y encorsetar su capacidad creativa.

G. Jover (2007), en un trabajo enormemente sugerente y lúcido, se pregunta y nos pregunta cuál debería ser hoy la función formativa de la literatura en la enseñanza, y responde proponiendo tres objetivos: contribuir a la construcción de una nueva ciudadanía; reflexionar sobre la condición humana; y recuperar la palabra y la imaginación.

Contribuir a la construcción de una nueva ciudadanía exige la elaboración de un nuevo canon literario en una triple dirección: reconociendo el carácter pluricultural de la cultura española; dando visibilidad a los vínculos históricos que España ha tenido con Europa, con el mundo árabe y con Latinoamérica; y abriéndolo a aquellas literaturas y territorios antaño remotos, pero hoy tan cercanos (África, Asia...). Y exige además que la literatura contribuya eficazmente a desmontar el sexismo, el etnocentrismo, el racismo, el clasismo, la homofobia, el exclusivismo nacionalista...

Reflexionar sobre la condición humana: la literatura nos permite acceder al interior de nosotros mismos, a

contarnos lo que nos pasa, a ver cómo percibimos a los demás. La ficción nos permite explorar los límites de la condición humana, fisgar en la intimidad de las personas, descifrar lo que permanece oculto en nuestro interior, explorar otros universos morales... La literatura, en definitiva, puede jugar un papel de primer orden en la dura tarea de construir una identidad madura, responsable y libre, uno de los objetivos más difíciles de conseguir, dada la multiplicidad de los modelos y referentes, la fragilidad de las agencias tradicionales de socialización y la devaluación de los valores colectivos.

Y, ante el peso avasallador de la cultura popular y de la publicidad, la literatura puede convertirse en una herramienta sumamente útil para expresar con sencillez y precisión lo que pensamos y sentimos, para dialogar reflexivamente, para dar la palabra a los que no tienen voz, para alimentar la capacidad crítica. Por otra parte, los textos literarios constituyen siempre un dibujo inacabado y abierto, que demanda

necesariamente la colaboración y la imaginación del lector.

Jover afirma que la educación literaria debería consistir en la provisión de un buen mapa y de una brújula para navegar con criterio por el océano de la literatura, y constituir a un tiempo una experiencia placentera por algunos paisajes. Apunta la necesidad de construir un nuevo canon literario a partir de la literatura canónica de todos los tiempos, de los clásicos de la literatura juvenil y de la literatura contemporánea y sugiere nuevas constelaciones como criterios de selección de los textos literarios en la escuela: los amores difíciles, la sed de aventuras, los relatos de emigración, las utopías, la relación con la naturaleza, el dolor y la muerte...

IV. Arte e interculturalidad

Los contenidos del área de Educación visual y plástica se despliegan en dos direcciones: la recepción (analizar, comparar, categorizar y valorar formas e imágenes) y la producción, el aprendizaje de una

amplia gama de técnicas y procedimientos y la expresión artística. El mundo de las imágenes, tan presente en el mundo de hoy y a través de tan variados formatos, no representa únicamente un poderoso centro de atracción e interés, sino también uno de los ejes en torno al cual articular un planteamiento intercultural: la publicidad, la televisión, la fotografía, el cine, la cámara de grabación, las instalaciones, las performances... ofrecen una amplísima gama de herramientas con las que comprender y representar el mundo.

La profesora G. Llompart (2009) ciñe su reflexión y sus propuestas a "la producción artística contemporánea", porque, dice, es un excelente punto de partida para reflexionar sobre la gestación de los gustos y modas, sobre la producción y aceptación de las creaciones individuales en distintas sociedades históricas y contemporáneas o sobre las diferentes formas de entender e interpretar el mundo. ¿Por qué no descubrir que el arte es obra de hombres y mujeres de todas las culturas?, se pregunta. ¿Por qué

no reflexionar sobre las distintas convenciones representativas que han marcado y marcan la manera de interpretar el mundo? ¿Por qué no considerar la multiplicidad de técnicas y procedimientos artísticos?

Y es que, como escribió Chalmers (2003), diversos supuestos acerca de la raza y el sexo, basadas en la Biblia y en convicciones pseudocientíficas, han influido y continúan influyendo en la educación y el currículo artístico y deben ser reconstruidos si queremos trabajar desde una perspectiva intercultural: que el mejor arte del mundo es el europeo; que la pintura al óleo, la escultura en mármol o bronce, y la arquitectura son las formas artísticas por excelencia; que existe una jerarquía significativa entre arte y artesanía; que los juicios críticos deben basarse en la disposición de líneas,



colores, formas y texturas, realismo, proporción, uso de materiales y expresividad.

Llompart ofrece, a título de ejemplo, el desarrollo de dos temas de interés para alumnado de ESO: las relaciones entre arte y realidad, y el cuerpo humano como tema, técnica y excusa.

Arte y realidad empezaría con una actividad práctica, a través de la cual el alumnado debería tomar conciencia de sus propios sistemas de representación de la realidad gráficamente, plásticamente o virtualmente, al tiempo que reflexiona sobre cómo representaban la realidad cuando eran niños, cómo piensan que deben representar determinados objetos y espacios, qué relación establecen con los objetos o paisajes que quieren representar... A continuación se presentan una serie de imágenes, a manera de sala de exposiciones imaginaria, seleccionadas expresamente para contraponer interpretaciones realistas y simbólicas, visiones imaginarias y de gran objetividad, etc., y provocar la reflexión; el alumnado debe hacer una observación individual silenciosa y

anotar por escrito aquello que le sugieran las obras expuestas. Con el diálogo y el trabajo posterior se trata de analizar los niveles de iconicidad de las imágenes; las distintas maneras de representar la realidad; los vínculos entre la representación de la realidad y los contextos geográficos, históricos y culturales; las convenciones de la cultura europea; las técnicas, tradicionales y modernas para representar la realidad...

Para el tema del cuerpo humano se procedería de forma parecida con el objetivo de analizar las concepciones subyacentes en la representación del

cuerpo humano: las distintas maneras de representarlo; los conceptos de belleza asociados; su relación con los distintos contextos geográficos, históricos y culturales; los estereotipos de género; masculinidad y feminidad en las imágenes; etc.



V. La educación intercultural como modelo pedagógico

Durante la transición democrática, un sector importante del profesorado tenía claro que la mejora de la educación pasaba por incorporar lo mejor de la pedagogía progresista, la teoría y la práctica de educadores como M. Montessori, C. Freinet, C. Rogers o P. Freire (Palacios, 1978); este era el pensamiento hegemónico en el ámbito educativo. Aquella especie de sueño pedagógico, la transformación de la educación como un primer paso para transformar también la sociedad, se disolvió con la consolidación de la democracia. Quedaron las palabras, una modernización innegable del sistema y una progresiva adaptación a las demandas del mercado y a los cambios inducidos por el proceso de globalización, y un nuevo discurso tecnológico y gerencialista, que ha borrado casi por completo el bagaje pedagógico acumulado a lo largo de los años. Sin embargo, la dimensión propiamente pedagógica de la educación es probablemente más importante que nunca, cuando

contamos con el sistema más universal e integrador de todos los tiempos, el que cuenta con más medios y mejor profesorado. La pedagogía implica ideología, pero no se reduce a ella. Una pedagogía sin método, sin práctica, sin materiales, sin técnicas, es sólo un discurso intelectual sobre la educación, pero no es todavía pedagogía.

Bajo el epígrafe de "modelo pedagógico" queremos referirnos precisamente a esta dimensión propiamente pedagógica del oficio de educar: a las cuestiones



organizativas, a las técnicas y estrategias didácticas, a las formas y técnicas de evaluación... En realidad, no existe una pedagogía intercultural como tal, sino sólo buena o mala pedagogía: está suficientemente contrastada la

existencia de formas organizativas, de métodos y de recursos más adecuados, más eficaces, más funcionales y más justos que otros...

Para ilustrar esta dimensión del currículo intercultural nos referiremos a tres aspectos concretos: la acción tutorial, la evaluación y la agrupación del alumnado.

VI. Acción tutorial

La acción tutorial es el conjunto de acciones que realiza el centro educativo y todos sus profesionales con el fin de favorecer la formación integral del alumnado y su integración social. En este sentido, opera en tres planos distintos: el desarrollo personal, la orientación escolar y profesional y la convivencia; y se desarrolla a dos niveles complementarios: el individual (sería deseable que cada alumno o alumna tuviera un profesor o profesora de referencia) y el grupal (cada grupo-clase tiene vida propia).

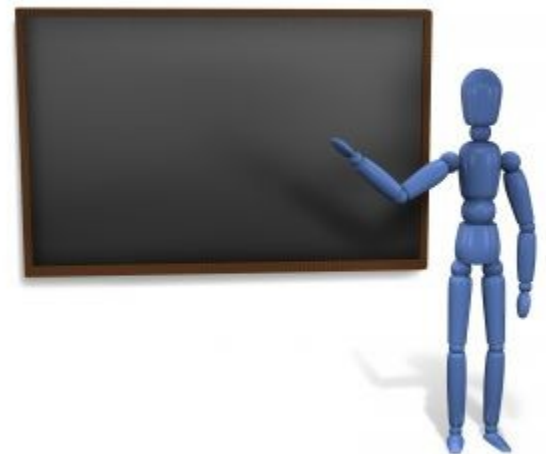
La tutorización, la atención a la persona del alumno/a, es inherente a la docencia: su esencia es ese esfuerzo de comprensión y de ayuda que todo docente aporta al enseñar. No se trata de una obligación burocrática más, no debería ser vista como un añadido molesto o irrelevante, sino que forma parte del núcleo duro del

oficio de educar. Uno de sus ingredientes ineludibles es la confianza y éste es el primer reto del tutor/a: el de poner las bases de una relación personal, desde la madurez que da la edad y el saber, y desde la proximidad, que implica disponibilidad y capacidad de simpatizar y escuchar.

El tutor o la tutora de un grupo-clase es el responsable de la coordinación de todo el profesorado que incide en dicho grupo y de cada uno de sus miembros. Coordinarse significa compartir experiencias y percepciones, éxitos y dificultades y tomar decisiones consensuadas. Es también el responsable de la educación emocional, de la convivencia y de la participación del alumnado en el centro educativo. Para llevarlo a cabo es oportuno señalar dos tipos de actividades especialmente adecuadas: las asambleas de clase y el tratamiento periódico de la actualidad. La asamblea es el tiempo clave para organizar la vida del grupo, para ejercitar la toma de decisiones colectiva, para plantear y gestionar los conflictos de convivencia que puedan

darse en el centro o con alguno de los miembros del grupo. Y la actualidad nos brinda la oportunidad de tratar temas controvertidos, que pueden ser leídos desde ópticas muy diversas; contiene elementos emocionales y morales de alto calibre; obliga a la reflexión y a la aplicación del conocimiento disponible; y nos hace partícipes y responsables de la vida de los demás.

Finalmente, el tutor o tutora es también el responsable de la relación con los padres o tutores del alumnado, tanto individual como colectivamente. Lo cierto es que las familias tienen un conocimiento muy escaso de lo que ocurre en los centros educativos, más allá de su experiencia personal, de las prácticas organizativas e instruccionales que se desarrollan y de sus justificaciones, y de sus prioridades. Lo habitual de esta relación suele consistir en una reunión colectiva a



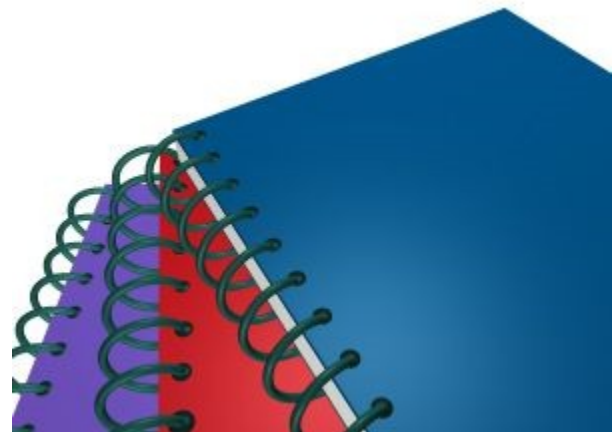
principios de curso, donde prima lo burocrático; la recepción trimestral y firma de las calificaciones del hijo/a; y la entrevista en caso de que surja algún problema grave. En este ámbito es mucho lo que se puede avanzar y cabe decir que la responsabilidad primera es del profesorado del centro, que es quien dispone de información relevante y quien puede dar cuenta de asuntos importantes que promuevan la participación, la crítica y la ayuda de los padres y madres.

VII. Evaluación

En la evaluación del alumnado es, tal vez, donde se hace más evidente el carácter selectivo o socializador de la educación básica. La evaluación educativa debe ser, por encima de todo, un esfuerzo de comprensión y de mejora (Santos Guerra, 1993). Sabemos lo difícil que es conocer a fondo a las personas, pero a veces lo olvidamos cuando nos autootorgamos la potestad de emitir juicios objetivos e informados sobre aspectos muy relevantes de las personas. Sin embargo, aunque

la evaluación supone siempre un juicio, no es una sentencia judicial que se emite después de un proceso más o menos sumario, ni es tampoco el símbolo máspreciado del poder del profesorado para controlar la vida del alumnado, sino que es más bien el seguimiento continuado del trabajo de los alumnos y alumnas, el esfuerzo por conocer sus dificultades y sus habilidades, para estimularles, corregirles o ayudarles, según los casos, y para poder regular con eficacia nuestra dedicación y nuestra tarea de organizar eficazmente las situaciones y las oportunidades de aprendizaje.

Y es que la evaluación compromete esencialmente al docente: al certificar que un alumno/a no ha logrado un objetivo fundamental o no sabe resolver un problema sustantivo, lo que debería seguirse de forma inmediata es la decisión para resolver esta disfunción, ya que el docente debe ser el garante de que todo el alumnado adquiera las competencias consideradas básicas



e imprescindibles. Esa es la razón de ser de una educación realmente integradora. Finalmente, cabe decir que evaluar es también, inevitablemente, un acto de poder, que puede ponerse al servicio de distintos dueños: la evaluación pedagógica debe ponerse radicalmente al servicio del alumnado.

VIII. El grupo-clase

Una de las estrategias más utilizadas para atender educativamente a la diversidad de alumnos y alumnas de una misma edad ha sido tradicionalmente la de clasificarlos en grupos supuestamente homogéneos, en función de sus resultados escolares, de sus aptitudes, de sus intereses futuros o bien de su comportamiento, actitud o aplicación. Esta estrategia parte de la creencia de que cuanto más homogéneo sea un grupo más posible será la adaptación de la enseñanza a sus características y, en consecuencia, se alcanzarían mejores resultados en cada uno de los grupos en cuestión. Resulta, sin embargo, que la investigación existente y contrastada al respecto

muestra bien a las claras que el efecto específico de la clasificación del alumnado en pretendidos grupos homogéneos es prácticamente nulo. O dicho de otra manera: que si la cantidad de enseñanza dispensada fuera exactamente la misma en cada uno de los grupos, la manera de agrupar al alumnado no tendría efecto alguno sobre su rendimiento. Lo que ocurre es que, desde el momento en que se planifican y se organizan itinerarios y expectativas distintas para cada uno de los grupos, se otorga un valor social jerarquizado a cada uno de ellos y la enseñanza realmente dispensada se da en función de este prestigio, de este valor social y de estas expectativas. Por este motivo, podría concluirse que la clasificación del alumnado en grupos homogéneos es casi siempre contraria a la equidad (Carbonell, 2005).

A todo ello habría que añadirle el impacto que este tipo de estrategias tiene sobre la calidad de las relaciones sociales y el mensaje implícito que se transmite a todos. En cualquier caso, los grupos homogéneos de alumnos son, por encima de todo,

una respuesta pedagógica equivocada ante las dificultades que tienen algunos centros para trabajar con los “malos” alumnos y para retener a los “buenos”, ante las presiones de las familias, de otros centros educativos del entorno y de la propia administración educativa.

IX. La educación intercultural como educación en valores

La educación es una empresa moral; la moralidad es un elemento constitutivo de la educación que impregna todo lo escolar y, por ello, el oficio de educar compromete moralmente a quien lo practica. Nada de esto es nuevo; en palabras de Freinet (1972):

La escuela no puede desinteresarse por la formación moral y cívica de los alumnos, porque sin ella no puede haber formación auténticamente humana... El desinterés de la escuela por la formación moral y cívica de los alumnos es una incidencia reciente, hija

del cientifismo. A comienzos de siglo se creyó que las realizaciones técnicas y el aumento de los conocimientos harían al hombre auténticamente mejor.



Hoy todo el mundo sabe que es falso que las personas instruidas sean de una moralidad y de un valor cívico superiores. El espectáculo alucinante de las últimas guerras, el más monstruoso todavía de los campos de exterminio y de los crímenes nazis, la práctica corriente, después, de torturas científicamente perfeccionadas, la amenaza permanente de una destrucción atómica, han convertido en flagrante una constatación que hasta hace poco parecía iconoclasta: No, los conocimientos, la falsa cultura, la ciencia y todos los descubrimientos técnicos derivados de ella no son automáticamente factores de progreso humano, moral, social y cívico... Todo está por hacer, o por rehacer. Y esta renovación no puede abordarse con la pedagogía antigua, por

medio de lecciones y prédicas, ni sólo con ejemplos... La moral es como una gramática. Podemos conocer perfectamente las reglas, pero a un tiempo ser incapaces de aplicarlas en la vida cotidiana... La moral no se enseña: se vive...

Hoy constatamos que la cultura científica y el modelo de racionalidad nacidos de la Ilustración están sumidos en una profunda crisis: la idea de un progreso ilimitado y lineal, el paradigma positivista, el afán civilizador de Occidente, la concepción homogénea del desarrollo, son ya insostenibles. El proyecto ilustrado que, desde sus inicios, se llevó a cabo en nombre de la emancipación, de la liberación de supersticiones, mitos y religiones, de las arbitrariedades de la naturaleza y de los poderes políticos, tiene también otra cara menos presentable: el clasismo, el sexismo, el racismo, la homofobia, la exclusión y la discriminación de numerosos individuos y grupos.

El panorama que se abre ante nuestros ojos no tiene nada de halagüeño. Mientras la autoridad de las

instituciones socializadoras básicas se diluye, cada día es más patente el indiferentismo ético, la tolerancia anómica, la desorientación y la desresponsabilización. Y son los adolescentes y jóvenes quienes lo manifiestan con más claridad y rotundidad (Mallén-Sáez, 2007). Mientras, por una parte, se atribuye un valor supremo al individuo y a la libertad, por otro, se observa un rechazo radical hacia los valores colectivos (de compromiso, esfuerzo, solidaridad, austeridad...) y hacia cualquier proyecto de futuro que exija algún tipo de renuncia presente o que genere algún tipo de angustia o de incertidumbre. Tal vez sea el peaje que debamos pagar todos por el peso asfixiante que tuvieron en nuestro pasado reciente las narrativas fuertes y las instituciones tradicionales que, en nombre de la colectividad y de un supuesto paraíso futuro, subordinaron al individuo a la razón de Estado y supeditaron la libertad individual a unos supuestos valores colectivos. Con todo, los valores sociales, igual que los personales, son imprescindibles para vivir en libertad e igualdad en una sociedad abierta y

conflictiva, donde una cohesión social mínima, que implica algunas renunciaciones personales y algún tipo de proyecto compartido, demanda un diálogo y una negociación permanentes.

Hay un primer nivel para educar en valores, que es el de las relaciones interpersonales, porque educar es actuar en primera persona; porque el primer recurso didáctico del profesorado es él mismo como persona; porque educar significa poner en el centro la relación, la confianza.

Un segundo nivel es el institucional, probablemente el más intangible pero sin duda el más eficaz: el clima que se percibe y se vive en todos los rincones de los centros escolares, en todos los momentos del día y en todas las actividades que se desarrollan en su seno. Y que se transmite a través de la decoración, de la limpieza, de la tranquilidad y la seguridad que se respira, de la acogida, del ambiente de ayuda, de amistad y de colaboración... En todas las materias y aulas, es decir, a través de las prácticas cotidianas de enseñanza y aprendizaje.

Y existe un tercer nivel, el de las tareas propiamente curriculares, entre las cuales debería tener un papel especialmente significativo el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, incomprensiblemente combatida por los sectores más reaccionarios e irresponsables de la Iglesia católica. Es en este tercer nivel donde deberían abordarse los temas socialmente más relevantes y controvertidos; el desarrollo de las capacidades psicomorales (autoconocimiento, juicios moral, toma de decisiones...); el conocimiento de la cultura moral, desde la Constitución española a la Declaración Universal de los Derechos Humanos, pasando por los textos más emblemáticos que se han producido a lo largo de la historia y que nos ofrecen modelos, normas y principios para afrontar, gestionar y resolver los conflictos personales y colectivos (Puig, 2005).



X. Educación antirracista

No es cierto, como creíamos, que los racistas sean los otros, en el tiempo y en el espacio. El racismo habita entre nosotros: en nuestra sociedad, en el currículum escolar... y el profesorado, consciente o inconscientemente, es uno de los agentes que contribuyen a su perpetuación. El racismo, la justificación de la desigualdad por motivos étnicos o culturales, la deshumanización del otro, la legitimación de la hegemonía de Occidente, están en la base de la cultura que aprendemos y vivimos, impregnan nuestra visión del mundo y condicionan nuestros comportamientos y actitudes.

Hacer una educación explícitamente antirracista supone tener claro que el racismo es algo más que un conjunto de prejuicios y estereotipos, sino que se trata de un fenómeno profundamente ideológico, que puede adoptar formas enormemente variadas y sutiles, y que sirve para justificar actitudes violentas, situaciones de explotación económica y social, el

mantenimiento de determinados privilegios o la marginación de algunos colectivos o personas.

Una línea de trabajo ineludible pasa por el lenguaje, por una lucha permanente y sistemática contra las palabras y los conceptos ambiguos, humillantes y discriminatorios. También deberían estar claros los mecanismos y procedimientos para responder y controlar los incidentes racistas y para atender y resarcir a las víctimas. La voluntad de tomarse en serio el racismo debería tener su reflejo en los documentos institucionales de los centros.

Las escuelas e institutos deben mostrar su compromiso con la igualdad no sólo mediante lo que hacen y dicen, sino también a través de la imagen que ofrecen y del ambiente y los recursos materiales que manejan. Esto demanda un cuidado especial por la decoración y la limpieza de los centros. Significa también ser rigurosos en la selección de materiales y recursos didácticos, de los libros de texto, de los documentos disponibles en la biblioteca. Tener en cuenta la diversidad cultural en las actividades

complementarias y extraescolares, en las celebraciones y fiestas, en las posibilidades que ofrecen la correspondencia escolar, los intercambios, las colaboraciones... con centros de otros países.

Y, desde luego, tal y como se ha dicho ya en otro apartado, esta voluntad antirracista debe tener también su reflejo en el currículo escolar, en todas y cada una de las materias y de las actividades que se desarrollen en los centros.



Bibliografía referenciada

Álvarez, B. et al., 2005, "Evaluación y desarrollo de la competencia de comunicación intercultural". En: Malik, B. – Herraz, M. (coords.), *Mediación intercultural en contextos socioeducativos*, Málaga: Aljibe, págs. 201-241

Balducci, E., 2001, *El Otro. Un horizonte profético*, Salamanca: Acción Cultural Cristiana

Carbonell, F., 2005, *Educación en tiempos de incertidumbre. Equidad e interculturalidad en la escuela*, Madrid: Los Libros de la Catarata

Chalmers, F.G., 2003, *Arte, educación y diversidad cultural*, Barcelona: Paidós

Freinet, C., 1972, *L'educació moral i cívica*, Barcelona: Laia

Gimeno, J., 1988, *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid: Morata

Jover, G., 2007, *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*, Barcelona: Octaedro

Llompart, G., 2009, *La producció artística contemporània*, Barcelona: Departament d'Educació (documento no publicado)

Mallén, T. – Sáez, L., 2007, *Joves i valors. Què mou els postres joves?*, Barcelona: Fundació Lluís Carulla

Palacios, J., 1978, *La cuestión escolar. Crítica y alternativas*, Barcelona: Laia

Santos Guerra, M.A., 1993, *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Málaga: Aljibe

Puig, J.M., 2005, *Notes per a un debat sobre el lloc de l'educació moral i cívica a l'escola*, Revista Catalana de Pedagogia 3, págs. 13-52

Stenhouse, L., 1984, *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid: Morata

Tadeu da Silva, T., 2001, *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*, Barcelona: Octaedro

Torres, J., 2008, *Diversidad cultural y contenidos escolares*, Revista de Educación 345, págs. 83-110

