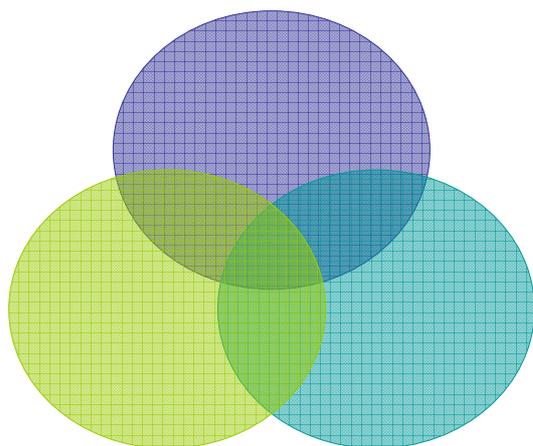


INTERCULTURALISMO Y DIVERSIDAD.
DEL GRUPO SOCIAL AL AULA ESCOLAR



XABIER ETXAGUE ALCALDE

Libro publicado por su autor

en julio de 2009

con licencia

CREATIVE COMMONS

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/>

<http://creativecommons.org>

**Licencia Creative Commons
Reconocimiento-No comercial-Sin obras derivadas 3.0 España**

Usted es libre de:

- copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra

Bajo las condiciones siguientes:

Reconocimiento. Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el autor o el licenciador (pero no de una manera que sugiera que tiene su apoyo o apoyan el uso que hace de su obra)

- **No comercial.** No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
- Sin obras derivadas. No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra
- Al reutilizar o distribuir la obra, tiene que dejar bien claro los términos de la licencia de esta obra.
- Alguna de estas condiciones puede no aplicarse si se obtiene el permiso del titular de los derechos de autor
- Nada en esta licencia menoscaba o restringe los derechos morales del autor.

Los derechos derivados de usos legítimos u otras limitaciones reconocidas por ley no se ven afectados por lo anterior.

Nota del autor:

Este libro se acabó de escribir

en julio de 2004 y recoge

otros trabajos anteriores no publicados

Autor:

Xabier Etxague Alcalde

xabier.etxague@ehu.es

INTERCULTURALISMO Y DIVERSIDAD. DEL GRUPO SOCIAL AL AULA ESCOLAR.

Introducción (4)

PRIMERA PARTE

Capítulo I. Contexto intercultural de la enseñanza.

1. Cultura y grupo (8)
2. Cultura y aprendizaje (9)
3. Cultura y sociedad (11)
4. Cultura y globalización (12)
5. Cultura y sociedad en nuestro contexto (13)
6. Cultura y multiculturalidad (19)
7. El conflicto multicultural (21)
8. Multiculturalidad e interculturalidad (23)
9. Lengua y cultura (24)
10. Lengua y cultura en Euskal Herria (30)
11. El conflicto en Euskal Herria (36)

Capítulo II. Educación y currículum en un contexto intercultural.

1. La educación en un contexto multicultural. La educación intercultural (39)
2. ¿Educación intercultural o multicultural? (41)
3. ¿Qué competencia cultural? O el dilema asimilación vs. Pluralismo (43)

Capítulo III. El currículum plurilingüe e intercultural.

1. Principios psicopedagógicos que fundamentan una propuesta curricular intercultural (52)
 - El principio del umbral (54)
 - El principio del desarrollo interdependiente (56)
 - La confluencia de los dos principios (58)

- El principio del aprendizaje significativo y la importancia de un modelo interactivo (59)
 - El principio de la contextualización (63)
 - El principio de apoyo a la cultura y lengua minoritarias (64)
 - El principio del valor de la lengua como símbolo o aglutinante de otro tipo de realidades (69)
2. Las escuelas como espacios interculturales (70)
 3. Currículum intercultural y sociedad (72)
 4. Implicaciones respecto al centro: la elaboración de un currículum intercultural (76)

SEGUNDA PARTE

Capítulo IV. La diversidad como marco de la interculturalidad

1. Interculturalidad y diversidad (81)
2. La percepción de la diversidad (82)
3. Diferentes maneras de responder a la diversidad (85)
4. La respuesta a la diversidad en los diferentes niveles de concreción (88)
5. Trabajo problemático: dilemas y tensiones (91)

Capítulo V. Programar en la diversidad

1. La programación como instrumento de respuesta a la diversidad (94)
2. Los objetivos en la diversidad (98)
3. Los contenidos en la diversidad (102)
4. Las actividades en la diversidad (109)
5. La evaluación en la diversidad (117)

Bibliografía (127)

Introducción

En este libro hacemos una reflexión sobre los procesos sociales que provocan la configuración de una sociedad diversa y plural y sobre las implicaciones de esta conformación social en la enseñanza.

Formamos parte de una sociedad en la que conviven grupos con distintas identidades. Estos grupos, estas identidades, necesariamente se relacionan entre sí. El abordaje de esta relación puede ser problemático para las personas que lo protagonizamos. Sin embargo, aquí y ahora, esta sociedad multiidentitaria no puede ser de otra manera.

El intercambio y la mezcla entre personas con identidades culturales diferentes deben de ser asumidos como normas de convivencia. El aprendizaje de estas normas de convivencia será más fácil si se es consciente de los procesos sociales que dan lugar a esta configuración multicultural.

Entendemos la interculturalidad como la convivencia activa y respetuosa entre culturas e identidades diferentes, que se construye sobre la base de identidades propias (individuales y grupales) bien asentadas. La interculturalidad es la única manera de integrar socialmente el choque entre culturas diferentes y de convertir este choque en una oportunidad para el desarrollo individual y social.

Las dinámicas interculturales impregnan todos los ámbitos sociales de convivencia y, ¡como no!, llegan a los centros de enseñanza. La multiculturalidad se entiende como diversidad en el lenguaje escolar. El desafío consiste en crear dinámicas interculturales en este mosaico multicultural. La atención a la diversidad del alumnado no es sino el diseño y desarrollo de estrategias interculturales que permitan avanzar en el aprendizaje a todos los alumnos y alumnas, sean cuales sean sus características físicas, cognitivas o culturales.

En este contexto, el libro responde a tres objetivos: (i) provocar la reflexión y la toma de conciencia del lector sobre los procesos de configuración de la sociedad multicultural en la que convivimos; (ii) reflejar la necesidad de asumir la

interculturalidad como forma de integración y de relación social; (iii) reflexionar sobre las estrategias que nos permiten abordar la atención a la diversidad del alumnado en el ámbito educativo.

El libro parte del contexto social para desplazarse al ámbito educativo. Se desliza de lo general a lo particular. Tiene cinco capítulos que dividimos en dos partes. La primera parte, que incluye los tres primeros capítulos, hace referencia al marco social, más global; la segunda parte, que incluye los dos últimos capítulos, se centra más específicamente en el ámbito educativo.

En el primer capítulo se explican las dinámicas sociales que provocan la conformación multicultural de nuestra sociedad. En el segundo capítulo se pone el énfasis en el concepto de interculturalidad como proceso dinámico de convivencia y enriquecimiento cultural. En el tercer capítulo se aborda el currículo escolar y se comentan los principios básicos sobre los que se puede construir el currículum intercultural. En los dos últimos capítulos se hace una reflexión más cercana al centro educativo. En el cuarto capítulo se reflexiona sobre la diversidad como reflejo de la multiculturalidad social y sobre las distintas maneras con las que los centros responden a esta diversidad. En el quinto y último capítulo se hace una reflexión sobre los distintos elementos que maneja el profesorado para abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje y sobre las diferentes estrategias que dispone para asegurar una adecuada adaptación y respuesta a la diversidad del alumnado.

Espero que la lectura de este trabajo resulte agradable y provoque la reflexión sobre las dinámicas interculturales y sus implicaciones en el trabajo diario de cada uno de nosotros, de cada una de nosotras.

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO I. CONTEXTO INTERCULTURAL DE LA ENSEÑANZA

1. Cultura y grupo.
2. Cultura y aprendizaje
3. Cultura y sociedad
4. Cultura y globalización
5. Cultura y sociedad en nuestro contexto
6. Cultura y multiculturalidad
7. El conflicto intercultural
8. Multiculturalidad e interculturalidad
10. Lengua y cultura en el aula
11. El conflicto en el aula

1. Cultura y grupo

El concepto de cultura es complejo y, en cierta medida, confuso. Está relacionado con la producción humana desde su visión más amplia. Puede ser examinado desde muy diferentes perspectivas: sociológicas, antropológicas, educativas, históricas, etc. ya que con todas ellas está vinculado. Cualquiera de estas ciencias se preocupa por este concepto y lo tiene incorporado a su propio campo semántico. Por ejemplo, en educación solemos hablar de la cultura seleccionada y transmitida a través de los contenidos escolares, de la cultura de un determinado centro escolar, de los modelos culturales con los que se identifica el alumnado, cultura de grupo, etc. Con estas expresiones estamos haciendo referencia a la producción humana seleccionada para transmitir a través de las prácticas escolares (cultura seleccionada), a las producciones y manifestaciones de la comunidad que compone un centro escolar y que lo hacen singular respecto a los demás centros (cultura de centro) o a las producciones y manifestaciones de grupos de chicos y chicas que los definen y diferencian de otros grupos (cultura de grupo).

La palabra cultura proviene del latín "colere", que significa "cultivar" (incluso hoy en día se utiliza la expresión una persona "cultivada"). Etimológicamente cultura está relacionado con el trabajo del hombre con la naturaleza, su transformación y aprovechamiento; y como consecuencia de ello, con la propia producción de las personas.

La cultura se ha identificado con la producción humana, que nos distingue de lo que es puramente natural o biológico, no construido, transformado o producido. Numerosas definiciones de cultura han tomado como base este origen etimológico, intentando enumerar o destacar las producciones humanas más significativas. El antropólogo inglés Edward B. Tylor -1832-1917- define la cultura como *"un conjunto complejo que comprende los conocimientos, la lengua, las creencias, el arte, el derecho, los hábitos y las costumbres, así como toda forma de capacidad o habilidad adquirida por el individuo en tanto que es miembro de una sociedad"*. Esta definición, ya tradicional, además de conceptualizar la cultura como producción humana, resalta el carácter comunitario de esta producción. Esta interpretación de la cultura como producción comunitaria o social (propia de un grupo o sociedad) se ha adherido a su significado actual. El concepto de cultura se asocia a una producción grupal o social. Incluso cuando se

afirma sobre un individuo, se interpreta su nivel cultural como fruto de su interacción en y con grupos sociales culturalmente definidos.

La cultura se identifica con un determinado grupo social. Utilizamos conceptos como cultura urbana, cultura rural, cultura de la pobreza, cultura vasca, etc. En este sentido la cultura es el conjunto de significaciones compartidas por el conjunto de los miembros de un determinado grupo social. También los ciudadanos de a pié identificamos el concepto de cultura vinculado a grupos diferenciados. Cualquier persona adulta comenta en una conversación habitual que “estos jóvenes de hoy en día tienen una cultura diferente a la nuestra”. Está identificando determinadas producciones con el grupo que las origina. Para la antropología la cultura de un grupo constituye una unidad de análisis en el estudio del grupo.

Cualquier grupo, en cualquier sociedad, se identifica como tal en tanto y cuanto construye su propia cultura; construye sus propios conocimientos, que lo definen, diferencian y cohesionan. Los grupos se identifican como colectividades definidas en torno a una cultura determinada; los individuos que forman parte de esa colectividad participan de su cultura y elaboran su identidad cultural en tanto y cuanto partícipes de esa cultura. Un ejemplo muy claro lo constituyen los grupos juveniles. Estos grupos elaboran sus propios códigos culturales, lo que les facilita la identificación y cohesión interna y la diferenciación respecto a los demás grupos.

2. Cultura y aprendizaje

Los elementos que conforman una cultura son transmitidos a los miembros de una sociedad a través de mecanismos de aprendizaje social. Estos aprendizajes, una vez que se integran en la personalidad del individuo, definen su identidad cultural. El aprendizaje cultural vincula al individuo con el grupo o sociedad que genera los contenidos de su aprendizaje. Siguiendo con la visión de los jóvenes, vemos como éstos, para integrarse en un determinado grupo, aprenden los elementos que lo caracterizan y los integran en sus propios comportamientos. Sólo así pasan a formar parte del grupo. Comparten modos de vestir, de hablar, gustos musicales, lecturas, aficiones, etc. Este conjunto de producciones y manifestaciones componen una cultura que une e identifica a cada individuo con su grupo y al grupo en sí como una unidad diferenciada.

Todos los grupos sociales educan a sus componentes con el objetivo de que se integren en el grupo. De esta manera se reproduce su cultura y se garantiza su supervivencia. Este proceso refuerza el modo de ser del grupo y facilita su identificación hacia adentro y su identificación respecto a los otros grupos. En este proceso resulta muy importante transmitir a los nuevos miembros los significados culturales mínimos que definen al grupo. Todos los grupos que tienen como objetivo su perpetuación en el tiempo, construyen sistemas particulares para transmitir a los nuevos miembros los contenidos mínimos que les permiten integrarse e identificarse con su grupo. Estos sistemas garantizan la permanencia en el tiempo del grupo, de modo singular y diferenciado.

Hoy en día la familia y la escuela son los principales agentes de culturización para los niños y niñas que se quiere integrar en el grupo. Esto sucede en cualquier gran grupo humano, bien sea en una tribu amazónica o un grupo de un barrio de cualquiera de nuestras ciudades. Cambian las características de los sistemas educativos, en función de las condiciones de cada grupo social y cambian los contenidos que se transmiten, en función de los rasgos culturales que definen al grupo; pero, en definitiva, ninguna sociedad renuncia a transmitir a sus nuevos miembros aquellos contenidos que considera necesarios para integrarse en el grupo. En definitiva, en las grandes sociedades tanto la familia como el sistema educativo tienen asignado el papel de transmitir los contenidos que permiten la integración social de los nuevos miembros.

Por lo tanto, los procesos de seguimiento y de afirmación de los grupos son fundamentalmente procesos de negociación de contenidos y procesos de aprendizaje. Y es que un grupo socialmente afianzado basa su pervivencia en la enseñanza de sus características culturales a los nuevos miembros.

La enseñanza y el aprendizaje son, pues, procesos sociales muy importantes que van a caracterizar los saberes y los comportamientos culturales de un grupo o de una sociedad.

3. Cultura y sociedad

Cultura y sociedad son conceptos diferentes. Ambos se precisan mutuamente para existir, pero no son lo mismo. Cultura es un conjunto de significaciones, producciones y manifestaciones compartidas por los miembros de un grupo. Para que el aprendizaje y el intercambio sean posibles las personas deben interactuar entre ellas constituyendo sociedades. Por lo tanto la sociedad es el espacio humano dinámico y vital en el que se constituyen los grupos; es el espacio humano en el que surge la cultura. La sociedad es un grupo de personas interactuando. Los dos conceptos, sociedad y cultura, son interdependientes, pero no iguales. Para que surja la cultura, es necesaria la sociedad. La sociedad, entendida como un conjunto de personas interactuando, indefectiblemente produce cultura. Sociedad y cultura son cuestiones humanas, fruto de la interacción entre las personas. Cualquier grupo urbano que hoy en día podemos identificar porque sus miembros comparten un conjunto de significados, ha necesitado de un espacio humano que le ha facilitado la interacción necesaria para constituirse como tal grupo.

La identidad cultural forma parte de la identidad social, pero no son necesariamente iguales. En una misma sociedad pueden existir diferentes culturas o diferentes grupos culturales. Nos podemos sentir identificados con una determinada sociedad y podemos identificar nuestra relación respecto a esa sociedad y su estructura, y al mismo tiempo podemos identificarnos con un determinado grupo culturalmente diferenciado que forma una parte de esa sociedad, pero no es el todo. En un mismo grupo social amplio pueden convivir e interactuar diferentes grupos culturales. Apaolaza (1993: 16) escribe lo siguiente sobre la afirmación del grupo con relación a los demás:

"Esto lleva consigo la constitución de una división dicotómica entre el "nosotros" (grupo étnico) y el "ellos" ("los demás" desde el grupo étnico protagonista) que influencia los procesos de cohesión y separación que se producen en el interior y en las zonas de contacto e interrelación de los grupos".

Un grupo fuertemente cohesionado tendrá muy interiorizada la percepción de "los otros"; se sentirá ajeno, y puede llegar a sentirse agresivo, con respecto a los demás grupos. Las escenas de enfrentamientos violentos entre grupos urbanos están

protagonizadas por grupos en los que sus miembros están estrechamente unidos entre sí y ven a los otros como diferentes y como obstáculos para el desarrollo de su propio estatus.

Podemos decir que la ciudad de Pamplona (como cualquier otra) compone en sí misma una sociedad. No es en absoluto extraña la expresión de “la sociedad Pamplonesa” para referirnos al conjunto de personas que interactúan en el espacio humano que constituye esta ciudad. Esta sociedad permite que los miembros que la componen dispongan de espacios y medios para interactuar entre ellos. Pero dentro de esta sociedad coexisten grupos con identidades culturales diferenciadas. Un grupo importante habla Euskera, escolariza a sus hijos en modelos educativos en los que el Euskera actúa como lengua vehicular y participa de tradiciones y costumbres de raíz vasca. Otros grupos de esta misma sociedad consideran el Euskera una lengua ajena a su modo de vida, no se identifican con costumbres o tradiciones de raíz vasca y, en cambio, comparten otro tipo de costumbres y tradiciones. En esta misma sociedad hay una población de raza gitana con modos de vida propios y significativamente diferenciados. Cada uno de estos grupos, pertenecientes a la misma sociedad, posee una identidad cultural propia y diferenciada respecto a los otros grupos.

En definitiva la identidad cultural forma parte de la identidad social, pero no tienen por qué ser necesariamente lo mismo. Mientras que la identidad social existe en el interior incluso de una sociedad y sirve al individuo para definirse con relación a la estructura de esa sociedad, el individuo toma conciencia de su identidad cultural en la medida en que identifica otros grupos culturalmente distintos, otras identidades culturales, bien en el interior o bien en el exterior de la sociedad en que vive

4. Cultura y globalización

En el contexto Europeo Occidental en que nos situamos podemos percibir dinámicas culturales que se complementan y, al mismo tiempo, se contraponen. De un lado asistimos a un proceso de homogeneización cultural entre los diversos estados, facilitado e impulsado por dos factores fundamentales: el gran poder de comunicación y difusión de los medios de comunicación de masas y los movimientos de población. Podemos percibir cómo los medios de comunicación contribuyen a implementar en nuestro entorno un determinado modelo cultural compartido por gran parte del mundo occidental: hábitos,

costumbres, expresiones culturales, modos de vida,... parecen que se van homogeneizando poco a poco y se orientan en torno a un modelo común. Las infraestructuras de comunicación que existen en los países occidentales facilitan los grandes movimientos de población, contribuyendo de esta manera a que los estados económicamente más hegemónicos impongan poco a poco sus modelos culturales. Estamos asistiendo a una globalización mundial de los modelos culturales hegemónicos, a un proceso de integración en un modelo global. Pero, por otro lado, frente a esta dinámica de globalización y homogenización, se percibe otra dinámica en la que los grupos culturales intentan el enraizamiento y la normalización de sus propias características. Como venimos diciendo los grupos intentan definir sus rasgos específicos y que sus miembros crezcan culturalmente a través de su asimilación. Los grupos intentan delimitarse a sí mismos e intentan distinguirse del exterior a través de sus propios rasgos culturales.

Los proyectos culturales de los diferentes grupos sociales han adquirido gran importancia. En una sociedad en la que las relaciones económicas mediatizan otro tipo de relaciones (de comunicación, de enseñanza, de ocio, etc.) y nos orientan hacia modelos culturales homogéneos, los proyectos culturales propios sirven a los grupos sociales para mantener su identidad y garantizar su pervivencia. Hoy en día los proyectos culturales son algo más que eso. Son la manifestación del esfuerzo de un grupo por mantener su identidad cultural. El aprendizaje en un proyecto cultural es el aprendizaje de una identidad. La enseñanza de un proyecto cultural es la enseñanza de una identidad. Es enseñar y es aprender un "nosotros".

Asistimos a la conformación de una sociedad en la que cohabitan simultáneamente modelos culturales que impulsan la integración y homogeneización, y modelos culturales que buscan la heterogeneidad y la diferenciación, y que subrayan la distinción cultural de los grupos que los comparten. Esta realidad conforma una sociedad global multicultural participe de rasgos homogeneizadores y de rasgos diferenciadores entre los diferentes grupos que la componen.

5. Cultura y sociedad en nuestro contexto

En Bilbo, como en cualquiera de las ciudades de Euskal Herria, conviven grupos que tienen identidades culturales diferentes. Sin embargo, hay una gran cantidad de rasgos

comunes a todos ellos que los sitúan en un ámbito cultural compartido. Este ámbito está definido por rasgos que surgen de los modelos culturales que compartimos. Estilos de vida, modos de vestir, alimentación, entretenimientos, ocio,... son rasgos culturales integrados en modelos globalizadores y globalizados y que han sido asumidos por casi todos los miembros de nuestra sociedad. Una persona, observadora externa que se situara en un lugar céntrico de la ciudad vería desfilar por sus aceras y plazas una gran cantidad de personas que comparten muchas de las características citadas. Este observador no podría hacer distinciones entre grupos. Un bilbaíno que se identifica como español y un bilbaíno que se identifica como vasco pueden hablar el mismo idioma, vestir de la misma manera, ir a los mismos bares, ser ambos hinchas del Athletic e incluso leer el mismo periódico. Los dos pueden pasear tranquilamente por la plaza Nueva sin que ninguno de estos rasgos los diferencie. Los dos comparten muchas características culturales. Sin embargo los dos intentan diferenciarse a través de rasgos que los particularizan, que les proporcionan una identidad cultural propia, que los vinculan a grupos diferenciados, y que les sitúan en el “nosotros” respecto al “ellos”.

Otro ejemplo: un navarro que se identifica como navarro y vasco apoya el Euskera y los procesos institucionales de normalización lingüística, está atento a determinadas lecturas, escucha determinadas cadenas radiofónicas y ve determinadas cadenas de televisión, le gusta el folclore de raíz vasca y facilita que los miembros de su familia accedan a la cultura vasca. Para él estas características culturales son importantes porque le permiten identificarse como miembro de un grupo cultural, poseer características que le diferencian de los modelos divulgados por los grandes medios de comunicación, asimilarse e identificarse con los demás miembros de su grupo y profundizar en sus raíces. También el navarro que no se siente vasco quiere diferenciarse de los “otros” e identificarse con su grupo. Se identifica con las producciones culturales navarras, como el folclore o la gastronomía, e intenta que estos rasgos culturales sean exclusivos de su navarridad para poder situarse así en el “nosotros” respecto al “ellos”. El navarro que se siente español, comparte con los demás españoles muchas manifestaciones culturales como la lengua, el deporte, la literatura, etc. No siente tensión por el hecho de que la cultura que se transmite en la escuela no refleje una diferenciación vinculada a la cultura vasca o Navarra. Procura que su familia acceda a una cultura española. Su afirmación del “nosotros” no se siente presionada en su afirmación como español. Su españolidad le identifica ante los “otros”, sean vascos (no españoles) o de otras nacionalidades.

En el caso de todos estos ciudadanos navarros hay un intento por sobrevivir como grupo con identidad propia, frente a modelos culturales que parece que se les imponen. Todos sienten su “navarritud”; en todos ellos existe una identidad central fuertemente definida

Si usamos el símil de los anillos concéntricos podríamos decir que en todos ellos existe un anillo identitario central que los identifica como navarros, pero más allá de este anillo central (el anillo navarro) el siguiente anillo que marca su identidad es diferente para cada uno de ellos. Para uno el anillo concéntrico siguiente al anillo navarro es el que define la identidad vasca. Para el otro navarro el anillo siguiente al que define su identidad navarra es el que caracteriza su identidad española.

Este análisis sustentado en la sociedad Navarra se puede extrapolar fácilmente a cualquiera de los territorios históricos de la Comunidad Autónoma Vasca o a las provincias del País Vasco-Francés. En cada una de estas provincias encontraremos que los anillos concéntricos que definen la identidad de los ciudadanos son distintos. Las diferencias se pueden percibir a partir del primer anillo. Para parte de los ciudadanos el primer anillo identitario puede estar definido por las características de su pueblo o barrio. Para otros ciudadanos del mismo pueblo o barrio este anillo puede no resultar atractivo y su primer anillo puede recoger manifestaciones culturales pertenecientes a un ámbito más amplio como la ciudad o el territorio. Y a partir de aquí, cada uno porta los anillos que desea. Cada uno nos vestimos con los anillos que más nos gustan. Coger un anillo u otro es un acto de libertad y en libertad. Pero este acto está influido por tendencias culturales que asimilan nuestros modelos de comportamiento con modelos comunes a otras sociedades o grupos y por tendencias culturales que buscan la diferenciación con aquéllas. Cada una de estas tendencias nos ofrece anillos diferentes. Nosotros escogemos.

En torno a cada anillo se sitúan los grupos que buscan su identidad a través de los rasgos culturales que lo caracterizan. Estos grupos buscan en este anillo la centralidad cultural que los defina. De la misma manera siempre hay grupos, que conviven en el mismo ámbito social, que no sienten la centralidad de este anillo y que “pasan” por él sin detenerse, buscando su definición en anillos más interiores o exteriores. Esta tensión cultural es perceptible en todos los grupos humanos, tanto en los pequeños (pueblos,

barrios, etc.) como en los más amplios y complejos (autonomías, naciones, etc.). También en los anillos más externos, que pueden ser comunes a muchos ciudadanos, encontraremos la misma tensión entre inercias asimiladoras e inercias diferenciadoras

Los anillos existen en un “continuum” que parte de un centro y que se expande hacia un exterior ilimitado e infinito. El centro, el anillo central, es uno mismo y el exterior se pierde en un espacio abierto a lo desconocido. Entre el centro, uno mismo, y los anillos difuminados en la lejanía están situados multitud de anillos, unos más compartidos y otros menos, unos escritos con negrita y otros con letra muy fina. La elección es libre y personal. Elegir un anillo nos viste con él, y, al mismo tiempo, nos sitúa en un espacio identitario compartido por todos los que han elegido el mismo anillo.

Todos escogen libremente el anillo que desean y que piensan que es mejor para ellos. Piensan que el anillo que han escogido es el que mejor les define y el que mejor les puede ayudar a desarrollar su proyecto de vida personal. Todos hacen un mismo esfuerzo por definir sus anillos y por compartir este anillo con otros vecinos. Todos intentan definir un anillo común para hablar de “nosotros”.

Haciendo un salto fortísimo en esta serie de anillos identitarios concéntricos, diríamos que el anillo mas externo que percibimos con claridad es el propio mundo, la aldea global. Hay ciudadanos para los que éste es el único anillo identitario importante. Aquellos que se sienten ciudadanos del mundo y rechazan cualquier tipo de frontera, sea política, social o cultural, y que asisten sin tensión a las interacciones que se dan entre las diversas culturas del mundo.

No todos los anillos son igualmente legítimos. No todas las elecciones son igualmente legítimas. Existen anillos no concéntricos que no son de nadie, que vuelan por el espacio sin vincularse a ningún grupo cultural definido, pero que pueden ser atrapados por cualquier persona e incorporarlo a su identidad. Son los anillos de la violencia, del odio, del racismo, de la xenofobia, ... Estos anillos no definen culturalmente a nadie. Estos anillos están volando por nuestro espacio de vida, por el de todos los ciudadanos; son de todos y nadie. Se ofrecen a todos, pero no son de nadie hasta que no se cogen. Estos anillos no son respetables.

Dejando a un lado las expresiones metafóricas podemos ver como ciertos modelos culturales están contribuyendo a una homogeneización de orden global o mundial. Como las tendencias hacia una homogeneización cultural son reales. Cuando la televisión nos muestra imágenes de otros países, situados a muchos miles de kilómetros de nuestras capitales, vemos que aquellos jóvenes visten de formas muy similares a las nuestras; ciertas prendas de vestir se han extendido por todo el mundo; algunas cadenas de comida rápida (hamburgueserías, pizzerías, etc.) se encuentran en cualquier parte del mundo,... el inglés se ha convertido en la lengua internacional de relaciones.

Cuando hablamos de “fuerzas culturales”, de “modelos homogeneizadores”, etc. estamos hablando cuestiones humanas, que las protagonizan las personas y que les afectan a ellas y a su entorno. No son cuestiones abstractas surgidas por impulsos incontrolados. Somos nosotros los protagonistas de estas cuestiones. Si afirmamos que en Euskal Herria existen fuerzas homogeneizadoras que impulsan modelos que nos asimilan con realidades culturales de nuestro entorno, queremos decir que hay un grupo de ciudadanos que participan de movimientos sociales y culturales que son muy similares a los que protagonizan ciudadanos del entorno con el que se quieren asimilar. Este grupo de ciudadanos entiende que su grupo de referencia y de diferenciación respecto a los demás está integrado por todos los ciudadanos con los que se asimila culturalmente. En Euskal Herria muchos ciudadanos se sienten españoles y participan cómodamente de sus manifestaciones culturales, sociales y políticas. Su anillo identitario más fuerte se vincula a España, y probablemente es ahí donde establece su “nosotros” frente al “ellos” u “otros”. Otros ciudadanos establecen su anillo vinculado a los rasgos identitarios propios de los vascos, e intentan afirmarse y diferenciarse en torno a estos rasgos. No se sienten cómodos ante las manifestaciones españolas. Su anillo, que establece el “nosotros” frente al “ellos” o los “otros”, está situado en los límites culturales, sociales y políticos de Euskal Herria. Estos dos grupos de ciudadanos comparten rasgos comunes, que los unen y cohesionan en modelos culturales globales compartidos (modos de vestir, comer, expresar, de pasar el tiempo libre, etc. etc.) y se diferencian por otra serie de rasgos también de orden muy parecido.

Estamos ante un panorama culturalmente plural y heterogéneo, compartido por grupos que se perciben a sí mismos diferentes. Dentro de un mismo ente político-

administrativo conviven grupos con sentimientos y manifestaciones diferentes, fruto de las múltiples interacciones a las que estamos sometidos.

Las fronteras que marcan los espacios de interacción de los grupos culturales no son, ni mucho menos, coincidentes con las fronteras entre estados. El modelo que identifica un estado, una nación y una cultura no es válido. Asistimos al resurgimiento espontáneo de los regionalismos y nacionalismos. Los estados intentan definir un proyecto político común, pero desde el respeto a la heterogeneidad cultural de las naciones, pueblos o grupos que lo componen. Conceptos como los “nación libre asociada” o los de “federalismo de libre adhesión” intentan hacer compatibles la idea de estado y la idea de comunidad o nación diferenciada. El Estado representa y gestiona aquellos espacios de decisión comunes a las comunidades o naciones que libremente se adhieren a él. El estado canaliza la tensión homogeneizadora. La nación o comunidad adherida representa y gestiona aquellos espacios propios que le permiten mantener su singularidad y su pervivencia como grupo cultural diferenciado. El desafío es conseguir un equilibrio dinámico que concilie por una parte el respeto a la diferencia y por otra el desarrollo de una cultura global y homogeneizadora consecuencia del desarrollo económico, científico y técnico.

Trasladado a nuestro contexto, el desafío es conseguir un equilibrio dinámico que concilie el respeto al deseo de mantenerse como grupo cultural diferenciado y el respeto al deseo de participar en realidades culturales más amplias y compartidas. Hay que conciliar el respeto a cada uno de los anillos identitarios que establece cada grupo, dándose la oportunidad mutua para que cada grupo pueda establecer su “nosotros” propio. Los navarros que se sienten vascos deben tener la oportunidad de sentirse y proclamarse como tales, y deben poseer la oportunidad práctica real de ver traducida al terreno de los hechos concretos su aspiración legítima. Desde el punto de vista cultural deben ver respetado su derecho a expresarse en Euskera, a estudiar en esta lengua, a poder acceder a la cultura vasca, etc. Desde el punto de vista político deben tener el derecho a que su aspiración para constituir una única entidad política junto con la Comunidad Autónoma Vasca pueda ser una realidad. Esto es, en el caso de que fueran una mayoría suficiente, las vías políticas

deberían permitir su unión con los demás territorios vascos¹. Del mismo modo los navarros que se sienten españoles deben tener el mismo derecho a ver respetado su anillo identitario, su “nosotros” propio. Deben sentir respetado su derecho a expresarse en Castellano, a utilizarlo en sus relaciones, a poder acceder a la cultura española, a poder mantener su identidad unidos a España (cuestiones que hoy por hoy se dan de hecho).

La respuesta a este intento de búsqueda del equilibrio se verá de distintas maneras según el grupo que la proponga. Y es que la misma respuesta forma parte de los rasgos que caracterizan a los grupos y manifiesta también la pluralidad cultural de la sociedad. Para unos el intento se debe sustentar en un proyecto político común entre distintas nacionalidades; para otros la respuesta es la división del estado y la independencia política de las naciones en orden de igualdad. La cuestión es conseguir que cada uno de los grupos que defiende su propia opción respete al otro y entre ellos se concedan la oportunidad mutua para trasladar a la práctica política sus legítimas aspiraciones, y para trasladar a la práctica diaria del día a día la libertad de expresar sus aspiraciones y manifestaciones culturales.

6. Cultura y multiculturalidad

No podemos percibir la cultura como algo estático y uniforme tendente a la perpetuación de unos modelos sociales previamente definidos. La cultura es una realidad dinámica, en constante evolución, que permite a los individuos que participan de ella su adaptación e integración en un contexto social determinado. La cultura evoluciona conforme evoluciona la sociedad, en un proceso indisoluble de adecuación mutuo. Decía Bruner que las especies garantizan su supervivencia por medio de la especialización biológica, salvo la humana cuya garantía de sobrevivir está y estriba en su especialización cultural.

Atendiendo a este punto de vista dinámico la cultura es la respuesta que dan los individuos a los problemas que les plantea la sociedad en la que viven. La cultura les permite adecuar su respuesta en torno a propuestas compartidas con otros individuos. A

¹ Esta posibilidad está contemplada en el Estatuto de Autonomía de la Comunidad Autónoma Vasca y en la ley de Amejoramiento Foral de la Comunidad Foral Navarra, dentro de los límites marcados por la Constitución Española

través de la cultura intentamos satisfacer necesidades y dar respuestas a problemas que tenemos en el entorno en que vivimos mediante propuestas compartidas con otros miembros de la comunidad, con los que nos identificamos y componemos nuestro grupo. Ante necesidades básicas de los individuos como son la alimentación, la vivienda y protección, el tiempo libre y su uso, la relación con los demás, etc. los individuos damos respuestas que generalmente son compartidas con otros individuos, y que, al mismo tiempo, son diferentes a las elaboradas por otros individuos y grupos. Nuestras costumbres culinarias, nuestra forma de vestir, nuestros hábitos de ocio (lectura, cine, TV., música, etc.),... son manifestaciones o creaciones que forman parte de la cultura que comparte cada grupo. En un área geográfica amplia, como Navarra o Vizcaya, podemos distinguir hábitos culinarios, modos de vestir, estilos musicales,... diferentes. Estas manifestaciones las podemos relacionar con el contexto en el que surgen y con la adecuación de las respuestas dadas por los sujetos a las necesidades planteadas. Pero también en una misma zona socio geográfica se articulan respuestas culturales diferentes en función del grupo desde las que se articulan. En un mismo espacio socio geográfico, como Bilbao, conviven grupos cuyas creaciones y respuestas culturales son diferentes. Esta diferenciación viene determinada por múltiples causas, tanto personales como grupales: proveniencia geográfica, origen familiar, capacidad económica, capacidades biológicas e intelectuales, experiencia escolar, puesto de trabajo, etc. Esta multiplicidad de respuestas determina que nuestra sociedad sea necesariamente multicultural. Esto es, una sociedad en la que existen diferentes culturas en un mismo marco o núcleo global. Podemos volver a repetir en este párrafo todos los ejemplos que hemos ido poniendo en el texto en torno a lo que sucede en nuestras ciudades. Estos ejemplos son fácilmente trasladables a cualquier núcleo poblacional, y más en estos tiempos en los que las comunicaciones han facilitado los movimientos de gente. Hoy en día, incluso en los núcleos poblacionales más hegemónicos culturalmente (pueblos pequeños en zonas apartadas de las grandes vías de comunicación) podemos encontrar familias de inmigrantes de otras zonas del globo que llegan cargadas con un bagaje cultural muy diferente al local. Familias llegadas del Norte de África o de los países del Este Europeo (Balcanes o Turquía), de usos y costumbres de origen muy diferentes, que buscan un lugar de destino en el que puedan vivir dignamente.

En definitiva, la cultura, como producción dinámica, debe ser entendida siempre ligada a un tiempo y un espacio concretos, y evoluciona junto con los mismos individuos que la hacen posible. Dentro de un gran grupo cultural coexisten subgrupos que se

identifican en torno a rasgos diferenciadores, e incluso contradictorios respecto a otros grupos. Estos subgrupos se diferencian entre sí por las diferentes maneras de poseer la cultura, por los diferentes conocimientos, prácticas, actitudes y valores que comparten. Cada grupo o subgrupo cultural posee un relato de lo que entiende por cultura propia, de lo que le homogeneiza respecto a los demás, de lo que entiende que representa su identidad cultural. La cultura resulta ser una producción compleja, dinámica y plural en sí misma que necesariamente nos lleva a un contexto multicultural en el que conviven y se relacionan grupos con culturas diferentes.

7. El conflicto multicultural

El conflicto multicultural lo apreciamos cuando entran en contacto (o colisionan) culturas muy alejadas entre sí, alejamiento que se refiere tanto a las producciones de estas culturas como a la distancia físico-geográfica que hay entre ellas. Es el caso de los conflictos multiculturales debidos a los grandes movimientos migratorios. Pero este conflicto también es interno a cualquier cultura, en tanto ésta posea una mínima complejidad. En la medida en que una cultura se ha ido extendiendo geográficamente y ha ido adquiriendo peso demográfico, es en sí misma una cultura plural.

El conflicto multicultural no sólo existe en situación de colisión entre culturas distantes, sino que es también inherente a cualquier cultura mínimamente compleja. Las situaciones de multiculturalidad son tremendamente singulares y variadas. Esta singularidad nos dificulta la elaboración de esquemas y modelos extrapolables que faciliten la comprensión de las diferentes situaciones reales.

Parece claro que los ciudadanos y ciudadanas de hoy en día debemos adaptarnos a un contexto multicultural. Pero lo que ahora nos es prioritario es superar las situaciones de conflicto exacerbado que puede provocar esta situación de contacto entre diferentes culturas. Que exista conflicto entre diferentes culturas no es una cuestión problemática en sí misma. El conflicto es inherente al contacto. Ha sido constante en la historia de la humanidad. El problema no está en el conflicto, sino en la forma en que es percibido y en la forma en que se responde.

Pongamos por caso una manifestación cultural como puede ser la forma de vestir. Podemos pasear tranquilamente por cualquier calle de nuestras ciudades observándonos unos a otros, con total normalidad, y viendo cómo unos jóvenes visten de maneras ajenas a las nuestras o cómo algunas familias de tez diferente a la nuestra usan vestidos o túnicas largas. En cualquier aeropuerto o estación de tren europeo de cierta relevancia podemos observar una gran amalgama de manifestaciones diferentes en la forma de vestir. También en las escuelas, generalmente públicas, de las grandes ciudades. Este mosaico puede ser percibido como una manifestación más de la multiculturalidad actual. Pero en algún determinado momento puede crear situaciones de conflicto. Hace algunos años las hojas de nuestros periódicos recogieron los problemas de algunas chicas de religión musulmana para poder asistir a las clases de Educación Física vistiendo sus túnicas tradicionales. En algunas escuelas, ante la negativa familiar para que las niñas se despojaran de sus túnicas, optaron por su expulsión. El tema trascendió más allá de los límites de la propia escuela y tuvo un gran eco en los medios de comunicación y tanto el ministerio de Educación francés como el propio Parlamento tuvieron que intervenir y legislar sobre esta cuestión. El conflicto fue bastante importante y, aunque pudo tener bastante trascendencia para las personas implicadas en él, fue resuelto de forma democrática. Que dos personas o grupos de personas no se puedan entender entre sí porque tienen lenguas diferentes puede ser percibido de formas diferentes; puede ser entendido como una situación normal y habitual o puede ser percibido como una situación conflictiva que provoca manifestaciones violentas (“habla en cristiano”; “vete a tu pueblo”,...). Los problemas de convivencia y las manifestaciones violentas a las que asistimos en muchas ocasiones provienen de un rechazo de las culturas diferentes y de una falta de resolución de los conflictos que provocan las situaciones de contacto entre culturas. Como comentábamos en líneas anteriores, es normal que en una situación de multiculturalidad surjan conflictos. Lo que es preciso entender y articular socialmente es la percepción de la multiculturalidad y del conflicto como algo normal e inherente a nuestro mundo y debemos ser capaces de concebir formas de resolución que se basen en el respeto de cada uno a mantener y fortalecer su propia cultura sin atentar contra los derechos de los demás. Desde un punto de vista educativo, debemos ser capaces de capacitar a nuestras nuevas generaciones para que puedan participar de esta realidad multicultural y puedan elaborar estrategias democráticas de resolución de conflictos.

8. Multiculturalidad e interculturalidad

El panorama multicultural en el que nos ha tocado convivir va más allá del mosaico estático que nos muestra una fotografía tomada en un momento. Como ya hemos dicho, la cultura es una creación dinámica que va dando respuesta a los problemas de los grupos sociales. Este dinamismo provoca que las culturas que están en contacto se mezclen, se rocen y que se produzcan intercambios, sin menoscabo para la valoración de cada una de ellas. Esta situación es la que denominamos interculturalidad. Hace referencia a una situación dinámica de contacto entre culturas que provoca un intercambio que se percibe como enriquecedor, positivo y beneficioso para todos los ciudadanos que conforman cada uno de los grupos culturales y que al mismo tiempo les permite afirmarse e identificarse con su propia cultura e identificar a los demás grupos. Esta situación intercultural es percibida como enriquecedora para las sociedades y para cada uno de los sujetos que las componen.

El propio concepto de interculturalidad aparece como una metateoría de la cultura en la medida en que ésta no es sino síntesis, siempre dinámica, siempre cambiante, de diferentes culturas originales, que a su vez han sido, seguramente, interculturales. Es decir, cualquier cultura, en el fondo, no es sino resultado de los procesos evolutivos y de intercambio de otras culturas anteriores. Cualquier cultura es en sí misma fruto de procesos interculturales. Desde su origen los hombres han emigrado de un lado a otro, se han mezclado y han dado lugar a mestizajes culturales. Las personas somos interculturales.

De cara a la convivencia social la cuestión radica, como ya hemos comentado, en la percepción de la interculturalidad y en la forma en que los conflictos que provoca son resueltos. La sociedad intercultural será más real en la medida en que los individuos que la componen la perciban como tal y sean capaces de resolver democráticamente los conflictos provocados en su seno.

Bandrés en un escrito en el que aboga por una nueva sociedad intercultural surgida de una Europa no discriminatoria y respetuosa con el derecho de todas las personas a la libre circulación, y en el que critica con cierta amargura las mezquinas políticas migratorias europeas, escribe lo siguiente:

"No es fácil contribuir a esa sociedad pluriétnica, plurilingüística, pluricultural, plurireligiosa y, en definitiva, tolerante que nos lleve, luego, a la sociedad intercultural" (Bandrés, 1994: 10).

Entiende que el reto es la construcción de una sociedad pluralista de cuya evolución surgirá la nueva sociedad intercultural.

La interculturalidad será, o es, el resultado de una actitud social activa comprometida con el respeto a la diversidad, con la convivencia pacífica y el intercambio enriquecedor. La diversidad es un compromiso social con la comprensividad; con la existencia de una sociedad capaz de comprender en su seno los diferentes grupos culturales que la componen, sin que ello provoque rupturas o desgarros violentos.

Para que la realidad multicultural de paso a una sociedad intercultural es preciso definir modelos de integración dinámicos que permitan a los individuos miembros de una sociedad su convivencia pacífica y formativa. La integración multicultural, la interculturalidad, y las implicaciones educativas que ello conlleva, supone uno de los desafíos pedagógicos más importantes en la actualidad. Aunque el logro de la interculturalidad, es una cuestión que va más allá de los programas escolares, sin duda es una cuestión que se manifiesta también en la escolaridad, y es por tanto un importante reto pedagógico.

9. Lengua y cultura

La lengua es parte de una cultura en tanto y cuanto es un conocimiento científico aprendido por una persona o pueblo en función de su pertenencia a un determinado colectivo social. La lengua forma parte de ese conjunto complejo y entrelazado de conocimientos, creencias, expresiones, normas y costumbres aprendidas en el seno de un determinado colectivo social, que definen la cultura de ese colectivo.

Desde un punto de vista más lingüístico la lengua es el soporte a través del cual se expresa una determinada cultura.

Por lo tanto, la lengua forma parte de una determinada cultura; es uno de sus conocimientos aprendidos más significativos, una de sus expresiones más importantes y, al mismo tiempo, uno de sus vehículos de expresión.

La lengua como conocimiento propio y específico y como vehículo de expresión de un grupo, es uno de los elementos que definen y delimitan culturalmente a ese grupo; y que lo cohesionan en torno a un modo específico de expresión cultural.

Sin embargo los términos “grupo lingüístico” y “grupo cultural” no son semejantes. Cada grupo está compuesto por el colectivo de sujetos que se percibe como tal y que es percibida como tal por los demás grupos. El grupo lingüístico es el que se percibe como portador de la misma lengua y es percibido como tal. El grupo cultural es el que se percibe como portador de la misma cultura (comprenda o no la lengua) y es percibido como tal.

Aunque la lengua está vinculada a la cultura, no son términos equivalentes. Existen lenguas que son vehículo de expresión de diferentes grupos culturales, tal es el caso del inglés, lengua vehicular común de escoceses, estadounidenses o australianos. Por otro lado, aunque la lengua es una de las expresiones más relevantes de una cultura, tampoco podemos afirmar con carácter universal que es la expresión cultural más importante. Existen grupos que siguen manteniendo importantes rasgos culturales que los identifican, que se perciben y son percibidos como tal grupo, y que, por diversas razones, han perdido su lengua y utilizan otra sin que por ello se identifiquen con su cultura correspondiente. En estos casos la lengua no es el rasgo cultural definitorio del grupo; ha sido relegada y el grupo ha asimilado otra lengua. Es el caso de numerosas comunidades hispanas de los Estados Unidos. Aunque también podemos afirmar que existen grupos en los que su rasgo cultural más importante es la lengua, la cuál incluso define la identidad cultural de los miembros del grupo. En estos casos la distancia entre identidad cultural e identidad lingüística es muy pequeña.

Los diferentes grupos lingüísticos europeos, percibidos desde una perspectiva cultural más global, son considerados participantes de una misma cultura común, europea occidental. Desde esta percepción la cultura común de la que participamos todos los europeos absorbe y difumina el carácter de la lengua como rasgo cultural diferenciador.

Probablemente un ciudadano estadounidense que no sea un gran conocedor de Europa no distinguirá entre bretones, frisios, vascos o gallegos; para él todos serán “europeos”.

El profesor J.J. Smolicz (1999) estima que ciertos valores ocupan un lugar particularmente relevante en la elaboración de la identidad cultural de un grupo, mientras que estos mismos valores pueden jugar un papel relativamente restringido para otro grupo cultural. Su teoría de los valores centrales estipula que cada cultura posee ciertas características inalienables, esenciales para la transmisión y el desarrollo integral de esta cultura. Estos valores centrales son los que identifican la cultura concerniente.

La fuerza del idioma como rasgo cultural central que une o separa, que identifica al grupo, "nosotros", respecto a los demás, "ellos", es muy significativa. Así lo recoge Caro Baroja (1971: 376):

"Una gran parte del fenómeno denominado "etnocentrismo" tan común en todos los continentes y épocas, se halla basado en la conciencia de la unidad o diversidad idiomática, a que se agregan otras notas distintivas o unificadoras: de tipo físico, ético, religioso, etc., verdaderas o falsas"

Podemos observar que para determinados grupos culturales la lengua no es un valor determinante, o incluso, como hemos visto, el grupo ha perdido su lengua como rasgo cultural definitorio. Sin embargo para otros grupos culturales la lengua supone una característica substancial e indispensable para afirmar su identidad; los miembros del grupo se identifican y elaboran su identidad cultural a través de la lengua que comparten con el grupo.

"La acentuación de las marcas lingüísticas de etnicidad puede convertirse en una estrategia importante en la relación de los grupos, permitiendo al individuo expresar su pertenencia y afirmar su identidad cultural (...).

La producción lingüística del monolingüe en situación de lenguas en contacto, como la del bilingüe, se adapta continuamente al contexto de comunicación en función de las percepciones sociales que este contexto engendra y de la necesidad de afirmación de etnicidad etnolingüística de los interlocutores presentes". (Hamers et Blanc, 1983: 206).

Siguiendo en esta línea hemos de hacer referencia a la tradicional distinción entre las funciones "simbólica" e "instrumental" de la lengua. La función simbólica constituye la lengua como uno de los signos visibles de identidad e integración cultural más importante. Para los grupos que comparten la lengua como uno de sus valores centrales de su cultura, la dimensión simbólica de ésta posee gran importancia y, en consecuencia, se esfuerzan por el uso y conservación de su lengua. La función instrumental hace referencia a la capacidad de la lengua para transmitir mensajes útiles para desarrollar las funciones sociales vinculadas a la enseñanza, los negocios, los viajes, la comunicación, etc. Desde la perspectiva instrumental la lengua es el instrumento que facilita el acceso a la cultura de un grupo determinado. Los individuos que hablan una lengua pueden actuar motivados por ambas funciones o por una de ellas prioritariamente, e incluso exclusivamente.

El hecho de que la lengua sea el factor central que diferencia al grupo ("nosotros") respecto a los otros grupos ("ellos") afectará de forma importante a la forma en que cada individuo aborde el aprendizaje y/o perfeccionamiento de una lengua. Su situación respecto a la función simbólica de esa lengua, el hecho de que su aprendizaje potencie y reafirme o desestructure su propia identidad estará muy relacionada con la implicación de cada sujeto en el aprendizaje. Así pues el valor de la lengua como símbolo resulta un aspecto muy importante en el desarrollo de los programas lingüísticos escolares. Siguiendo esta línea Zabalza (1990: 23) escribe lo siguiente:

"A veces, asumir la lengua y la cultura escolar de un grupo diferente es vivido como una renuncia a la del propio grupo. Y esto afecta, o puede hacerlo, a todas las materias del currículum, pero con mucha mayor especificidad a la lengua. Y eso porque constituyen el segmento curricular más vulnerable debido precisamente a su valor de **símbolo**. Su aprendizaje fácilmente pueden ser vivido como algo ajeno a las propias necesidades (sentido instrumental de la lengua) y/o algo ajeno a la propia identidad (sentido de símbolo de la lengua)".

Podemos establecer pues una importante relación entre lengua y cultura, entre aprendizaje de una lengua (o **en** una lengua) e identidad cultural. Del mismo modo se puede convenir en que existe una intensa relación entre multilingüismo e interculturalismo; e incluso, en función de la centralidad de la lengua como valor y signo de identidad grupal,

ambos fenómenos pueden coincidir (aunque no tiene por qué). Aunque el multilingüismo y el interculturalismo estén mutuamente relacionados, no podemos afirmar que el multilingüismo conlleve indefectiblemente el interculturalismo. Para que así suceda el individuo ha de tener la voluntad de conocer, dialogar e integrarse personalmente en el grupo cultural que posee la nueva lengua sin abandonar la suya propia. En cualquier caso la relación entre lengua y cultura, entre multilingüismo e interculturalismo es bidireccional: la lengua afecta a la identidad cultural, y la cultura afecta al aprendizaje de (o en) la lengua.

Según la *"hipótesis de la interdependencia cultural"* propuesta por Hamers et Blanc (1983: 175) para que el bilingüismo evolucione armónicamente es necesario que las lenguas sean fuertemente, e igualmente, valoradas por los grupos culturales o étnicos correspondientes. El bilingüismo sólo se desarrollará de manera equilibrada si las características de la identidad cultural pertenecientes al desarrollo de las lenguas son relevantes para las respectivas identidades culturales, sin estar por tanto en conflicto, y si esta doble pertenencia es percibida favorablemente.

"El niño no puede realizarse como bilingüe y bicultural más que en la medida en que valore las dos comunidades etnolingüísticas en que adquiere las lenguas; la bilingüidad equilibrada no puede desarrollarse mas que si las características de la identidad cultural pertenecientes al desarrollo de las dos lenguas son relevantes para las dos identidades sin ser conflictivas. En esta óptica nos parece importante no descuidar la relación existente entre las dos facetas del desarrollo de la identidad del bilingüe: no se desarrollan dos identidades paralelas, sino una sola en la que cada aspecto aportado por cada una de las dos lenguas y de las dos culturas esta íntimamente ligado al de la otra lengua y de la otra cultura (hipótesis de la interdependencia)" (Hamers et Blanc, *Ibíd*: 205)

Según estas autoras (*Ibíd.*: 175-176) en lo que respecta a las dimensiones afectivas de la identidad cultural del bilingüe, son varios los mecanismos socio afectivos que entran en juego en el comportamiento lingüístico en situación de contacto; primeramente un mecanismo afectivo permite al individuo desarrollar ciertas relaciones afectivas sobre la consideración de los miembros de las dos comunidades y sobre la consideración de las dos lenguas; este mecanismo determinará el "deseo de integración" del individuo; a esta tendencia integracional se opone una fuerza antagonista, a saber el "miedo a la

asimilación". La resultante de estas dos fuerzas determinará la motivación de un individuo para utilizar una lengua u otra, o las dos, y para alinearse con una comunidad u otra, o con las dos. A esto se añaden otros mecanismos tales como la confianza lingüística, unida al estado de ansiedad. La identidad cultural del bilingüe resultará de la dinámica entre estos mecanismos, las relaciones existentes entre las dos comunidades y la percepción que el individuo tienen de estas relaciones.

Ahondando en las ideas expresadas por Hamers y Blanc queremos subrayar la importancia que estas autoras conceden, y que nosotros compartimos, a la relación entre las diferentes comunidades y a la percepción que el individuo tiene de estas relaciones para la construcción de una identidad intercultural. Recordemos que la lengua hablada es un factor poderoso de identificación y de categorización social, cultural o étnica, y que sobre esta base un buen número de juicios de valor pueden ser emitidos sobre individuos y generalizados a todo un grupo. Así pues, la percepción que el bilingüe-multilingüe pueda tener sobre sí mismo o la que los demás puedan tener sobre el bilingüe multilingüe esta íntimamente ligada a los estereotipos y a los prejuicios que un grupo mantiene sobre la consideración del otro, de su lengua y/o de su manera de hablar.

En conclusión, en la línea de las ideas comentadas hasta ahora, la identidad cultural juega un papel primordial en la personalidad del bilingüe-multilingüe. Esta identidad hace referencia a una noción de equilibrio no conflictivo entre las diferentes pertenencias culturales. El bilingüe-multilingüe desarrollará una identidad armónica que le es propia, diferente de la del monolingüe, en la medida en que interiorice su múltiple pertenencia cultural y en la medida en que la sociedad le permita hacerlo.

Desde el punto de vista de la enseñanza el establecimiento de programas multilingües e interculturales equilibrados puede ayudar a eliminar el peligro de la desestructuración de la identidad cultural (anomia) en la medida en que se creen situaciones que permitan al alumnado identificarse al mismo tiempo con las culturas en contacto, contribuyendo a que el bilingüe-multilingüe pueda desarrollar una identidad intercultural propia.

Si nos apoyamos en la distinción entre las funciones simbólica e instrumental de la lengua podemos subrayar que actualmente la enseñanza de segundas lenguas busca la

complementariedad de ambas, dando pasos adelante respecto a la perspectiva exclusivamente instrumental de enfoques tradicionales. Se intenta que además de la competencia instrumental, el alumnado conozca, se familiarice y entre en contacto de la forma más directa posible con la cultura subyacente a la lengua enseñada.

10. Lengua y cultura en Euskal Herria

Uno de los aspectos más importantes que caracterizan en estos momentos a Euskal Herria es su tremenda pluralidad y complejidad. Euskal Herria ha pasado en menos de un siglo de una cultura básicamente rural a una cultura fundamentalmente urbana e industrial. Este proceso se ha hecho notar sobre todo en la segunda mitad de este siglo. Los fuertes procesos de industrialización que habían comenzado en la comarca de Bilbao han ido extendiéndose por toda nuestra geografía generalizando el modelo económico-industrial primeramente a Vizcaya y Guipúzcoa y posteriormente, al menos en parte, a Alava y Navarra.

Sin embargo, estos cambios que se han acelerado en el curso del siglo XX, se fueron larvando desde el final del medioevo cuando aparecieron las primeras empresas náuticas, mineras e industriales. Junto a las transformaciones económicas se han producido cambios sociales y culturales no menos importantes. Aunque en los últimos años haya un estancamiento poblacional, en los últimos cuarenta años la población se ha duplicado. A ello han contribuido los movimientos migratorios a partir, sobre todo, de la década de los años cincuenta. Y aunque este movimiento empieza a paralizarse a mediados de la década de los setenta, el fuerte movimiento migratorio anterior hacia el País Vasco y Navarra ha configurado una población en la que el porcentaje de habitantes que proceden de fuera de la comunidad es francamente significativo; en la C.A.V. supone más del 30 % de la población. La sociedad vasca actual es, pues, plural; en ella existen diferentes grupos culturales. Diversos sistemas de significación han entrado en contacto y a veces en conflicto.

Sin embargo la pluralidad cultural de Euskal Herria no es un fenómeno que se deba vincular exclusivamente a los cambios de tipo económico y social sucedidos durante la Edad Moderna.

Caro Baroja (1971) escribe lo siguiente:

"La cultura del pueblo vasco (como todas las culturas) se halla en una clara relación de derivación de los componentes de la existencia humana de tipo biológico, mesológico y psicológico" (Caro Baroja, 1971: 373)

"Tampoco hemos de negar la existencia de una estrecha relación entre la cultura y lo que se llama "medio físico, aunque el determinismo mesológico es tan exagerado e inexacto como el raciológico. (...) Consideramos, pues, que la importancia de los componentes biológicos, mesológicos y psicológicos en la constitución de toda cultura, es algo que debe ser justipreciado por el etnólogo; ahora, que queda mejor definido si se tienen en cuenta otras realidades". (Caro Baroja, *Ibíd.*: 374)

Entendemos que en orden a la variabilidad de estos factores es posible apreciar variaciones culturales sensibles dentro del territorio de Euskal Herria.

Por ejemplo, dentro de un mismo territorio histórico como la actual provincia de Navarra, podemos encontrar pequeñas poblaciones absolutamente vascófonas, situadas en los valles prepirenaicos de la montaña, vinculadas principalmente a actividades ganaderas y agrícolas, o poblaciones no tan pequeñas (entre 2000 y 4000 hab.) con un alto porcentaje de vascófonos que aunque desde el punto de vista económico conservan las actividades del sector primario como complemento, se dedican principalmente a actividades industriales o de servicios. Son poblaciones situadas en la zona norte prepirenaica y pirenaica, que se alarga desde la parte limítrofe con Guipúzcoa hasta el límite con los valles pirenaicos hoscenses; es zona de orografía montañosa, suave en la parte más cantábrica y más agreste en la zona interior, de clima atlántico y atlántico continental. En la zona media, en una orografía que desciende en llanadas hacia la Ribera sur de Navarra se encuentran, junto a núcleos poblacionales habitados solamente en fines de semana, núcleos de carácter muy urbano, que han mantenido y aumentado su población debido en gran parte a una inteligente política foral de descentralización industrial durante los años en los que el desarrollo económico industrial ha sido más intenso. Desde el punto de vista lingüístico, en esta zona media existen pequeños núcleos situados en suaves valles cercanos a la llanada de Pamplona donde se ha conservado muy bien el Euskera. Sin

embargo, en la gran mayoría de los pueblos se ha perdido totalmente. En las ciudades de esta zona media (Pamplona, Estella, Tafalla, Sangüesa) hay pequeños porcentajes de vascoparlantes constituidos fundamentalmente por trabajadores venidos de zonas rurales vascófonas y, en menor medida, por adultos que han aprendido el Euskera como una segunda lengua. La zona baja de Navarra, la Ribera, de orografía llana y de clima continental-mediterráneo, está constituida por pueblos grandes y compactos, separados por amplias distancias (en comparación con la que separa a los pueblos de la zona media o montañosa), con importantes núcleos industriales y también una todavía fuerte agricultura extensiva de tipo mediterráneo-continental. En la Ribera Navarra el Euskera se perdió totalmente. Hoy en día hay ikastolas en localidades importantes, aunque la motivación respecto al Euskera de la población ribera en general es bastante más pequeña que en las otras zonas navarras. Este pequeño análisis se podría repetir, con sus variaciones correspondientes, con las tres provincias que constituyen la C.A.V.

Por otro lado, la cultura del pueblo vasco (como todas las culturas) ha estado en contacto con otras culturas con las que ha establecido intercambios. *"Todo pueblo ostenta cierta originalidad cultural, pero depende a la par de otros, en este orden"* (Caro Baroja, 1971: 374). Romanos, visigodos, francos, árabes, castellanos,... han dejado su impronta en la cultura actual de nuestro país.

Siguiendo con Caro Baroja, este autor afirma (1971: 376) que todas las culturas tienen una *"estructura especial que puede descomponerse en fracciones diferentes para aclarar muchos de los problemas que se plantean al analizarla"*. La fracción menor es la que denominamos "rasgo" o "elemento cultural". Por encima del "rasgo cultural" está el "complejo" que hace referencia a un grupo de formas o de funciones culturales.

"Ahora bien, una vez llevados a cabo varios estudios sobre la distribución geográfica de "elementos" y complejos" surge, bastante neta y precisa, la noción de "área cultural", o sea la de cierto territorio de tamaño variable, pero siempre limitado, en que con insistencia mayor se repiten varios tipos de aquellos. (...) Teóricamente, toda área tiene su "climax" o punto central, de formas más concentradas y típicas, y sus zonas marginales, en que aquellas (de modo más o menos regular) van perdiéndose, mezcladas con las marginales, también, de otra "área". (Caro Baroja, *Ibíd*: 377).

En este sentido podemos deducir que también la cultura vasca posee su punto o puntos centrales, con zonas más marginales y difusas en las que los rasgos centrales se pierden y difuminan mezclándose con los rasgos de otras áreas. El propio autor (Ibíd.) afirma:

"No cabe duda de que en nuestro caso particular, el centro de Navarra y gran parte de Alava son hoy "zonas marginales", que el extremo S. de estas provincias queda casi en absoluto dentro de "áreas culturales" distintas, castellano-aragonesas, y que el occidente de Vizcaya parece corresponder a otra, cántabro-astur".

Existen otro tipo de factores que contribuyen a la pluralidad cultural, son los factores derivados de la propia evolución cultural y de los cambios intraculturales que ello supone. Como ya hemos comentado en este trabajo la cultura es algo dinámico, cambiante; es aprendida y por lo tanto circunscrita a un momento espacial y temporal. La propia evolución cultural provoca variaciones intraculturales que en ocasiones pueden ser incluso de carácter opuesto: urbanismo-ruralidad, industria-labranza, Euskera-Castellano, ...

En fin, este trabajo no intenta hacer una descripción profunda de las características culturales de Euskal Herria. Pero sí creemos importante constatar que para cualquiera de los que vivimos aquí estas variaciones culturales son perceptibles a través de nuestras vivencias habituales. Percibimos que, por ejemplo, los habitantes del Norte y el Sur son diferentes, que sus formas de vivir y de relacionarse son diferentes, que su lengua es diferente, ... Percibimos que existe una cultura urbana y una cultura rural diferentes que hace que un vecino de Bilbao se parezca más a un vecino de Madrid o de Roma que a un vecino de Aribe; o que el ganadero de Arantza se parezca más al ganadero de Vieilla que al vecino de Otxarkoaga. Percibimos que hay una tensión cultural entre formas y producciones tradicionales y formas y producciones nuevas (artefactos tecnológicos, literatura, música) que en sí mismas importan otras formas culturales (el contexto es también texto). Percibimos que un joven semimarginal de Rentería se parece más a un joven de un barrio suburbial de Sevilla que a las personas mayores de su propio entorno; y que éstas a su vez se parecen más a los padres del joven sevillano que a las personas jóvenes de su propio barrio.

La interculturalidad es una cuestión relativa al contacto entre personas. Y aunque los estados tienen que ver con la construcción de dinámicas y de políticas interculturales, en definitiva son las personas quienes portan vehiculizan e intercambian elementos culturales.

Vivimos en un país culturalmente diverso y plural. La realidad, plural y diversa, es consecuencia del cruce y de la influencia mutua de un conjunto complejo de factores, relativos tanto al contacto con otras culturas como a la propia evolución intracultural:

- La pluralidad del medio físico en que se ha situado tradicionalmente el área cultural vasca.
- La pluralidad de las culturas que en su avance histórico-desarrollista han entrado en contacto con la cultura vasca, a través de la ampliación de su propia área.
- Los movimientos migratorios provocados por el desarrollo industrial del país vasco, y la pluralidad de las culturas de origen de los nuevos vecinos.
- Las variaciones intraculturales inherentes a los cambios provocados por el desarrollo tecnológico y económico: industria pesada, cadenas de montaje, barrios dormitorio, desequilibrio urbanístico, autopistas y autovías, ...
- La fuerza de los medios de comunicación y la entrada a través de ellos de formas culturales globalizadoras.

Euskal Herria se configura pues como un país pluricultural, que ha dado en ello debido al cruce de diferentes factores que han de ser analizados tanto desde su dimensión sincrónica como diacrónica. El retrato actual del País Vasco responde a una evolución diacrónica a la que debemos atender para comprender la complejidad pluricultural y las relaciones internas de los diferentes grupos que aparecen en este retrato.

En este complejo mapa pluricultural el lenguaje resulta un componente muy importante. La lengua constituye uno de los rasgos centrales de la cultura vasca, y refleja

con fidelidad su evolución. En extensiones amplias de Álava y Navarra, en que durante siglos se habló Euskera, este idioma ha desaparecido en fechas no muy remotas desde el punto de vista histórico. Con la pérdida del Euskera el conjunto de rasgos culturales que caracterizaban e identificaban a los habitantes de aquellas zonas han cambiado de forma radical. Los modos culturales castellanos, transmitidos y transportados a través de su lengua, unen a navarros y alaveses con sus vecinos del sur.

Los grupos sociales más sensibilizados con la cultura vasca están realizando importantes intentos para hacerla renacer en las zonas en las que se ha perdido. Junto al euskera como rasgo central de la cultura vasca, se revitalizan otra serie de tradiciones y costumbres casi perdidas u olvidadas: canciones, bailes, fiestas, producciones literarias, etc. Es pues que en las zonas más castellanizadas de las provincias vascas se encuentran núcleos culturales que afirman su identidad a través de los rasgos más centrales de la cultura vasca. El área cultural vasca es pues imprecisa y difusa, tanto en lo que pudiera ser su fotografía realizada en un momento determinado, como en lo que respecta a su evolución diacrónica. La propia cultura, sometida a fuerzas integradoras y desintegradoras muy fuertes, en constante tensión entre el cambio y la tradición, posee dificultades para identificar lo que pueden ser hoy en día sus rasgos centrales, aparte de la lengua. En esta época de internacionalización, para un amplio grupo de la población, el Euskera se está constituyendo en el elemento central de la identidad cultural vasca. Sin embargo, también es preciso decir que existen en la sociedad vasca grupos que afirman su pertenencia a la cultura vasca y, al mismo tiempo, no reivindican ni actúan socio políticamente en favor del euskera. Quizás para estos grupos el euskera no sea un rasgo central de la identidad cultural vasca. De la misma manera, la cultura vasca posee zonas marginales confundidas con las zonas centrales. Y podemos encontrar núcleos centrales en zonas mayoritariamente marginales e incluso dominadas por otra área cultural.

En fin, vivimos en una sociedad pluricultural tanto en lo que se refiere a la coexistencia, contacto e intercambio de unas culturas con otras, como en lo que se refiere a la pluralidad interna de la propia cultura vasca, pluralidad no exenta de tensiones y conflictos.

11. El conflicto en Euskal Herria como contexto.

No queremos pasar de puntillas sobre una de las cuestiones que hoy en día constituyen el marco y el trasfondo de la convivencia en nuestra sociedad. No estamos acostumbrados a que en las conversaciones rutinarias de la vida diaria se aborden cuestiones tan complejas y difíciles, y que tanto nos afectan. El denominado "problema vasco", que alcanza su manifestación más radical y violenta en ETA, ampliamente debatido en círculos políticos, intelectuales o en los medios de comunicación, es un tema tabú en las relaciones del día a día.

En los días en que estamos escribiendo este texto los compañeros de trabajo que en las horas laborables compartimos espacios y actividades, nos podemos encontrar cara a cara, en lados enfrentados, en cualquiera de las convocatorias que se están realizando por las instituciones y los grupos sociales para condenar la violencia. Unos asisten condenando la violencia y otros reclamando la "libertad de Euskal Herria" o el "no al apartheid", en acciones que además de su contenido formal poseen un profundo sentido simbólico. Nos encontramos en lados enfrentados.

Las situaciones de conflicto son inherentes a la propia evolución social. El gran problema surge cuando este conflicto adquiere una expresión violenta, como sucede en nuestro caso. Debajo de esta expresión violenta podemos encontrar los conflictos que la originan: confrontaciones políticas, sociales, culturales, lingüísticas,... La expresión violenta de situación de conflicto de Euskal Herria es el gran drama de nuestra convivencia, el trasfondo de nuestras relaciones. El conflicto cultural no es ajeno a este contexto. La pluralidad cultural de nuestra sociedad, sometida a las situaciones de contacto, a las tensiones entre tradición y cambio que hemos intentado explicar, no ha encontrado una expresión intercultural en el seno de la sociedad en general. Las tensiones culturales no han hallado ese punto de equilibrio entre la afirmación de la propia identidad y el intercambio intercultural; o al menos no se ha introducido en el tejido social.

La enseñanza, en tanto y cuanto agente socializador, se encuentra en el seno del conflicto. La enseñanza no es ajena a la difícil y compleja realidad conflictiva en la que convivimos. Somos conscientes de que en muchas ocasiones se cierran los ojos ante los problemas y disfrazados con una corteza tecnológica "neutral" pasamos de lado sobre estas

cuestiones. Hacemos del debate didáctico un debate tecnológico (en su sentido más restrictivo) desvinculado y ajeno al debate moral. Pero, queramos o no, estamos inmersos en nuestra realidad, y si esta es conflictiva, somos parte del conflicto.

Como ciudadanos, no podemos ser ajenos a esta cuestión. Reclamamos una Pedagogía activa, consciente de su papel comprometido, no neutral, consciente de que forma parte del contexto del conflicto, consciente de que en tanto que Pedagogía, su identidad contextual forma parte, también, del texto. Una Pedagogía que mire para otro lado ante el conflicto, enseñará a desentenderse de los ataques violentos. Una Pedagogía que sólo descubra una única visión cultural, ocultará el valor de la interculturalidad. Esta es nuestra gran ventaja, y también nuestro gran desafío, contexto y texto se confunden porque el contexto forma parte del texto; nuestra actuación forma parte de nuestro texto.

La perspectiva intercultural no es solamente una cuestión de principios para la elaboración de programas educativos; va más allá. La perspectiva intercultural debe impregnar el trabajo de los pedagogos; la enseñanza debe ser intercultural. O dicho de otra manera, la interculturalidad debe cruzar transversalmente la enseñanza, impregnando su contexto de actuación.

CAPÍTULO II. EDUCACIÓN Y CURRÍCULUM EN UN CONTEXTO INTERCULTURAL

1. La educación en un contexto multicultural. La educación intercultural.
2. ¿Educación intercultural o multicultural?
3. ¿Qué competencia cultural?. O el dilema asimilación vs. pluralismo.

1. La educación en un contexto multicultural. La educación intercultural.

En nuestra sociedad occidental la pluralidad cultural es cada día mayor y más evidente. Los movimientos poblacionales, tanto intra como inter-estados, han supuesto la presencia cercana de culturas diferentes que se han situado en un contexto de contacto. En las grandes ciudades europeas han aparecido núcleos poblacionales muy importantes que, en algunos casos, poseen culturas muy "diferentes" y "distantes" a la cultura occidental. Tampoco podemos olvidar el gran despegue industrial de la postguerra europea. En el estado español los desequilibrios económicos entre las diferentes regiones supusieron grandes movimientos migratorios de una región a otra. Madrid, el País Vasco o Cataluña fueron núcleos industriales muy potentes, que atrajeron a muchos inmigrantes. Como consecuencia podemos afirmar que las culturas vasca y catalana entraron en contacto con otras culturas, surgiendo un contexto multicultural. Al lado de los rasgos y manifestaciones culturales emblemáticas compartidas por las poblaciones autóctonas aparecieron otras expresiones e identidades.

Además de los movimientos migratorios existen otros factores que impulsan el contacto cultural: la internacionalización de los sistemas productivos, la llegada de individuos pertenecientes a otras culturas por motivos no económicos (turismo, intercambios culturales, ocio, represión política, etc.), la exportación de modelos culturales a través de los medios de comunicación (agencias internacionales, productoras internacionales, multinacionales de la comunicación, etc.).

Esta serie de factores que estamos comentando, pero sobre todo los movimientos migratorios y las nuevas tecnologías de la comunicación están convirtiendo el mundo en lo que se ha dado en llamar la "aldea global". Los individuos nos situamos en contextos multiculturales, en el que el valor de nuestra propia cultura se relativiza.

Situados en este contexto multicultural es obligatorio plantearse el tema de la educación intercultural: ¿Qué debe hacer la escuela? ¿Cuál es su función? ¿Cómo debe actuar con los inmigrantes? ¿Qué debe hacer con los de aquí para que no pierdan su propia identidad? ¿Cómo podemos integrar unos con otros?

Antes de entrar a responder esta serie de preguntas no podemos olvidar que la educación es un proceso de transmisión cultural. La escuela es un mecanismo de normalización, entendida ésta como un proceso de homogeneización de sus miembros a través de patrones culturales mayoritariamente establecidos.

Podemos distinguir las siguientes etapas en lo que ha sido la evolución histórica de la respuesta socioeducativa ante el “problema” (percibido como tal durante mucho tiempo) de la multiculturalidad:

1.-**Asimilacionista**. El objetivo de esta postura es conseguir que los grupos minoritarios aprendan la lengua y la cultura autóctona y que se asimilen con la cultura mayoritaria lo más pronto posible. Se considera un problema y un riesgo para la pervivencia de la identidad mayoritaria la existencia de grupos minoritarios con manifestaciones propias. La cultura mayoritaria asume sin complejos un papel represivo respecto a los grupos minoritarios.

2.-**Compensatoria**. Se considera que las personas pertenecientes a culturas minoritarias tienen lagunas en su formación, por lo que hay que poner en marcha programas que compensen estas deficiencias. El objetivo es compensar el desconocimiento derivado del origen cultural y conseguir la homogeneización en torno a los patrones mayoritarios, considerados mejores. Se cambia la visión represiva ante la multiculturalidad por una visión asistencial tutelada por los poderes locales.

3.-**Multicultural**. Esta postura reivindica el derecho de las minorías a cultivar su lengua y culturas y a eliminar las situaciones de discriminación derivadas de su origen cultural. Respeta el mosaico cultural en el que se ha convertido la sociedad actual. Cada grupo posee su propio espacio cultural, con fronteras visibles y perceptibles para todos los grupos. Es una postura de tolerancia y respeto estáticos.

4.-**Intercultural**. Supone la aceptación del pluralismo en todos los ámbitos sociales: empresa, sanidad, educación, etc. Impulsa el conocimiento y el respeto mutuos así como la convivencia y el intercambio. El objetivo es cada uno desarrolle su propia identidad cultural, pero que ésta esté abierta al conocimiento de las otras identidades y a la comunicación con ellas. Este objetivo se aplica a todas las culturas que conviven en el mismo espacio social.

En un contexto intercultural como el actual la educación debe ir más allá de la transmisión cultural y debe predisponer al alumnado para procesos de transacción cultural que le faciliten la adaptación a este nuevo contexto. El rasgo cultural de la identidad colectiva de estos tiempos es el multiculturalismo. De ahí la necesidad de una educación intercultural. Reivindicamos pues la educación intercultural como una opción moralmente necesaria ante la multiculturalidad de nuestra sociedad.

Antes de seguir adelante vamos a hacer un breve paréntesis para aclarar (si es que no ha quedado ya claro a lo largo de este escrito) lo que entendemos conceptualmente por educación intercultural frente a otra serie de conceptos que quizás parezcan equivalentes, sobre todo frente al concepto de educación multicultural.

2. Educación intercultural o multicultural

No hay unanimidad entre los diferentes autores a la hora de denominar conceptualmente la intervención educativa frente a los problemas surgidos en la sociedades pluriculturales. La tendencia anglosajona utiliza más frecuentemente la expresión "educación multicultural", mientras que en los países del centro de Europa se inclinan por el término "educación intercultural". Según sea la tradición literaria en la que se basen los diferentes autores, utilizan una denominación u otra. Entendemos que generalmente las dos expresiones tienen un mismo significado semántico y básicamente hacen referencia al mismo tipo de problemas. Incluso algunos autores utilizan indistintamente ambos conceptos.

Quizás plantearse ahora una diferenciación conceptual entre estos términos sea prematuro y baldío, sin embargo para aclarar la opción y la utilización que de estos términos se ha hecho en este escrito nos aventuraremos a un breve ejercicio de distinción conceptual.

Ante la pequeña confusión conceptual que se pueda plantear justificamos nuestra opción por el término "intercultural" porque a nuestro entender recoge mejor el significado de una actitud activa, dinámica y coherente con los principios del respeto y entendimiento ante los alumnos y alumnas de diversas culturas. En este sentido el término "educación

intercultural" es preferible al de "educación multicultural" ya que el primero refleja una postura dinámica, activa y comunicativa frente al contenido semántico más pasivo y estático, que reconoce la pluralidad existente pero sin actuar dinámicamente ante ella, del segundo.

Sin ningún ánimo de polémica, y con el fin exclusivo de aclarar los significados que hemos querido reflejar en este trabajo, analizamos brevemente las diferencias entre ambos términos:

La EDUCACIÓN MULTICULTURAL (y por extensión el multiculturalismo, tal y como conceptualmente lo hemos utilizado en este trabajo) posee las siguientes características:

- Se refiere a una situación que de hecho ya existe.
- Constata la coexistencia de culturas diferentes.
- Acepta el mosaico cultural.
- Valora positivamente todas las culturas.
- Procura el desarrollo cultural de todos los grupos.
- Potencia el desarrollo autónomo de cada grupo cultural.
- Respeta los límites que cada grupo dispone para sí mismo.

La EDUCACIÓN INTERCULTURAL (y por extensión el interculturalismo) se caracteriza por:

- Creer en el diálogo entre las culturas.
- Potenciar la comunicación y el intercambio.
- Intentar superar la mera coexistencia de grupos culturales encerrados en límites contruidos por ellos mismos.
- Se dirige a todos los grupos, a todas las culturas.
- Valora positivamente el desarrollo de la propia identidad.
- La identidad propia, formada y afianzada, se abre al conocimiento y al intercambio con las demás culturas.

- La interculturalidad aparece como una acción dinámica que caracteriza la vida de las personas y de los alumnos y alumnas. Es un proyecto de vida que nunca se acaba.
- Además de reconocer el valor de todas las culturas obliga al diálogo e intercambio entre ellas. La interculturalidad es más comprometida que la multiculturalidad.
- Encierra un componente metodológico que obliga al encuentro, a la comunicación, al intercambio, ...

Según nuestra visión el concepto de "educación intercultural" es un paso adelante, respecto a la "educación multicultural", en el compromiso con el respeto activo entre culturas por lo que este exige de encuentro, intercambio, diálogo, etc. Posee un contenido semántico más activo didácticamente ya que implica unos objetivos, una metodología, ... que nos sitúen en el intercambio y el diálogo entre los grupos.

3.¿Qué competencia cultural?. O el dilema *asimilación vs. pluralismo cultural*.

Más allá de declaraciones de principios sobre la interculturalidad, la escuela se enfrenta a una serie de preguntas y dilemas mucho más concretos y ligados a la práctica. Como en todo dilema se producen tensiones entre las respuestas que se orientan hacia un polo u otro. En cada una de las decisiones, de las respuestas que orientan la posible solución hacia un polo u otro, subyace un discurso ideológico, social y pedagógico determinado.

Tradicionalmente la escuela ha respondido a los planteamientos de la asimilación. Su tarea institucional ha consistido en que el alumnado asimilara la cultura del grupo mayoritario, entendiendo que ésta era la vía para su integración social. Los currícula han estado saturados de contenidos referentes a las formas culturales del grupo social mayoritario. Los grupos minoritarios se deben incorporar a la cultura establecida, y la escuela es uno de los sistemas sociales que debe contribuir a este proceso de asimilación. La función principal de la escuela ha sido introducir a los sujetos en la cultura y el idioma de los grupos que ostentan el poder. La escuela ha sido un agente "igualador" para crear un producto estándar que respondiera a las necesidades de los grupos hegemónicos. Ha habido poca tolerancia y poco respeto hacia las diferencias entre el alumnado respecto a su cultura de origen, estilos de aprendizaje, ritmos o intereses. Los grupos que se han

considerado como no susceptibles de asimilación respecto a los estándares culturales previstos han sido segregados del sistema educativo normalizado y separados en centros específicos socialmente no considerados o marginados (centros de educación especial para niños con deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales, centros para niños con problemas de conducta y/o aprendizaje, etc.). La escuela "igualatoria" o "asimilacionista" parte del supuesto de que a través de la educación conseguiremos situar a los alumnos y alumnas en las mismas condiciones que sus compañeros y de que conseguiremos asegurar la igualdad de oportunidades. Con gran optimismo se piensa que sólo a través de la asimilación se garantiza la igualdad de oportunidades y se evita la marginación, dotando a todos los alumnos y alumnas de las capacidades necesarias para responder a las necesidades de la sociedad del momento.

Frente a este planteamiento de asimilación, que anula las manifestaciones culturales que no pertenezcan al grupo mayoritario, han surgido posturas críticas que han supuesto una crisis profunda en la mentalidad asimilacionista.

Desde estas posturas críticas se cree que el intento de asimilación forzosa, anulando la cultura de origen, puede ser contraproducente. Una asimilación mal estructurada puede provocar que el sujeto no se identifique con ningún grupo cultural, o que se produzca una identificación relativa con culturas diferentes. El alumno, alumna, no se identifica con su cultura de origen, anulada y rechazada implícita o explícitamente por la escuela, e incluso por el entorno social más amplio, ni se identifica tampoco con la cultura que le acoge, que posee formas ajenas, e incluso contradictorias, a las de su cultura familiar de origen. La Psicología ha desarrollado el término "anomia" para referirse a este estado de la personalidad:

"Por anomia se entiende un estado psicológico complejo que incluye sentimientos de alineación y aislamiento en la relación con el entorno social, de desorientación y ausencia de normas y valores (McClosky & Schaar, 1965). Este estado de anomia a menudo se asocia a sentimientos de ansiedad, inflexibilidad cognitivo-afectiva y de falta de identidad". (Hammers et Blanc, 1983: 166)

La anomia depende de factores complejos tanto sociales como psicológicos. Es resultado del proceso de socialización del niño, dependiente de las redes sociales de su entorno, y de los mecanismos socio-psicológicos que el niño desarrolla a partir de esta socialización. Si estos mecanismos no permiten al niño valorar su herencia multicultural, se pueden presentar estos dos casos:

- el niño se identifica con una herencia cultural única, a costa de la otra;
- o no se identifica con ninguna de las herencias y resultan fenómenos anómicos.

Si, por el contrario, el entorno del niño y su desarrollo socio-psicológico le permiten valorar las diferentes herencias culturales, podrá desarrollar una identidad armoniosa, intercultural, consciente de su multiculturalidad.

No podemos ser ajenos al importante factor social cuál es la educación. La escuela puede contribuir al desarrollo de la anomia. *"Presentar al niño dos culturas en contacto como conflictivas y mutuamente excluyentes será la base para una evolución de carácter anómico"* (Hamers et Blanc, ibíd.: 168). Si el entorno en que vive (incluida la escuela) acepta y potencia la interculturalidad al niño le será más fácil desarrollar una pertenencia cultural armoniosa y equilibrada.

Otra de las críticas que se han alzado frente a los planteamientos asimilacionistas se basa en la progresiva extensión de los prejuicios interculturales y de las conductas hostiles entre los grupos diferentes, tanto dentro como fuera de la escuela. El planteamiento asimilacionista en muchas ocasiones conlleva en sí mismo una valoración exclusivista de la cultura mayoritaria y un rechazo implícito, e incluso explícito, de las demás culturas.

Por otro lado el progresivo reconocimiento del derecho de todos a poseer y mantener su propia herencia cultural se alza también como argumento ante las posturas asimilacionistas.

Sobre estas consideraciones el planteamiento educativo se ha ido orientando hacia el polo del pluralismo cultural: la escuela como instrumento potenciador del interculturalismo.

La idea de la educación intercultural se concreta en varias directrices globales:

- La diversidad cultural es una cualidad positiva de la sociedad actual, y debe ser asumida y respetada por el sistema educativo.
- La función de la escuela se debe orientar más hacia el polo de la pluralidad, hacia la reconstrucción de las diferentes herencias culturales de los grupos sociales, que hacia la asimilación o anulación de la pluralidad en aras de la cultura única mayoritaria.
- La educación debe satisfacer las necesidades particulares del alumnado de grupos culturales diferentes, dotándoles de los conocimientos y habilidades necesarios para su incorporación y desenvolvimiento en el medio en el que viven.
- La educación debe contribuir al desarrollo de actitudes positivas hacia la diversidad, combatiendo actitudes y conductas discriminatorias, racistas o xenófobas.
- Debemos facilitar al alumnado la elaboración de su propia identidad cultural desde el respeto a la diferencia y desde la igualdad.
- La educación debe jugar un papel activo en la identificación del proyecto cultural de la sociedad en que se inserta.
- La escuela debe contribuir a la integración social de los grupos humanos (multiculturales) que componen la sociedad. En definitiva debe contribuir al desarrollo de la interculturalidad.

Sin embargo entiendo que la respuesta de la escuela al dilema que se le plantea entre la asimilación y la interculturalidad no puede sustentarse en posiciones radicalmente unidas a uno de los polos, rechazando absolutamente planteamientos orientados hacia el

otro polo. Hay muchos tonos del gris, y quizás las respuestas más coherentes con los problemas sociales se encuentren entre estos tonos.

Del mismo modo que no podemos admitir un planteamiento asimilacionista que nos lleve a un rechazo de todo lo que no se identifique con la cultura mayoritaria, tampoco podemos aceptar un planteamiento pluralista que suponga un relativismo cultural indiscriminado, desconexión de su entorno y ajeno al juicio crítico y moral; tampoco podemos apoyar un planteamiento en el que "todo vale". Jordán (1992: 63) comenta las consecuencias negativas de un planteamiento "relativista" radical:

"1)La anulación de la conciencia crítica de los alumnos, tanto en lo que se refiere a su propia cultura, como al resto de culturas, ya que todas ellas guardarían un valor inherente indiscutible; 2)la falta de incentivos para un mutuo enriquecimiento, al constituir cada cultura un vedado cerrado y autosuficiente; 3)La facilidad para generar con la misma probabilidad tanto actitudes de respeto a la diferencia como las contrarias del estereotipo y del separatismo social; 4)la dificultad práctica de elaborar un currículum realizable (...); 5)La problemática, de carácter axiológico y epistemológico, de admitir en la programación curricular de una escuela "occidental" ciertos elementos culturales incompatibles provenientes de otras culturas (...)"

La educación como subsistema engarzado en un sistema social determinado, no es ni puede ser ajeno a éste. La escuela como institución educativa influye y está influida por un contexto socio-cultural definido. Entiendo que la escuela como agente socializador que busca la integración del alumnado en una sociedad a través de la reconstrucción y de la participación de los alumnos y alumnas en su cultura, nunca podrá renunciar a un rol asimilador. Dicho de otra manera, la escuela debe asumir sin complejos su función para enseñar la cultura propia de la comunidad que la sustenta a su alumnado. La escuela debe abrir la cultura de su comunidad a todo el alumnado; y lo debe hacer a través de planteamientos pedagógicos reflexionados, compartidos, abiertos y democráticos. Ahora bien este papel activo asimilador de la escuela se debe matizar:

- Debe ser entendido de manera flexible, alejado de radicalismos nacionalistas hipertróficos.

- Debe participar del reconocimiento de valores universales adscritos a otras culturas: valores religiosos, filosóficos, literarios, etc.
- No se puede contraponer ni contradecir con la comprensión y el respeto intercultural.
- Aunque pretenda la integración en una sociedad caracterizada culturalmente, debe garantizar que los distintos grupos no pierdan su herencia cultural.
- Debe contribuir a la construcción de espacios de vida comunes, sustentados en rasgos culturales básicos comunes y compartidos, que faciliten la integración desde la percepción simultánea de la diversidad.
- Debe reforzar sobre todo aquellos aspectos culturales que permiten al alumnado desenvolverse en el medio en que vive. La lengua es, en este sentido, uno de los aspectos más importantes (quizás el más importante).
- Y nunca puede ser ajeno al respeto a la autonomía intelectual del alumno y alumna en su interrelación con la comunidad. La asimilación se debe basar en la reconstrucción crítica, autónoma y perfectiva de la cultura propia a partir del diálogo constructivo con los demás.

Por tanto, este rol asimilador lo entendemos complementario con la interculturalidad. No concebimos la asimilación y la interculturalidad como conceptos opuestos, sino como concepciones que deben buscar su integración y complementariedad en una acción educativa única. Entendemos que el reto es asimilar una cultura dinámica, vinculada a su tiempo, participativa, tolerante e intercultural, sin prescindir de nuestra propia identidad, sin prescindir de los rasgos que nos identifican y cohesionan como grupo; no frente a otros grupos, si en interrelación con ellos; no desde la exaltación exarcebada y antagónica, si desde el respeto a la diversidad; no desde la creencia absoluta de lo único y lo nuestro, si desde la valoración relativa.

El alumno, la alumna, tienen que aprender “el nosotros”, tienen que afirmar su identidad, y desde su fortaleza personal aprender también “el ellos”, aprender las otras identidades para conocerlas y valorarlas, y para valorar también la suya propia.

En el mundo en que nos encontramos cualquier modelo educativo debe ser en sí mismo intercultural; no cabe otra opción si de educación hablamos. Pero esta interculturalidad se debe hacer compatible con la función de la escuela de integrar a los alumnos y alumnas en el contexto sociocultural en el que van a vivir, todo ello sin que suponga ninguna renuncia a la cultura de origen de cada uno de ellos. Estamos planteando un equilibrio entre interculturalidad e integración (o asimilación); entre integración y respeto a los orígenes culturales propios. Equilibrio entre educación para la asimilación, que garantice la cohesión del grupo, y educación para la diversidad, que garantice el respeto a la diferencia.

No es un aprendizaje desde el enfrentamiento o la ignorancia, sino desde el respeto y desde la ambición intelectual. Hay que enseñar y aprender nuestra identidad y afirmarnos en ella, pero también hay que enseñar y aprender las otras identidades. Hay que enseñar y aprender que nuestro “nosotros” es el “ellos” de los demás. Que podrías ser él y que él podría ser tú.

Del mismo modo que asumimos la valoración relativa de nuestra propia cultura, también la interculturalidad (¿nuestra nueva propia cultura?) debe ser valorada desde posiciones abiertas.

La educación intercultural, por el hecho de serla o de intentarlo, no es neutral, ni debe serlo. La educación intercultural, como la asimilacionista, compensatoria o multicultural, es de carácter moral y está sometida a decisiones ideológicas. Los planteamientos interculturales surgen de una opción política y social previa y es susceptible de interpretación y de utilización ideológica y moral.

Quizás las sociedades modernas nos estamos situando en un contexto cultural en el que los "viejos" conceptos ya no son válidos para explicar la realidad, y su contenido semántico evoluciona como ha evolucionado la propia sociedad. El significado del concepto asimilación, entendido desde la realidad multicultural europea, se desprende de

su contenido alienatorio para explicar la relación entre el individuo y el grupo al que pertenece en el proceso de interculturización. Quizás debamos hablar de la asimilación de la interculturalidad, haciendo complementarios, como hemos propuesto, ambos conceptos.

Situados en este punto entorno al dilema "asimilación vs. pluralismo", y una vez reconocido por nuestra parte el rol asimilador de la escuela, francamente matizado en referencia a su acepción más tradicional, nos debemos preguntar cuál es el punto de equilibrio entre la "interculturalidad" y la "asimilación", cuál es el punto en el que debe situarse la enseñanza. Nos debemos preguntar hasta qué punto es positiva la diversidad y su manifestación en la escuela.

La respuesta a esta cuestión es francamente compleja. Nuevamente estamos ante la tensión asimilación vs. interculturalidad. Se nos plantea una dinámica dialéctica de contraposición entre ambos polos. Frente a este dilema anteponemos la idea de que los grupos necesitan su propia unidad y cohesión y de que la interculturalidad no debe suponer su desestructuración. Volvemos pues al equilibrio complementario de la labor asimiladora o socializadora de la escuela y su necesario planteamiento intercultural. El currículum escolar se basa en un modelo social y cultural con el que la escuela está comprometida. La socialización del alumnado se hace a través de este currículum. En el proceso de enseñanza de un currículum previamente planificado hay un enfoque asimilacionista innegable. Pero, sin negar que deba de ser así, la escuela debe abrir su currículum a otras identidades y debe contribuir a su afirmación positiva. Será a partir de la afirmación y aceptación de las diferentes identidades cuando los chicos y chicas podrán valorar el modelo cultural que nos propone el currículum escolar.

Nos encontramos ya ante argumentos redundantes; el papel de la escuela respecto a la identidad cultural ha de combinar el proceso de enriquecimiento y refuerzo de la identidad propia del grupo con la creación de espacios de vida y de equipamientos comunes donde interaccionar de manera intercultural.

CAPÍTULO III. EL CURRÍCULUM PLURILINGÜE E INTERCULTURAL

1. Principios psicopedagógicos que fundamentan una propuesta curricular intercultural.
 2. Las escuelas como espacios interculturales
 3. Currículum intercultural y sociedad
4. Implicaciones respecto al centro: la elaboración de un currículum intercultural.

1. Principios psicopedagógicos que fundamentan una propuesta curricular intercultural.

Analizar las implicaciones curriculares del interculturalismo nos lleva a pasear nuestra mirada por los distintos espacios y niveles en los que se decide el currículum. Estamos defendiendo la necesidad de análisis globales que permitan la comprensión contextualizada de la enseñanza. Aunque desde el punto de vista crítico lo que realmente nos interesa es el currículum real que se desarrolla en el aula, que los conocimientos, comportamientos, actitudes y valores que se desarrollan en el aula respondan a los principios del respeto, diálogo e intercambio cultural, no podemos olvidar que la acción en el aula está interrelacionada sistémicamente con un contexto cultural, social y político determinado, presente y analizable tanto desde el propio centro como desde el grupo social (comunidad del centro y macro comunidad sociopolítica) que lo sustenta. Proponemos una serie de principios que pueden guiar la elaboración del currículum bilingüe a través de la perspectiva intercultural.

Hemos comentado en este trabajo la importante relación entre la lengua y la cultura. Hemos comentado también el contexto pluricultural y plurilingüístico en que se desarrolla la enseñanza en nuestro país. Creemos que globalmente esta visión intercultural todavía no ha llegado a todas las capas y grupos de la sociedad. Todavía la diversidad cultural es percibida como un problema que en algunos casos desemboca en situaciones de conflicto muy graves. La visión intercultural de la sociedad en que vivimos debe impregnar la sociedad, para que las diferencias sean percibidas como posibilidades de enriquecimiento mutuo, y para que entre todos seamos capaces de crear un sustrato cultural común, diverso en sí mismo, que permita también que cada grupo cultural se asiente en sus propios principios.

En nuestro país la política lingüística educativa ha optado por ofrecer varios modelos de enseñanza bilingüe que permiten a los padres elegir el nivel de intensidad en el aprendizaje de las lenguas oficiales

MODELO A: la enseñanza se realiza en Castellano, con el Euskera como asignatura.

MODELO B: la enseñanza se realiza en las dos lenguas, aproximadamente al 50 %.

MODELO D: la enseñanza se realiza en Euskera, con el Castellano como asignatura.

Pero más allá de la política de modelos creemos que es preciso proponer una serie de principios, relacionados con todo lo comentado hasta ahora, que nos puedan guiar en el desarrollo del currículum bilingüe-bicultural, a través de la visión intercultural. Cualquiera de los tres modelos propuestos por el sistema educativo de la C.A.V. se desarrolla en un contexto plural y diverso y debe, por lo tanto, impregnarse de interculturalidad, independientemente de la intensidad con la que se trabajen las distintas lenguas y la relación que se establezca entre ellas. Aunque, por supuesto, y como comentaremos más adelante, el modelo lingüístico no es indiferente para el logro del bilingüismo-biculturalismo.

Los principios que comentamos a continuación los planteamos a modo de propuesta hipotética. Somos conscientes de que algunas de nuestras propuestas necesitan un mayor fundamento y solidez en su construcción; tómense pues como un primer documento para la discusión que lo único que pretende es suscitar el diálogo y la inquietud intelectual que contribuya a la construcción compartida de una teoría fundamentada en nuestra realidad. Intentamos la confluencia e integración de dos líneas teóricas, la teoría sobre la educación bilingüe y la teoría sobre la educación intercultural, porque creemos que ambas responden a problemas y necesidades reales de nuestra sociedad, y porque desde el desarrollo teórico también ambas aparecen estrechamente implicadas y relacionadas. Consideramos que es preciso construir una teoría de la educación intercultural y multilingüe relacionada con las necesidades y los problemas de Euskal Herria.

Estos principios han sido propuestos por distintos investigadores sobre la educación bilingüe. Se consideran ya tradicionales, pero no por ello han perdido su vigencia o actualidad. Félix Etxeberria (1994) en su trabajo “Educación y bilingüismo. Problemática general. El caso de Euskadi”, hace un análisis extenso y profundo de

algunos de los principios que comentamos a continuación. En este trabajo los examinamos en relación al contexto socio cultural de la lengua vasca.

El principio del umbral

La hipótesis del umbral mínimo fue propuesta por Cummins (1976) y por Toukoma y Skutnabb-kangas (1976) para explicar los resultados aparentemente contradictorios que ofrecían diversas investigaciones sobre la influencia del bilingüismo en el desarrollo cognitivo del alumnado escolarizado en programas bilingües. Según esta hipótesis el niño debe alcanzar un determinado umbral mínimo de competencia lingüística en ambas lenguas para que su bilingüismo tenga efectos cognitivos positivos. Estos autores proponen la existencia de dos umbrales de competencia lingüística. La adquisición del umbral mínimo permitiría evitar efectos negativos en el desarrollo cognitivo y académico del bilingüe. Un bilingüismo que no alcanzara el umbral mínimo del hablante monolingüe en ninguna de las dos lenguas tendría efectos negativos en el desarrollo cognitivo del alumno, alumna. Estos autores, a esta situación del hablante en la que en ninguna de las dos lenguas alcanza el umbral mínimo, la denominan semibilingüismo. La adquisición del umbral alto en ambas lenguas influiría positivamente en el desarrollo cognitivo del alumnado. En pocas palabras, el nivel de competencia lingüística en ambas lenguas que alcanza el niño bilingüe influye en su desarrollo cognitivo y académico: conseguir un nivel mínimo es necesario para evitar los efectos negativos; alcanzar un nivel alto influye positivamente en su desarrollo.

Por lo tanto, cualquiera que sea el modelo lingüístico que se elija, éste tiene que garantizar la adquisición del umbral mínimo en ambas lenguas.

Si repasamos lo que se ha dicho en este trabajo sobre la identidad cultural del bilingüe...

"para que el bilingüismo evolucione armónicamente es necesario que las lenguas sean fuertemente, e igualmente, valoradas por los grupos culturales o étnicos correspondientes. El bilingüismo sólo se desarrollará de manera equilibrada si las características de la identidad cultural pertenecientes al desarrollo de las lenguas

son relevantes para las respectivas identidades culturales, sin estar por tanto en conflicto, y si esta doble pertenencia es percibida favorablemente"

...podemos proponer que un programa de educación bilingüe, del mismo modo que debe garantizar un umbral mínimo de competencia en ambas lenguas, debe garantizar un conocimiento mínimo de las culturas a las que pertenecen las lenguas intervinientes de modo que el alumno, alumna, pueda afirmar su propia identidad cultural y, al mismo tiempo, desarrollar una segunda pertenencia no conflictiva con la cultura a la que pertenece la segunda lengua.

Situando las anteriores ideas en las coordenadas socioculturales del País Vasco, que hemos intentado describir y comentar en este trabajo, hacemos las siguientes reflexiones (propuestas):

- * El currículum real, las vivencias que el alumnado tiene en la escuela, deben reflejar la realidad multicultural del País Vasco. No es suficiente que los documentos así lo expliciten, es preciso que las oportunidades de aprendizaje que la escuela ofrece al alumnado posibiliten un proyecto intercultural que parte de la propia identidad cultural y se abre a otras culturas y grupos.
- * Los modelos lingüísticos no pueden concebirse como proyectos culturales endogámicos, encerrados en sí mismos, creadores exclusivos de su propia cultura, enfrentados a las "otras" culturas.
- * La enseñanza bilingüe en el país vasco debe ir acompañada del respeto y reforzamiento de la identidad cultural de origen con la que el alumnado accede a la escuela, castellana, francesa o vasca, rural o urbana, ... y del respeto, basado en el conocimiento, a las otras culturas con las que interaccionamos.
- * El principio del conocimiento bicultural mínimo que permita una doble pertenencia no conflictiva y potencie un desarrollo cognitivo equilibrado nos obliga a reflexionar sobre el modelo lingüístico que elegimos y su planteamiento curricular (objetivos, contenidos, actividades,...) a partir de las características socioculturales del contexto en que viven los alumnos y alumnas. La evaluación de necesidades y

el análisis del contexto se configuran como fases reflexivas y de toma de decisiones básicas para el desarrollo curricular.

- * En función de las necesidades contextuales puede resultar necesario romper la rigidez de los modelos lingüísticos, si el desarrollo estricto de éstos no satisface los planteamientos básicos de la enseñanza intercultural y bilingüe. Creemos que en las zonas castellanófonas en las que se imparte el modelo "A", en la medida que se van afianzando y reforzando los rasgos centrales de la identidad cultural del alumnado y adquiriendo competencia suficiente en su primera lengua, debemos aumentar progresivamente la intensidad de la enseñanza del Euskera pasando a un uso instrumental de éste que garantice un aprendizaje mínimo de la lengua y la cultura vascas. Del mismo modo, en las zonas vascófonas en las que la enseñanza se imparte en modelo "D", se debe avanzar progresivamente en la enseñanza del Castellano y en Castellano para alcanzar unos niveles de competencia que resulten positivos para el desarrollo del alumnado. Entiendo que la política lingüística basada en los modelos ha contribuido a cambiar las actitudes de la población respecto a las lenguas, potenciando el respeto mutuo y el desarrollo bilingüe en base a la propia elección. Sin embargo, entiendo que actualmente, una vez que tenemos claros los principios y que las investigaciones sobre el bilingüismo nos han ofrecido datos suficientes como para poder prever los resultados de los programas bilingües, es preciso flexibilizar los modelos lingüísticos para adecuar su desarrollo a las necesidades del contexto.

El principio del desarrollo interdependiente

Tanto Skutnabb-Kangas y Toukoma (Suecia, 1976) como Cummins (Canadá, 1979) coinciden al proponer la hipótesis del desarrollo interdependiente como explicación de los resultados de sus investigaciones sobre bilingüismo. También en España Vila (1982) ha confirmado esta hipótesis con arreglo a sus propias investigaciones. La formulación de esta hipótesis es la siguiente: el nivel de competencia lingüística que un niño bilingüe consigue en su segunda lengua es parcialmente una función del nivel de competencia que ha desarrollado en su primera lengua en el momento en que comienza la exposición intensiva en la L2. El modelo que está en la base de esta hipótesis propone que las dos

lenguas, primera y segunda, poseen una competencia subyacente común o interdependiente, y que, por lo tanto, la experiencia que se tiene en una de las lenguas puede provocar el desarrollo de esta competencia lingüística común.

En el contexto de esta hipótesis, las investigaciones han venido a demostrar que un desarrollo deficitario de la L1 puede acarrear un peor nivel de adquisición de la L2, confirmando por tanto que el niño debe reafirmar su propia identidad lingüística (y cultural, por lo tanto) para alcanzar un nivel suficiente que influirá en el desarrollo de su segunda competencia. Comentando esta idea, Etxeberria (1994: 77) escribe:

"Parece que la clave se encuentra en el papel de la lengua L1 según que el niño sea de lengua mayoritaria o minoritaria:

- * Si el niño es de lengua mayoritaria, la L1 no sufre ningún retraso, a pesar de que el niño sea expuesto a la L2 intensamente.
- * Si el niño pertenece a la lengua minoritaria, el reforzamiento de la L1 (minoritaria) no perjudica la adquisición de la L2".

Cuando su lengua materna sea el castellano y su identidad étnica grupal se desarrolle en torno a esta cultura, el currículum escolar se debe comprometer con la afirmación de esta cultura para que su desarrollo contraiga una alta competencia lingüística en la segunda lengua y una segunda pertenencia cultural no conflictiva. La afirmación a través de la escolarización de la propia cultura de origen puede ser importante para que la escuela no contribuya al desarraigo o a la anomia. El mismo principio debemos proponer para el euskera y la cultura vasca. Cuando la cultura de origen es euskaldun la escuela se debe comprometer con su afirmación, con el desarrollo de su identidad y con la apertura hacia otras culturas, y con el conocimiento de otras culturas, con las que interaccionamos. Es preciso que la escolarización contribuya a un desarrollo positivo, abierto a la riqueza de la interacción, de la interculturalidad, no conflictivo con la propia identidad ni con la identidad de los demás. La reflexión sobre esta idea es trascendental: debemos promover un planteamiento cultural que impulse un desarrollo positivo, no conflictivo, integrador; contrario al conflicto, a la exclusión, a la desintegración. Volvemos nuevamente a la

importancia del diagnóstico contextual y de la evaluación de necesidades para la planificación curricular y lingüística. El entorno sociocultural de los centros educativos del País Vasco es tremendamente plural y variado; de ahí la necesidad de un margen de autonomía suficiente que permita a los centros adecuar los currícula básicos a sus propias necesidades socioculturales. Cada centro, o grupo de centros situados en un contexto de condiciones similar, debe decidir autónomamente qué tratamiento curricular es necesario para atender a las necesidades culturales y lingüísticas del entorno en el que se sitúa el centro. De todas maneras, siempre deberemos atender al principio de que el desarrollo de las lenguas y culturas que intervienen en un programa bilingüe es interactivo e interdependiente, y que, por lo tanto, un desarrollo positivo y equilibrado de la propia identidad influye en el desarrollo positivo de la segunda lengua y pertenencia cultural.

La confluencia de los dos principios: principio del umbral y principio del desarrollo interdependiente.

La exposición de estos principios nos supone que debemos buscar un equilibrio entre el reforzamiento de la lengua y cultura propias y el conocimiento suficiente de las lenguas y culturas con las que interaccionamos. El desarrollo de uno de los principios no debe de entrar en contradicción con el otro. El afianzamiento de la propia identidad no debe ser un obstáculo para el conocimiento suficiente de otras culturas. Y desde el otro polo, la educación en la diversidad no debe impedir la identificación propia y la cohesión social. Nuevamente estamos en el punto del equilibrio entre la cohesión y la asimilación por un lado y la pluralidad y diversidad por el otro. El desarrollo equilibrado de esta relación debe de ser la interculturalidad.

El desarrollo curricular acorde con estos principios estará condicionado por el entorno sociocultural de la escuela, las procedencias lingüísticas del alumnado y por la elección del modelo lingüístico que hayan realizado los padres.

En este punto conviene recoger nuevamente la idea de que los modelos no pueden ser círculos endogámicos cerrados sobre su propia cultura. Ni el modelo "A" puede ser el desarrollo cerrado y exclusivista de la cultura castellana en el que el acercamiento a la cultura vasca no es sino tratar de enseñar el Euskera (porque administrativamente nos

obligan) en un contexto adverso, convirtiéndolo en una "maría" implícitamente rechazada y marginada. Ni el modelo "D" debe suponer una exaltación de la cultura vasca, excluyente de las demás culturas.

Queremos decir con ello que, en la práctica, los currícula tienen que asegurar una propuesta intercultural que asegure un conocimiento mínimo de las culturas que conviven en Euskal Herria, tanto de la cultura que podemos identificar como "vasca" como de la cultura que podemos identificar como "española". Euskal Herria son los prados de Amézqueta y las huertas de Tudela; los páramos barreños y los montes de Aralar; la mutildantza de Baztan y la jota de Arguedas; las novelas en Euskera y las novelas en Castellano; la línea en Euskera y la línea en Castellano de la Universidad.

La cultura de origen de cada grupo, explicitada, seleccionada y transmitida en la escuela no debe frenar el conocimiento de las demás culturas, abriendo al alumnado hacia una identidad que sustentada en su cultura más cercana, participe de una realidad multicultural e intercultural.

La sociedad intercultural, y el curriculum intercultural deben provocar relaciones entre las culturas y la creación de sustratos comunes compuestos por los rasgos de ambas culturas más apreciados por los ciudadanos. Este sustrato no será óbice, no debería serlo, para que cada grupo preserve sus propias señas de identidad.

Estas relaciones entre culturas no son ajenas a las relaciones de poder. Pero estas relaciones y tensiones tenemos que aprender a vivirlas con normalidad. Tenemos que percibir las como tensiones habituales y normales en una sociedad intercultural; y tenemos que saber que estas tensiones evolucionan de acuerdo con los cambios culturales que los ciudadanos miembros de esa sociedad provocan.

El principio del aprendizaje significativo y la importancia de un modelo interactivo.

Los principios psicopedagógicos de intervención educativa recogidos en los Diseños Curriculares oficiales enmarcan una concepción constructivista del aprendizaje escolar que debe impregnar el currículum escolar para garantizar la construcción por parte del alumnado de significados culturales. Estos principios son los siguientes:

1. Partir del nivel de desarrollo de cada alumno, alumna.
2. Asegurar la construcción de aprendizajes significativos (que tengan que ver con las necesidades y problemas del alumnado).
3. Posibilitar que los alumnos y alumnas realicen aprendizajes significativos por sí solos. Enseñar a aprender.
4. Desequilibrar los esquemas de conocimiento que el alumnado posee para volver a equilibrarlos a través de la integración de nuevos conocimientos.
5. Impulsar la participación y la actividad del alumnado. Cederla protagonismo.

Estos principios, emanados básicamente de las aportaciones de las teorías mediacionales del aprendizaje, deben guiar la planificación e intervención curricular, incluidas las áreas sobre lenguas.

La educación ha de tener en cuenta esta múltiple funcionalidad de la lengua: comunicación, representación y regulación del comportamiento, sin olvidar las dimensiones lúdica y estética, que suponen modalidades comunicativas específicas.

Aprender una lengua es algo más que aprender un conjunto sistemático de palabras y signos, supone aprender también los significados culturales que esas palabras transmiten y, a través de estos significados, los modos en que las personas que hablan esta lengua entienden e interpretan la realidad. La lengua es, pues, un instrumento básico de socialización que, al mismo tiempo, nos permite el dominio de habilidades y capacidades no estrictamente lingüísticas.

Junto a estas consideraciones funcionales sobre la lengua, han de tenerse en cuenta sus características estructurales. Es decir, desde el punto de vista de su estructura la lengua se define por un conjunto de unidades o elementos organizados a través de unas reglas; las leyes de organización de las partes dependen de las leyes de organización de la totalidad.

El objetivo básico en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua es el desarrollo de la capacidad de utilizar dicha lengua como instrumento de comunicación, de representación y de conocimiento, en base a un uso personal, autónomo y creativo del

lenguaje oral y escrito. Aprender lengua debe ser aprender a usarla, a manipularla, a crearla y a recrearla.

Los niños y niñas son los protagonistas en el proceso de aprendizaje de la lengua. El desarrollo de su capacidad lingüística dependerá en gran medida de su interacción comunicativa con los compañeros y compañeras y con el profesor, profesora, en el contexto escolar. En este contexto la lengua tiene gran importancia, tanto como instrumento de socialización y comunicación, como de instrumento para el aprendizaje de las distintas áreas; en todas las áreas se aprende lengua. Todas las áreas, pues, deben colaborar en el desarrollo curricular de la lengua.

La enseñanza de la lengua debe partir de los usos de la lengua que los alumnos y alumnas traen a la escuela. El entorno sociolingüístico en el que viven los niños, junto con los factores culturales y económicos que lo determinan, crean grandes diferencias en las competencias lingüísticas personales del alumnado. La escuela debe ser sumamente respetuosa con los usos de la lengua, que es en definitiva el lenguaje funcional del alumnado. Debe sugerir y propiciar patrones lingüísticos que amplíen los empleos del lenguaje a otros contextos, y, en definitiva, las posibilidades de comunicación, representación y adquisición de conocimientos del alumnado.

Alumnos y alumnas, profesores y profesoras han de apreciar tanto la pluralidad lingüística como las variedades propias de una misma lengua debidas a los usos de los diferentes grupos sociales; incluso aquellas variedades culturalmente desfavorecidas pero que cumplen las funciones propias de una lengua en un determinado grupo social. Es asimismo importante la valoración de las lenguas que coexisten con el Castellano en el estado español. La educación ha de favorecer el conocimiento, el respeto y la valoración positiva de la realidad pluricultural y plurilingüe del contexto global en que vivimos.

En el caso del aprendizaje de la segunda lengua de lo que se trata es que el alumnado consiga aprender a hacer con esta segunda lengua lo mismo que con su propia lengua; es decir, que adquiera una competencia comunicativa (producción y recepción oral y escrita) que le permita desenvolverse en situaciones y ámbitos comunicativos diferentes y complejos.

Otras variables susceptibles de incidir en el aprendizaje significativo de una segunda lengua son:

- El tipo de lengua a la que se expone el alumnado ("input" lingüístico).
- El ambiente de clase. Es preciso que sea distendido y que alivie la ansiedad.
- Las oportunidades para entrar en contacto con la segunda lengua de manera que aumente la motivación y que favorezca la funcionalidad del aprendizaje.
- Las características propias y específicas de la segunda lengua.
- Las expectativas de la sociedad y de los propios alumnos y alumnas respecto a las finalidades del aprendizaje de la segunda lengua: función social e instrumental (integración en la sociedad actual), función educativa (comprensión y dominio de la lengua propia y de otras lenguas; comprensión y respeto hacia otras culturas; adquisición y desarrollo de destrezas y actitudes no estrictamente lingüísticas) y función psicológica (incrementar la confianza del alumno, alumna, en sí misma y en sus posibilidades, ampliación del horizonte intelectual vehiculado por la segunda lengua).

Estas variables remarcan la importancia que tiene la construcción curricular de un contexto significativo e interactivo para la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas.

En Euskadi existe una realidad sociolingüística compleja, con dos lenguas co-oficiales, Euskera y Castellano, en un marco desigual de bilingüismo o de monolingüismo castellanófono. Ante ello,

"la escuela ha de prestar especial atención a las actitudes y valores con respecto a la propia identidad cultural y lingüística. Debe contribuir a la superación de los prejuicios sociolingüísticos existentes en relación con el uso de cualquiera de las dos lenguas y debe reforzar las actitudes positivas, en particular las referidas al proceso de normalización de la lengua vasca partiendo del hecho

de la equivalencia funcional de todas las lenguas como instrumentos de comunicación y representación". (Gobierno de Navarra, 1992: 156).

Una vez garantizado el afianzamiento de la cultura de origen del alumnado, el currículum debe facilitar la enseñanza funcional de la otra cultura, y posibilitar que se participe de ella. Igualmente debe capacitar al alumnado para que pueda hacer aprendizajes autónomamente a través de esta nueva cultura, partiendo de su comprensión y de su dominio para el uso.

Enseñar y aprender Euskera y Castellano supone enseñar-aprender su uso y las posibilidades de desarrollo personal en una y otra lengua, en una y otra cultura.

Principio de la contextualización

A lo largo de este trabajo estamos intentando reflejar la complejidad y variedad de las situaciones sociolingüísticas (y socioculturales) que existen en nuestra comunidad. El desarrollo de un mismo modelo lingüístico puede suponer tratamientos diferenciados para el alumnado, en función de las características propias y peculiares de cada situación. El modelo D supone educación en primera lengua en Amezketeta, y, al mismo tiempo, educación en segunda lengua en Irún. A lo que se añade las variables del entorno familiar más cercano, las referentes a los círculos de convivencia sociofamiliar, etc. Y la relación contraria se puede establecer en lo que se refiere al modelo A.

Si bien existen experiencias, investigaciones y elaboraciones teóricas sobre multilingüismo e interculturalismo, las peculiaridades de los procesos en que dos culturas y/o dos lenguas entran en contacto nos exigen tener en cuenta el contexto en el que se desarrolla la situación de bilingüismo. No existen dos situaciones idénticas a la hora de analizar los procesos de relación entre varias lenguas y culturas. Las aportaciones científicas habrán de interpretarse a la luz de la situación en que se produjeron y deberán ser aplicadas con la debida prudencia, teniendo en cuenta las características del grupo social con el que se está trabajando.

Principio de apoyo a la cultura y lengua minoritarias.

Las conclusiones de las mayor parte de las investigaciones sobre bilingüismo escolar en niveles altos de la enseñanza obligatoria o post obligatoria coinciden en señalar que la lengua mayoritaria (Inglés, o Castellano en el caso del bilingüismo Castellano-Euskera) obtienen buenos resultados en todo tipo de contextos, situaciones y programas. En cambio, no sucede lo mismo con la lengua minoritaria. La adquisición de esta lengua depende de muchos factores interrelacionados entre sí:

- Contextuales-personales (motivación familiar, entorno sociolingüístico, político y cultural, etc.)
- Contextuales-escolares (programas existentes en la escuela, lenguas vehiculares, conocimiento lingüístico del profesorado y otro personal del centro, currículum diseñado, etc.)
- Contextuales socio-demográficos (lengua vehicular en el entorno, nivel sociocultural, agentes socializadores –grupos de tiempo libre, culturales,...-, etc.)
- Procesuales socio familiares (utilización de las lenguas en el entorno, actitudes e identificación con las lenguas y culturas, etc.);
- Procesuales escolares (clima de centro, características del desarrollo del currículum intercultural y plurilingüe, aspectos organizativos del centro, relaciones con los padres y el entorno, etc.);
- Factores producto contextuales (incidencia en el entorno, identificación con éste, etc.)
- Factores producto socio familiares (actitudes familiares hacia la escuela, resultados escolares, continuación de los estudios, autoestima, etc).

En general, y así sucede también en la mayor parte de las situaciones de contacto de lenguas en el País Vasco, la lengua mayoritaria se halla presente en todas las instancias de la sociedad: medios de comunicación, ámbitos de trabajo, administración, servicios, calle, etc. Los espacios de la lengua minoritaria varían en función de múltiples factores. Se podría desarrollar un "continuum" en el que en uno de los polos la lengua minoritaria queda reducida a los espacios más íntimos, mientras que en el polo opuesto la lengua globalmente minoritaria "casi" ocuparía los mismos ámbitos que la mayoritaria. De cualquier manera, por su propia condición de minoritaria, en la mayor parte de su ámbito lingüístico la lengua minoritaria ocupa espacios sociolingüísticos limitados.

La conclusión parece evidente: la cultura mayoritaria impregna todas las capas de la sociedad; posee un gran poder endógeno que garantiza su afianzamiento. Su presencia se nota en la vida diaria a través de los medios de comunicación, de los intercambios sociales, de las experiencias escolares, etc. A su lado la cultura minoritaria necesita ser reforzada e impulsada constantemente para que no se pierda. A nivel escolar sucede lo mismo; si queremos garantizar el aprendizaje de las dos culturas a un nivel mínimo, deberemos discriminar positivamente la cultura minoritaria, para que ella también pueda crear sus propias inercias de sustentación y crecimiento. Este tratamiento debe realizarse a partir de un planteamiento intercultural, abierto y flexible.

Este principio de discriminación positiva hacia la lengua minoritaria ha sido asumido e integrado por los "Diseños Curriculares Base" de las etapas obligatorias de la Comunidad Autónoma Vasca a través de los "*Principios de Enseñanza Bilingüe*" que aparecen enmarcados dentro de las "*Directrices para la Enseñanza y el Aprendizaje*". Los principios propuestos por los Diseños Curriculares oficiales de nuestra Comunidad, conviene recordarlos, son los siguientes:

1. **La enseñanza impartida en la lengua minoritaria a niños y niñas cuyo idioma materno es el idioma mayoritario y, por tanto, el más reforzado en la sociedad fuera de la escuela, no impide el desarrollo de las competencias lingüísticas en la L1.** (Principio recogido en los "D.C.B."-s de Educación Infantil (p. 61), Primaria (p. 47), y Secundaria Obligatoria (p. 51).

"Así, se ha demostrado que los alumnos y alumnas, pertenecientes a los grupos sociales que hablan una lengua de prestigio que dispone de una normalización total de su uso en todos los ámbitos, pueden estudiar en lengua minoritaria sin merma de su desarrollo cognitivo y lingüístico. Por lo tanto, y referido a nuestro medio, el alumnado de habla familiar castellana pueden estudiar en euskera sin que su dominio del Castellano se vea disminuido" D.C.B. de Primaria (p. 47) y de Secundaria Obligatoria (p. 51).

2. **El aprendizaje temprano de la L2 incide de manera relevante en el grado de competencia lingüística adquirido en esta lengua.** (Principio recogido en el D.C.B. de Educación Infantil (p. 61).
3. **La enseñanza a alumnos y alumnas de lengua minoritaria debe ser impartida a través de dicha lengua si se desea potenciar su rendimiento escolar.** (Principio recogido en los "D.C.B."-s de Primaria (p. 47) y de Secundaria Obligatoria (p. 51).

"Igualmente, se ha demostrado que el alumnado perteneciente a grupos sociales que hablan una lengua minoritaria debe escolarizarse en ésta para evitar el fracaso escolar derivado de la falta de prestigio social de su lengua y de la imposición escolar y social de otra, lo que produce en el alumno o alumna un conflicto de identidad y la consecuente falta de autoestima, etc.

Por el contrario, la escolarización en su lengua minoritaria tendrá como consecuencia la extensión de la competencia comunicativa a otros ámbitos de uso que no sea el familiar, el logro de la identificación del alumnado con su lengua y su cultura. Todo esto redundará tanto en la mejora del rendimiento escolar como en el aumento del prestigio social de la lengua minoritaria" ("D.C.B."-s de Primaria (p. 47) y de Secundaria Obligatoria (p. 52).

4. **La interacción entre los aprendices de una segunda lengua y los usuarios de dicha lengua es la variable de mayor incidencia en el aprendizaje de la L2.** (Principio recogido en los "D.C.B."-s de Educación Infantil (p. 61), Primaria (p. 47), y Secundaria Obligatoria (p. 52).

"Por ello, cuando el Euskera es L2, es fundamental que se potencie la comunicación en esta lengua, no sólo en las actividades de aula, sino en todas aquellas que se lleven a cabo en el centro, y más aún, cuando el medio social sea castellano parlante y el contacto con los hablantes nativos sea difícil de conseguir. En este último caso habrá de tratarse con particular atención, posibilitando en todo momento que la relación entre escolares y hablantes euskaldunes se dé dentro y fuera de las aulas.

Por otro lado, cuando la L2 es el Castellano, el contacto del alumnado con esta lengua está, dada la extensión de su uso, asegurado en la mayoría de los casos. Cuando esto no ocurra será necesario posibilitar que los alumnos y alumnas entren en contacto con Castellanohablantes para desarrollar el dominio de esta lengua" ("D.C.B."-s de Primaria (p. 47) y de Secundaria Obligatoria (p. 52).

5. **El alumnado bilingüe que sigue desarrollando sus dos lenguas y alfabetizándose en cada una de ellas, tiende a experimentar evidentes ventajas lingüísticas y cognitivas.** (Principio recogido en los "D.C.B."-s de Educación Infantil (p. 61), Primaria (p. 48), y Secundaria Obligatoria (p. 52).

"El hecho de disponer de las dos lenguas que se hablan en nuestra comunidad permite acceder a informaciones diferentes que enriquecen el fondo conceptual del sujeto y facilitan su reflexión metalingüística y el acceso a otras lenguas. Así mismo, el bilingüismo ofrece al hablante una visión más rica y variada de su medio, a la vez que le brinda vehículos de relación social más amplios que los que le proporciona el dominio de una sola lengua". ("D.C.B."-s de Primaria (p. 48) y de Secundaria Obligatoria (p. 52).

Como conclusión de esta lectura del Diseño Curricular Base, y coincidiendo con las opiniones recogidas en párrafos anteriores, parece recomendable que la escolarización, tanto del alumnado vasco parlante como del castellano parlante, se realice en modelos lingüísticos que garanticen una fuerte presencia vehicular del Euskera. Para el alumnado vascófono la escolarización en estos modelos:

- Puede suponer mayor rendimiento escolar ya que afirman su propia lengua, socialmente minorizada. De acuerdo con el principio del desarrollo interdependiente esta afirmación puede favorecer su acceso a otras lenguas y culturas.
- Prestigia su lengua familiar y extiende su ámbito de uso.
- Puede contribuir a su propia afirmación cultural, evitando procesos de anomia.
- Contribuye a la normalización de su lengua.

Para el alumnado castellano parlante la escolarización en estos modelos:

- Supone un aprendizaje del Euskera que, como han demostrado los estudios del Gobierno Vasco (EIFE, 1990; HINE, 1991, entre otros), hasta ahora no se ha conseguido a través de modelos en los que la lengua vehicular es el Castellano.
- Puede proporcionar las ventajas que ofrece el bilingüismo.
- No dificulta su desarrollo académico en tanto y cuanto son hablantes de la lengua mayoritaria.
- Contribuye a la normalización de la lengua minorizada.

Sin embargo, debemos manifestar que un modelo lingüístico no debe de ser un modelo cultural en el que la lengua se utilice como frontera infranqueable que impida el acceso a otras culturas y lenguas. Cuando el objetivo sociopolítico y cultural es el bilingüismo, entiendo que, tal y como parecen demostrar los estudios realizados hasta ahora tanto en la Comunidad Autónoma Vasca como en otros contextos sociolingüísticos, es aconsejable la escolarización en modelos en los que la lengua minoritaria posee una fuerte presencia como lengua de comunicación. En el caso de nuestra comunidad la distancia lingüística entre nuestras dos lenguas oficiales parece que es otro argumento que viene a apoyar esta propuesta. De la misma manera entiendo que el avance en el conocimiento y la afirmación del modelo lingüístico y cultural asumido deben ir paralelo a su apertura al conocimiento interactivo de las otras lenguas y culturas y al desarrollo de capacidades críticas y meta cognitivas que faciliten una educación intercultural.

Ahora bien, tampoco creo que la escolarización en una lengua minoritaria, cuando ésta sea distinta a la familiar, sea un principio de aplicación universal válido para cualquier situación. Entiendo que más allá de la recomendación general se deben valorar con suma atención las motivaciones y actitudes familiares hacia las lenguas, de manera que éstas nos permitan tener la convicción de que la lengua y cultura familiares no están en peligro, de que la actitud familiar hacia la lengua de escolarización es positiva y de que esta lengua posee prestigio en el contexto socio-familiar cercano al alumno, alumna. En un contexto tan plural como es nuestra comunidad la interculturalidad ha de ser una construcción social a través de procesos fundamentados en voluntades comúnmente compartidas.

El principio del valor de la lengua como símbolo o aglutinante de otro tipo de realidades

En este trabajo nos interesa no olvidar un principio que nos recuerda la vinculación de los fenómenos humanos y sociales a un contexto global interactivo que enmarca y condiciona cualquier decisión.

Este principio ya ha sido puesto de relieve por otros autores como Tucker (1977), Bowen (1977), Fishman (1979), Cummins (1983) o Etxeberria (1994), entre otros.

Fundamentalmente este principio subraya la idea de que la lengua está asociada a una relación de poder; es decir, la L1 y la L2, la lengua mayoritaria y la minoritaria, la lengua materna y las segundas lenguas se relacionan entre sí dentro de un contexto cultural, económico, social y político que condiciona dicha relación. La reivindicación de una lengua generalmente va unida a otro tipo de reivindicaciones que buscan cambios en las relaciones de poder establecidas en diferentes ámbitos sociales, bien sean relaciones culturales, como económicas o políticas en general.

En resumen, se trata de resaltar la importancia que las relaciones de poder tienen en una sociedad bilingüe en el desarrollo y evolución de cada una de las lenguas. Diríamos, incluso, que los factores socio-políticos tienen tanto peso en la educación bilingüe y en el progreso académico del alumnado bilingüe como los factores específicamente didácticos o didáctico-lingüísticos. En definitiva, los resultados de los programas bilingües o multilingües deben de ser analizados y entendidos dentro de un marco interactivo que integre tanto las variables escolares como las variables sociales.

Este principio nuevamente nos pone de manifiesto la complejidad de las situaciones plurilingües y/o pluriculturales, y la necesidad de enmarcar cualquier decisión curricular en el contexto social y relacional en el que se sitúa.

La construcción de un currículum multilingüe e intercultural es un proceso social que expresa una serie de decisiones sobre el modo en que se entienden las relaciones, en el sentido más comprensivo del término, en esa sociedad. Las decisiones sobre el currículum intercultural no son decisiones sobre cuestiones neutrales, son decisiones sociales de carácter moral. Son decisiones que desbordan el marco escolar y que lo vinculan con el

contexto socio-político en el que se sustentan. Los fines del currículum multilingüe e intercultural lo vinculan con una sociedad que interactúa con la escuela que debe hacer propios dichos fines para conseguir su implementación social.

2. Las escuelas como espacios interculturales

Ya lo hemos dicho en este trabajo: las escuelas son espacios interculturales. A ellas acuden alumnos y alumnas provenientes de diferentes culturas. Tanto si nos referimos a la cultura como la manifestación de la identidad de un grupo identificado con una nación como si nos referimos a la cultura como la manifestación de la identidad de un subgrupo incluido en una sociedad compleja. Quiero decir que a la escuela vienen alumnos y alumnas de aquí y alumnos y alumnas que recientemente han llegado a nuestro país y tienen una cultura diferente. Y a la escuela vienen alumnos y alumnas de aquí que se diferencian entre ellos porque pertenecen a diferentes orígenes sociales y tienen distintos rasgos culturales. Vienen alumnos y alumnas que en su casa hablan Euskera y alumnos y alumnas que en su casa hablan Castellano; alumnos y alumnas nacidas y crecidas en barrios de casas altas y calles estrechas saturadas de coches y alumnos y alumnas nacidas y crecidas en barrios que están casi fuera de la ciudad con casas bajas, amplias y con calles de poca circulación; alumnos y alumnas que practican el deporte con pasión y alumnos y alumnas que huyen de él; alumnos y alumnas que leen y alumnos y alumnas que no leen; alumnos y alumnas que salen mucho los fines de semana y alumnos y alumnas que casi no salen de casa; alumnos y alumnas que ligan y alumnos y alumnas que no ligan. Cada alumno y alumna comparten gran parte de su identidad con otros alumnos y alumnas, y entre todos conforman grupos culturales diferenciados. En la escuela hay muchos grupos. Y por eso, la escuela es, afortunadamente, un espacio intercultural. Lo mismo que los son nuestras ciudades.

También hemos dicho en este trabajo que la idea de interculturalidad expresa apertura e intercambio. Tiene una connotación positiva que se proyecta en una convivencia pacífica y de diálogo entre culturas diferentes. En una escuela intercultural los chicos y chicas de culturas distintas se juntan, intercambian ideas, se comunican entre sí. Las actitudes positivas dominan en el entorno y casi todos se sienten a gusto en este espacio de comunicación. Los recreos, las horas de salida y entrada, las actividades extraescolares (deportes, teatros, etc.), las salidas programadas,... reflejan muy bien este

ambiente natural de la escuela. También en clase el profesorado desarrolla con sus alumnos y alumnas actividades que impulsan el diálogo, el conocimiento mutuo y el respeto entre todos. Aunque la clase es un espacio más reglado también en ellas se percibe la convivencia en la diversidad.

Pero no nos engañemos. La existencia de culturas distintas no siempre deviene en interculturalidad. No siempre percibimos actitudes abiertas y de intercambio; no siempre estar juntos es positivo. Las inercias conflictivas que se perciben en algunos ambientes o sectores sociales ajenos a la escuela se pueden trasladar a ésta provocando en el alumnado actitudes violentas, miméticas respecto a las que se ven fuera de la escuela, que provocan conflictos, rechazos y enfrentamientos entre grupos con culturas distintas. La interculturalidad, el intercambio positivo creemos que es la situación natural de convivencia entre personas. Pero determinadas situaciones sociales como la pobreza, la falta de recursos, la marginación, el analfabetismo, los complejos de superioridad o inferioridad, la falta de identidad,... provocan en algunas personas y en algunos grupos actitudes violentas hacia los que nos son como ellos o hacia los que culturalmente perciben como más lejanos. Son situaciones antinaturales que, desgraciadamente, vemos tanto en las escuela como fuera de ella. Aquí está la responsabilidad de los agentes educativos para conseguir que la interculturalidad sea una dinámica real en las escuelas.

No esperemos a que la interculturalidad surja como una situación natural. La interculturalidad hay que enseñarla, hay que facilitarla, hay que provocarla. No podemos asumir el riesgo de que no se aprenda. Si no cuidamos que la escuela se convierta en un espacio intercultural podemos asistir al surgimiento de actitudes racistas y xenófobas entre el alumnado. O, lo que es peor, pueden existir estas actitudes, y nosotros no darnos cuenta. Convirtamos la escuela en un espacio intercultural; dejemos que la escuela sea y crezca como un espacio de intercambio entre culturas distintas; consigamos que la escuela sea un referente social de convivencia y diálogo; consigamos que nuestros alumnos y alumnas eduquen a los ciudadanos con el ejemplo que ofrecen.

La construcción de espacios interculturales tiene diferentes dimensiones:

- Dimensión organizativa. La escuela hay que organizarla de manera que se facilite la convivencia y el intercambio entre el alumnado. La escuela tiene que ser un espacio ciudadano abierto a todos; como una bonita plaza en la que convergen los vecinos de todos los barrios, de todas las profesiones y en la que todos se sienten a gusto.
- Dimensión didáctica. El profesorado tiene que crear en el aula las condiciones que facilitan la reflexión y actividad interculturales. El profesorado tiene que saber cómo se crean estas condiciones. Hay una exigencia de formación profesional a la que el profesorado tiene que responder.
- Dimensión humana. Un espacio de vida intercultural es un espacio humano en el que se vive un clima de libertad. La aceptación de las normas de convivencia no es sino el reconocimiento de la libertad de uno mismo y de la libertad de los demás. La creación del clima intercultural es el resultado de un esfuerzo profesional realizado en todos los ámbitos del centro y por todas las personas que forman parte de su comunidad educativa.

3. Currículum intercultural y sociedad

Las implicaciones curriculares ante la diversidad cultural se extienden bidireccionalmente desde el aula hasta los altos despachos de la administración educativa. Los agentes educativos situados en los diferentes niveles de decisión curricular determinan en gran medida el currículum que se desarrolla en el aula. De ahí que el desarrollo del currículum multicultural haya que analizarlo desde una perspectiva global en la que la acción educativa adquiere significado desde la propia acción social. No queremos decir con ello que la escuela debe tomar una postura estática ante los problemas que se le puedan plantear, esperando que sea su contexto sociopolítico el que le imponga las "soluciones". La acción se puede avanzar desde la escuela hacia la sociedad. Los espacios autonómicos escolares pueden permitir una acción intercultural que se proyecte hacia el entorno. Sin embargo, estamos convencidos de que el desarrollo global de un currículum intercultural, dinámico, reflexivo y crítico no puede ser posible sino desde el convencimiento social de que la pluralidad cultural, su representación en la escuela y el intercambio intercultural contribuyen a la creación de un espacio social menos xenófobo, menos racista, menos

discriminatorio y en consecuencia más comprensivo, más respetuoso, más pacífico y más desarrollado.

La necesaria interacción entre la sociedad y la enseñanza plantea la dificultad de abordar el problema de la construcción de un currículum multicultural sin hacer referencia a una acción social global. Entiendo que hacer de la escuela un lugar intercultural, abierto, en el que quepa una cultura concebida como un espacio de encuentro, diálogo y comunicación entre diferentes grupos precisa de un proyecto social en el que el conjunto del pensamiento, de sus prácticas y de sus acciones institucionales refleje y sustente un planteamiento general y global intercultural. Ahora, como ya hemos comentado brevemente tampoco nos situamos en un determinismo social en el que concibamos la escuela como una institución mecánicamente seguidista de los planteamientos sociales más globales. En la relación dinámica y multidimensional escuela-sociedad existen espacios de autonomía que permiten a los protagonistas plantear soluciones innovadoras a problemas concretos (como son los problemas concretos de relación intercultural: gitanos en la escuela, marginación de la mujer, etc.) en orden a una mejora de la práctica educativa y del desarrollo social en general. Aunque los cambios se puedan plantear en base a acciones concretas y puntuales, conviene concebirlos y analizarlos globalmente para entender el sentido de las prácticas concretas en relación al proyecto general.

La interculturalidad, como fenómeno social, afecta a los individuos no sólo desde la escuela, sino, y sobre todo, a través de la cultura que se ofrece a los ciudadanos desde los diferentes agentes socializadores: familia, medios de comunicación, grupos sociales, religión, etc. La cultura dominante puede imponer a los agentes sociales y socializadores, un rol asimilacionista en el que la intención sea la homogeneización en torno a patrones culturales que garantizan la perpetuación de determinadas relaciones e intereses sociales. Sin embargo, la escuela a través de sus espacios de acción propios y autónomos debe tomar parte activa en la crítica de ese conocimiento social extraescolar impulsando planteamientos interculturales.

El currículum intercultural deberá tener en cuenta estas coordenadas sociales para poner en relación el conocimiento escolar con los aprendizajes externos. Quizás en esta dinámica interactiva el poder del currículum escolar ante el conocimiento extraescolar sea realmente limitado como para producir cambios que afectan a creencias y

comportamientos muy enraizados socialmente, pero ello no puede ser óbice para proponer estrategias didácticas que nos permitan avanzar en los planteamientos interculturales, escolares y sociales.

El currículum intercultural precisa de una estructura curricular democrática y participativa que permita la representatividad cultural de todos los grupos implicados en la enseñanza. Esta mentalidad que facilite el proyecto multicultural debe extenderse a todos los agentes implicados en la enseñanza: padres y madres, profesores y profesoras, alumnos y alumnas, administradores y agentes que elaboran materiales curriculares.

El desarrollo del currículum intercultural se debe basar en el consenso y el compromiso del conjunto de la comunidad educativa. En la estructura de elaboración del currículum deben participar las diversas subculturas que conforman la sociedad. Se debe organizar una estructura que posibilite la participación democrática y la consiguiente representación curricular de los diferentes grupos sociales. Esta es una cuestión que afecta al conjunto de la sociedad.

Cuando pensamos operativamente sobre esta idea, no nos referimos tanto a los diseños curriculares básicos diseñados por las administraciones, sino a los proyectos curriculares o programas elaborados desde estructuras institucionales más cercanas a los centros y a la propia comunidad, por ejemplo Centros de Innovación y Orientación Didáctica, ayuntamientos, coordinadoras, etc. O a los propios centros como unidades básicas organizativas capaces de impulsar proyectos de innovación que interactúan con su propio contexto. El compromiso intercultural se puede operativizar en un documento que exprese las líneas generales, las acciones concretas y los mecanismos de coordinación y evaluación. La actual arquitectura curricular puede ser el instrumento que canalice y recoja de forma explícita las nuevas propuestas. La gestión democrática y participativa de los proyectos curriculares es importante tanto por el proceso comunicativo desarrollado como por la propia expresión objetiva del documento.

Entendemos que los actuales diseños curriculares básicos emanados de las diferentes administraciones autonómicas poseen una estructura lo suficientemente flexible y abierta como para que puedan ser desarrollados desde planteamientos interculturales. Desde la base de los propios currícula oficiales, estas estructuras organizativas más

flexibles y participativas, cercanas a la comunidad, pueden potenciar consensos desde los que surjan proyectos curriculares interculturales. Las propias escuelas, en coordinación con otras escuelas e instituciones socioeducativas, pueden desarrollar un rol activo como agentes (auto) motivadores, (auto) formadores e innovadores.

El papel de estas estructuras básicas de organización de programas o currícula interculturales debe ir mas allá de lo que es el desarrollo del proyecto. Debe poner su atención en cuestiones organizativas y formativas de suma importancia para el desarrollo de programas interculturales. El interculturalismo exige la presencia de profesionales que representen a los grupos culturales implicados (profesores y profesoras de minorías culturales, participación a través de servicios de apoyo de miembros de grupos minoritarios, invitaciones a colectivos culturales y/o religiosos, etc.). Una red básica zonal de orientación, asesoría, participación y coordinación con diversos grupos puede ayudar muy bien a resolver las demandas de la diversidad cultural.

Especial significación adquiere la cuestión de la supervisión y evaluación de los proyectos. El desarrollo de un currículum intercultural afecta a la totalidad de un centro o grupo de centros, tanto al texto como al contexto; tanto a la propuesta formativa intercultural como al contexto de condiciones en que se desarrolla la acción escolar. De ahí que resulte realmente imprescindible una evaluación global del proyecto, no sólo de lo que afecta a la escuela, sino también de todos los demás aspectos que intervienen en su desarrollo. Volvemos de nuevo a la idea de que el desarrollo del currículum intercultural desborda a la propia escuela, comprometiendo a toda la comunidad. Estas estructuras organizativas que consideramos operativas para el desarrollo real y efectivo de los proyectos curriculares interculturales, como cualquier institución o grupo que aborde esta cuestión, deberá atender muy especialmente el tema de la evaluación, identificando y haciendo públicos las disfuncionalidades que vayan apareciendo.

Otro de los puntos clave para el desarrollo de cualquier estrategia intercultural es la formación del profesorado. Aunque la actitud de los profesores y profesoras ante un cambio en el planteamiento curricular es una cuestión básica, no podemos prescindir del problema técnico que supone la formación del profesorado. Un profesor o profesora, por sí sola y con el único bagaje de su formación inicial y de su experiencia como aprendiz difícilmente puede responder a las fuertes demandas que plantea la educación intercultural.

Los programas de formación continua para el profesorado se hacen imprescindibles para el desarrollo de los currícula interculturales.

3. Implicaciones respecto al centro: la elaboración de un currículum intercultural

En este punto, aparte de las cuestiones estructurales y organizativas ya comentadas, queremos resaltar la importancia que tiene el diseño de los contenidos que constituyen el tronco común de la enseñanza obligatoria de todos los ciudadanos. Para que la integración de culturas sea real y favorezca la igualdad de oportunidades de todos los grupos sociales es preciso que el currículum común de todos los ciudadanos incorpore la visión intercultural.

Parece que en nuestro contexto es la arquitectura curricular donde adquiere contenido la propuesta intercultural. Los proyectos educativos, los proyectos curriculares y las programaciones de centro deben reflejar la cultura de la pluralidad, el respeto y el intercambio. La escuela como comunidad debe de situarse ante esta cuestión a través de los proyectos de centro. El profesorado, protagonista de la acción cotidiana del día a día, tiene en la programación un instrumento para la reflexión y la explicitación de sus propias ideas y para el (auto) control de la acción en aras al desarrollo del currículum intercultural. La programación puede facilitar al profesorado el control de su propia acción a través del establecimiento de determinadas alarmas para que los elementos que explicitan el desarrollo curricular sean coherentes con los proyectos de centro y con los principios que orientan el desarrollo del currículum intercultural.

La cuestión se puede abordar desde diferentes estrategias:

Una solución relativamente fácil es la de introducir unidades didácticas específicas, con sus correspondientes materiales, que aborden la pluralidad cultural de nuestra sociedad.

Otra solución consiste en adecuar y modificar las áreas curriculares que parecen más propicias para la introducción de elementos interculturales. La lengua, la literatura, las ciencias sociales,... parecen disciplinas curriculares llamadas a ser el eje vertebrador de los currícula interculturales. El carácter abierto y flexible de los currícula básicos posibilita la

selección, adecuación e integración de contenidos que potencien tanto el conocimiento de la propia herencia histórica, de su evolución y de su propia pluralidad, como de las demás culturas de nuestra "aldea", así como el diálogo y el intercambio mutuos.

La tercera perspectiva, y quizás la más ambiciosa, es introducir la visión intercultural en todos los elementos curriculares que lo permitan. Se trataría de integrar un currículum intercultural con el resto de asignaturas o elementos que constituyen el currículum general, de modo que el eje intercultural vertebrase la enseñanza de la convivencia entre culturas. Se trata de desarrollar el planteamiento de las áreas transversales. Quizás uno de los aspectos más destacados con respecto a la construcción de las líneas transversales es que éstas no tienen por qué suponer necesariamente una ampliación de contenidos. Se introduce una nueva forma de relación entre los contenidos, una nueva organización que potencia el enfoque globalizador e interdisciplinar.

Pero como ya hemos comentado, las intenciones se transforman en problemas técnicos. La organización transversal del currículum intercultural puede encontrar muchos problemas si se aborda sin la necesaria formación y experiencia. Por otro lado el consenso comunitario no surge por inercia, sino que hay que trabajar para conseguirlo. En fin, el currículum intercultural supone un cambio profundo que afecta a toda la comunidad educativa. Entiendo que una transformación global de la escuela no se puede abordar de buenas a primeras: la formación del profesorado, el diseño comunitario de los currículos, el desarrollo de los materiales apropiados, el análisis y revisión crítica de las prácticas actuales, y el diálogo y el acuerdo con el medio social parecen condiciones básicas para afrontar una reforma del currículum orientada a su apertura intercultural.

Ante la realidad general de nuestra escuela, en la que el currículum intercultural es una preocupación todavía embrionaria, parece congruente plantear que se realicen las fases de manera gradual, esto es comenzando por integrar unidades didácticas, y avanzar progresivamente a programas más globales, construcción de transversales y transformación, finalmente, del currículum general.

Ahora bien, sea cual sea el planteamiento que se haga, nunca debemos prescindir de la visión global y crítica. Como venimos comentando el currículum intercultural implica que las experiencias que vive el alumnado en la escuela tengan la condición de

interculturalidad. Esto es, el currículum va más allá de las meras declaraciones de principios, o de la relación de objetivos; el currículum intercultural se debe analizar desde la acción en el aula. El currículum intercultural real es el conjunto de experiencias que el alumnado vive en la escuela, las cuales desarrollan todo un conjunto de comportamientos y valores, además de contenidos o conocimientos a asimilar.

No basta con que en un área determinada se incluya una unidad didáctica sobre la perspectiva intercultural, o que se planifiquen una serie de objetivos que aborden este planteamiento y que se trasladen a los materiales curriculares. Lo que nos interesa analizar es el comportamiento global (no puntual o anecdótico) de los diversos agentes curriculares en la práctica real de la enseñanza: el lenguaje de los profesores y profesoras, sus comportamientos ante las minorías, el tratamiento de los materiales, los mensajes que divulgan, las relaciones entre los alumnos y alumnas, el clima de centro, las relaciones con los padres y madres, los planteamientos de éstos ante la diversidad, las actividades extraescolares, el planteamiento ante la evaluación, etc. No estamos planteando únicamente un cambio en la explicitación de las intenciones, sino un cambio global en los procesos educativos. Un cambio que nos permita vernos a nosotros mismos y ver también a los demás. Que nos permita aprender con ellos y aprender de ellos; aprender con nosotros y aprender de nosotros.

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO IV. LA DIVERSIDAD COMO MARCO DE LA INTERCULTURALIDAD

1. Interculturalidad y diversidad
2. La percepción de la diversidad
3. Diferentes maneras de responder a la diversidad
4. La respuesta a la diversidad en los diferentes niveles niveles: sistema educativo, centro y aula.
5. Trabajo problemático: dilemas y tensiones

1. Interculturalidad y diversidad

Aunque en este trabajo nos estamos centrando en la diversidad debida a razones culturales no podemos olvidar que la diversidad del alumnado puede responder también a otro tipo de razones como las diferencias en las capacidades físicas o mentales, o las diferencias en los intereses y motivaciones que impulsan las acciones de cada uno de los alumnos, alumnas. En este punto vamos a abordar una visión más global que nos ayude a contextualizar la interculturalidad en el amplio marco de la diversidad.

La idea de diversidad hace referencia a un conjunto de personas o cosas distintas. La distinción o diferencia se construye respecto a algo o a alguien. Algo o alguien no es diferente respecto a sí mismo sino respecto a otro algo o alguien. Cuando hablamos de diversidad en las aulas nos referimos a un conjunto de personas diferentes entre sí. Cada una de ellas es diferente respecto a las demás. Con la actual conceptualización de la diversidad intentamos añadir un matiz importante a esta diferencia: hablamos de diversidad sin jerarquización. Los alumnos y alumnas son diferentes, pero no añadimos una calificación a la diferencia que suponga jerarquizar o clasificar el grupo entre alumnos y alumnas “buenas, guapas o capaces” y alumnos y alumnas “malas, feas o incapaces”. Igualdad en la diferencia; esta es la idea básica de la visión sobre la diversidad del alumnado. Es una idea humanista que se proyecta al plano social y afectivo del grupo de alumnos y alumnas. Sin embargo no creemos que esta idea se pueda aplicar en toda su pureza en la dimensión más puramente académica. No olvidemos que existe un currículum mínimo obligatorio, que marca una referencia que todo el alumnado tiene que cumplir. Y que, por ley, todo el alumnado tiene que ser evaluado en función de sus logros respecto a este currículum. Siempre existirán los que se adaptan mejor y los que tienen más dificultades. En la práctica es imposible que todos los alumnos y alumnas consigan los mismos niveles de rendimiento en referencia a un programa oficial impuesto administrativamente. Estos niveles de logro se reflejan en unas calificaciones que distinguen a los alumnos y alumnas entre unas y otras. Estas calificaciones siempre van a crear jerarquizaciones entre los alumnos y alumnas. Aunque el profesorado no lo pretenda, entre ellos y ellas siempre se van a establecer diferencias en lo que se refiere al rendimiento académico. La existencia previa de un currículum obligatorio hace imposible la igualdad académica. ¡Cuidado! El currículum obligatorio se impone con absoluta legitimidad democrática. Todos aceptamos la

existencia de programas escolares que definan qué se debe enseñar y aprender en la escuela. Por todas estas cuestiones resulta difícil proyectar la idea de igualdad sin jerarquía en esta dimensión puramente académica de la enseñanza.

La labor de los educadores consiste en facilitar que todos sus alumnos y alumnas, sean cuales sean sus características, puedan acceder al curriculum obligatorio en condiciones de igualdad. Los problemas surgen cuando nos damos cuenta de que el grupo de alumnos y alumnas que tenemos delante es realmente diverso y tiene diferentes ritmos, capacidades, intereses, etc.

2. La percepción de la diversidad

El respeto y la respuesta didáctica a la diversidad del alumnado de nuestras aulas va a seguir siendo uno de los debates y uno de los desafíos más importantes de la Educación en los próximos años. Ya sabemos que ahora lo es. Y creemos que lo va a seguir siendo.

La percepción que tienen los profesores y profesoras de la diversidad del alumnado que convive en el aula se ha visto estimulada por diversos factores que van más allá de la realidad del aula. Algunos de estos factores tienen un origen cronológico ya lejano, pero no olvidemos que el tiempo en Educación (el tiempo para el cambio, para la mejora, para culminar una etapa, para formarse...) es una magnitud que posee visiones muy específicas y que necesita, en cuestiones como la que estamos tratando, de largas perspectivas. Estos son algunos de los factores que han acentuado la percepción de la diversidad:

- La democratización del sistema educativo. El sistema, con luces y sombras, se ha abierto a los distintos estamentos o sectores sociales a través de su participación en los órganos de gobierno de los centros o en comisiones sociopolíticas relacionadas con la educación (ayuntamientos, asociaciones de barrios, etc.). Ello ha permitido la visualización de problemas que permanecían invisibles, simplemente porque no existían portavoces que los contaran.
- El modelo de curriculum. La LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990) trajo consigo un modelo de Currículum desconocido para nuestro sistema educativo. Tanto la normativa derivada de esta Ley como la literatura surgida

en torno a ella nos presentaron un curriculum abierto, flexible y adaptable a las necesidades y características de los diferentes entornos del sistema educativo. El propio curriculum se hizo eco de la diversidad de los alumnos y alumnas, y propuso medidas para responder a esta diversidad. Al mismo tiempo se implementa un curriculum integrador y comprensivo basado en un tronco central común para todo el alumnado de la enseñanza obligatoria (6 a 16 años). Este modelo curricular, que al mismo tiempo que integra a alumnos y alumnas muy diferentes alrededor de un tronco común aboga por que desde los propios centros (ayudados por la administración) se tomen medidas que faciliten responder a las diferentes necesidades del alumnado, obliga al profesorado a tomar conciencia de una realidad muy compleja que se encuentran en sus aulas; y le obliga a pensar en soluciones que permitan responder a las necesidades individuales sin romper la integración básica del grupo en torno a un tronco común. No olvidemos que la LOGSE trajo consigo la prolongación de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años. En definitiva, el modelo curricular implementado por la administración obliga al profesorado a pensar sobre la diversidad que tiene en el aula, sus razones, sus necesidades y sus soluciones. Han pasado 15 años desde la aparición de la LOGSE. Sin embargo creo que todavía no se ha conseguido un desarrollo práctico rutinario de las medidas de atención a la diversidad. Creo que estábamos en ello cuando nos sorprendió la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, Diciembre de 2002). Estos días de finales de 2005 se está discutiendo la futura LOE (Ley Orgánica de Educación). Desconocemos hasta qué punto van a cambiar estas Leyes la visión curricular. Sin embargo creemos que la visión que nos obliga a plantearnos la diversidad del aula y la respuesta que tenemos que dar es ya una cuestión que seguirá un desarrollo específico propio, independientemente de los modelos curriculares administrativos que se impongan. ¿Por qué? Porque la propia evolución de la sociedad nos ha introducido la diversidad en las aulas. Ya no es posible la vuelta al aula no-diversa. La LOGSE, indudablemente, supuso un impulso importante para que reflexionásemos sobre esta cuestión, pero hoy en día es la propia realidad social y educativa la que nos obliga a ello.

- La existencia real del aula diversa. Hoy nuestras aulas son diversas, porque lo es la propia sociedad. El acercamiento cultural impulsado por los procesos de globalización facilita los movimientos migratorios de amplios sectores poblacionales. Las sociedades devienen en grupos multiculturales e interculturales; los mestizajes se hacen más

cercanos. Los gobiernos democráticos canalizan estas contradicciones, enfrentamientos y demandas sociales provocadas por los choques entre culturas y las llevan al enfrentamiento político, pacífico y legítimo. Las democracias facilitan que se vean grupos culturales que permanecían invisibles para la aldea más global.

- A esta dinámica de apertura y sensibilización democrática no son ajenos los sectores de la población con discapacidad física o psíquica. También estos sectores pugnan para hacerse visibles e integrarse socialmente. Reclaman que la sociedad, a través de sus órganos de representación y gobierno, garantice la accesibilidad a todos los servicios para todas las personas (vivienda, transporte, cultura, salud, trabajo, etc.). Poco a poco las personas con discapacidad se van integrando socialmente. El mundo de la educación es un ámbito más en este proceso.

- Otra dinámica social, de otro orden, también está contribuyendo a la diversidad social. La evolución del sistema económico está provocando que las diferencias entre los que poseen mucho y los que poseen poco se agranden. Parece que el sistema no es capaz de evitar la aparición de sectores económicamente excluidos que viven en la pobreza. En nuestras ciudades conviven, convivimos, sectores económicamente privilegiados con sectores excluidos. Como sabemos, las actitudes sociales y educativas de unos sectores y otros son, globalmente hablando, diferentes.

Las cinco dinámicas a las que hemos hecho referencia (1,la globalización, 2,la reivindicación de lo propio, 3,la profundización democrática, 4,la integración de las personas con discapacidad y 5,la dicotomización y exclusión social) han provocado que los entornos sociopolíticos de los centros educativos sean de por sí muy diversos. Esta diversidad del entorno se traslada directamente al sistema educativo y, aunque mediado por ciertos procesos de selección, también a las aulas. Como venimos diciendo, los alumnos y alumnas que pueblan las aulas son muy diferentes.

El profesorado percibe directamente esta realidad. Tienen que enseñar a alumnos y alumnas que provienen de culturas diferentes, cuyas lenguas maternas son diferentes; a alumnos y alumnas con rasgos diferenciales propios y distintos unos de otros; a alumnos y alumnas con discapacidades diferentes; a alumnos y alumnas con diferente origen social o económico. Todos ellos están juntos, en la misma clase. Y ante esta realidad nos

preguntamos si todos estos alumnos y alumnas, tan diferentes entre sí, tienen que aprender lo mismo, al mismo tiempo y de la misma manera; nos preguntamos qué y cómo tenemos que enseñar a estos alumnos y alumnas tan diversos; nos preguntamos cómo tenemos que organizar el currículum para que todos los alumnos y alumnas puedan acceder al aprendizaje, a su derecho a aprender.

¿Qué respuestas dan los centros y el profesorado a estas preguntas?

3. Diferentes maneras de responder a la diversidad

Situados en este contexto de diversidad (distintas capacidades, distintas culturas, distintos niveles socioeconómicos, distintas actitudes y motivaciones) es obligatorio plantearse el tema de la educación en la diversidad. Desde un punto de vista global podemos identificar las respuestas que se suelen dar en los diferentes niveles del sistema educativo ante las situaciones de diversidad. Los diferentes tipos de respuesta que presentamos se pueden percibir en cualquiera de los niveles del sistema educativo, tanto en los niveles político administrativos como de centro o de aula.

1. Respuesta **estática** a la diversidad. Parte de una visión genética de la diferencia. Entiende que la diversidad tiene su origen en causas naturales o / e “internas”, propias de los individuos. Desde esta visión se entiende que el desarrollo de las diferencias entre los alumnos y alumnas es un proceso endógeno, de dentro hacia fuera, condicionado por las características genéticas de cada uno. El educador o educadora no puede hacer nada para superar o compensar estas diferencias que son ajenas a la educación y a su influencia. Su trabajo consiste en clasificar al alumnado en grupos compuestos por sujetos con características similares y educar a cada uno de estos grupos según lo que él entiende como potencial de desarrollo específico y propio. Cada grupo posee sus propias posibilidades y debe responder a un currículum adaptado y con características propias. Los grupos, dentro de lo que es el ámbito estricto de la instrucción, no deben mezclarse para que las limitaciones de unos no contaminen o reduzcan las posibilidades de otros. Cada grupo se sitúa en un marco educativo estático que se cree adaptado a sus necesidades. Los alumnos y alumnas se dividen en grupos: el grupo de los listos, el de los de recuperación, el de los de educación especial, el de los extranjeros, etc. La educación de los grupos cuyas posibilidades de rendimiento

académico se consideran muy alejadas de las exigencias administrativas adquiere un carácter más asistencial que propiamente educativo.

2. Respuesta **ambientalista** a la diversidad. Como ya nos indica la denominación que hemos utilizado parte de una consideración ambientalista de las diferencias. Se entiende que los factores ambientales son el origen de muchas de las diferencias existentes entre los alumnos y alumnas. No se rechaza totalmente la visión genetista y se acepta que los factores genéticos pueden estar en el origen de algunas diferencias. Sin embargo se concede gran importancia al ambiente, no sólo como explicación de la diferencia, sino también como ámbito para la intervención educativa que puede favorecer la compensación de los déficits de ciertos grupos de alumnos y alumnas. Se piensa que el desarrollo de las diferencias es un proceso exógeno, de fuera hacia dentro, fuertemente condicionado por los factores ambientales. Este ambiente es potencialmente controlable a través de la educación. Se considera que a través de programas educativos personalizados, desarrollados en ambientes adecuados, se pueden compensar los déficits y recuperar al alumnado para el grupo estándar. Es una visión optimista respecto a la capacidad de la educación para “recuperar” al alumnado con dificultades de rendimiento. La intervención de carácter compensatorio se hace en ambientes específicos, separando a los receptores de su grupo ordinario. El alumnado que necesita recuperación es separado de su grupo habitual durante el tiempo que dura la intervención específica.
3. Respuesta **interactiva** a la diversidad. También en este caso el nombre nos indica la explicación sobre la diversidad que está en el origen de esta postura. Se considera que las diferencias están originadas por la interacción de los sujetos, diferenciados por factores genéticos, con el ambiente, también con características específicas debidas a múltiples factores (demográficos, lingüísticos, económicos, políticos, etc.). Esta posición tiene en cuenta tanto los factores genéticos como los ambientales. La razón de las diferencias está en la interacción entre ambos y no en uno de ellos solamente. Considera que la heterogeneidad es una característica propia de los grupos humanos. Todas las personas son diferentes entre sí porque cada una de ellas es resultado de factores genéticos y ambientales propios, que nunca podrán ser iguales a los de ninguna otra persona. La diferencia no está vinculada a connotaciones negativas o jerarquizantes, sino que tiene un carácter positivo y normalizado. El desarrollo de las

diferencias se produce como fruto de procesos interactivos de cada uno de los alumnos, alumnas, con su ambiente específico. La heterogeneidad se percibe como una situación de normalidad e igualdad entre las personas. Si la interacción es la explicación de la diferencia también es la consideración básica para la intervención educativa. Ésta no tiene un carácter estático-asistencial (visión genetista) o segregador-compensatorio (visión ambientalista), sino que a través de la interacción en y con el grupo ordinario busca la igualdad de oportunidades y la anulación de las diferencias negativas. Propias de esta visión educativa son las ideas sobre la integración de todas las personas en grupos ordinarios, la coeducación, la interculturalidad, la discriminación positiva de las minorías segregadas, la respuesta diferenciada para sujetos diferentes (individualización de la enseñanza) y el trabajo cooperativo. Esta visión entiende la educación como un proceso dinámico de aprendizaje que se establece entre personas diferentes y que da respuestas a la heterogeneidad del grupo. La respuesta a la diversidad se da en el espacio y ambiente ordinarios del grupo de alumnos y alumnas. Forma parte de la actividad habitual en el aula y no tiene ninguna connotación discriminatoria. Cada alumno, alumna, protagoniza su propio proceso de desarrollo, integrado en su grupo natural y ordinario, según sus necesidades, capacidades y potencial de desarrollo. La labor del educador, educadora, consiste en potenciar esta interacción de forma positiva y no discriminatoria para que facilite el aprendizaje y crecimiento de cada alumno, alumna, a través de su zona próxima de desarrollo.

Como podemos comprobar estos tres tipos de respuesta a la diversidad que se dan en el ámbito educativo se pueden asimilar con los cuatro tipos que hemos identificado como respuesta socioeducativa a la cuestión de la diversidad cultural (2º cap.). Lo que nosotros hemos denominado como respuesta estática es muy similar al planteamiento que antes hemos denominado asimilacionista. La respuesta ambientalista es comparable a los planteamientos compensatorios e incluso multiculturales. Por último el planteamiento interaccionista es similar al planteamiento intercultural. Este paralelismo entre los dos modelos nos demuestran que la respuesta a la diversidad no es una cuestión vinculada exclusivamente al ámbito educativo, sino que es una cuestión de orden social en el que la educación no es sino un ámbito más entre aquellos en los que la diversidad humana tiene presencia, influencia y plantea problemas. El ámbito educativo, como cualquier otro, posee su propia especificidad y las soluciones prácticas y concretas que plantea tienen que ver con factores y elementos propios y específicos.

4. La respuesta a la diversidad en los diferentes niveles de concreción: sistema educativo, centro y aula

La respuesta a la diversidad en el ámbito del sistema educativo

El nivel de sistema educativo se regulariza a través de los planteamientos político-administrativos. El instrumento para esta regularización son las leyes, decretos, normativas, circulares, etc. de que se sirve la administración para implementar sus intenciones. A través de este marco legal los representantes políticos regularizan los sistemas educativos de acuerdo con alguno de los planteamientos que hemos propuesto.

Por ejemplo, una administración cuyos planteamientos se identifican con la respuesta que hemos denominado estática, propondrá la separación del alumnado por centros, itinerarios, etc. más o menos estáticos que acogen alumnos y alumnas agrupadas por sus capacidades o niveles de rendimiento. Facilitará la creación de redes y líneas formativas paralelas, tanto entre los centros como dentro de cada centro. Estas líneas más o menos comunicadas entre sí (permiten el paso del alumnado de unas a otras en mayor o menor grado) clasifican al alumnado y crean grupos homogéneos que, sobre el papel, facilitan la labor del profesorado e impulsan el desarrollo global de los alumnos y alumnas, cada uno según el currículum específico del grupo al que pertenece. Se provoca la segregación del alumnado y la atomización del sistema a través de redes e itinerarios. Para los extranjeros se crean espacios segregados que pueden ser estables o de transición

Por el contrario, una administración favorable a los planteamientos interaccionistas e interculturales facilitará la creación de redes y centros comprensivos en las que se integren alumnos y alumnas diferentes en torno a troncos, tanto organizativos como curriculares, comunes, abiertos y flexibles. Intentará que la separación o segregación por especialidades curriculares sea la menor posible, y en cada tronco implementará currícula comprensivos e integradores. Los alumnos y alumnas se educarán en grupos base abiertos y flexibles que integren a personas con diferentes capacidades e intereses.

Esta proyección a la práctica que planteamos a nivel de sistema es transferible a los niveles de centro y de aula. Los diferentes planteamientos, estático, ambientalista o

interaccionista, se pueden proyectar también a estos dos niveles. Y aunque desde el propio sistema se haya impuesto una visión determinada, los espacios de autonomía propios de estos dos niveles facilitan que los centros puedan crear e implementar su propio proyecto así como medidas específicas coherentes con su pensamiento.

En fin, como ya hemos dicho en alguna otra parte de este trabajo, los problemas que plantean la diversidad y la búsqueda de soluciones son cuestiones que atañen a todos los niveles y ámbitos educativos, independientemente de la solución que como sistema se haya decidido. Es decir, aunque el sistema haya impulsado un currículum integrador y comprensivo, o viceversa, aunque se haya provocado la segregación del alumnado por itinerarios en función de sus capacidades, la inevitable diversidad intra-centro e intra-aula siempre va a exigir de los centros y de los profesores y profesoras, de cada uno de ellos, una forma determinada de respuesta, independientemente de lo que el sistema proponga..

La respuesta a la diversidad en el ámbito del centro

A nivel de centro será la comunidad educativa y el conjunto de los profesionales quienes a través de la arquitectura organizativa y curricular decidan qué tipo de medidas se tomarán para la responder a los problemas planteados por la diversidad del alumnado. Cada estamento a través de sus órganos de representación tomará decisiones en el ámbito que legalmente le concierne. Responder a la diversidad a través de medidas ordinarias o extraordinarias (diversificación curricular, unidades de currículum adaptado, etc.) y el uso de estas medidas, más orientado a la integración o más orientado a la segregación, se decide a nivel de centro. Estas decisiones conforman la cultura y el estilo del centro en lo que se refiere a la respuesta a la diversidad.

Los centros educativos tienen en los documentos institucionales un instrumento muy importante para definir su respuesta a la diversidad. El Proyecto Educativo de Centro, el Proyecto Curricular de Centro, el Reglamento de Organización y Funcionamiento y el Plan de Orientación y Tutoría son los documentos que recogen los planteamientos y decisiones de la comunidad educativa a medio y largo plazo. En ellos se refleja la forma en que se responde a los problemas que plantea la diversidad del alumnado. Incluso la falta de referencias a esta cuestión puede ser la manifestación de una forma determinada de pensar.

En este espacio de autonomía podremos encontrar centros que ante la diversidad del alumnado optan por respuestas diferentes. Una parte de los centros optarán por respuestas que se orientan hacia la separación o segregación de los alumnos y alumnas en función de criterios vinculados al rendimiento académico. Lanzando una mirada intra grupo las clases de los centros que han hecho esta opción serán bastante homogéneas en lo que se refiere a los niveles de rendimiento. Otra parte de los centros plantearán respuestas más orientadas a la comprensividad y la integración, manteniendo en el mismo grupo alumnos y alumnas con niveles de rendimiento diferentes. Mirando al interior de los centros que optan por este tipo de respuestas veremos que los grupos-clase serán bastante heterogéneas.

La respuesta a la diversidad en el ámbito del aula

A nivel de aula son los profesores y profesoras quienes, a través de la programación y del desarrollo práctico de esta programación, planifican y dan respuesta a la diversidad. Cada profesor, cada profesora, tiene su estilo y, dentro de su ámbito de autonomía, puede hacer un uso de la programación más integrador o más segregador; más orientado hacia la estandarización del grupo, segregando a los que se quedan fuera, o más orientado hacia la individualización, integrando todos los alumnos y alumnas en un tronco básico común que permite respuestas diferentes de cada uno de ellos.

Situados a un nivel individual, cada profesor, cada profesora, en ese espacio de poder que es el aula, toma decisiones que ponen de manifiesto su forma de pensar sobre la forma en que se debe responder a la diversidad. La metodología que emplea comúnmente, la gestión de los conflictos etc. trasladan a la práctica los modelos teóricos integrados en su pensamiento. Algunos profesores, profesoras, separan a los que tienen dificultades y los mantienen, aunque dentro del aula, en sitios segregados que los etiquetan. Los “tontos” conforman grupos específicos y ocupan espacios delimitados. Otros profesores, profesoras, pueden optar por mantener grupos heterogéneos e impulsar dinámicas de trabajo cooperativo o de ayuda entre iguales. Puede que el aula sea un espacio ocupado por todo el grupo de forma igualitaria y controladamente desorganizada.

No queremos decir que cada profesor, profesora, hace en el aula de su capa un sayo. Siempre tenemos un contexto institucional que condiciona su actuación en gran

medida. Cuando un centro posee una cultura y un estilo propios que las personas del entorno son capaces de identificar y definir, es seguro que los profesores y profesoras están actuando con patrones globales de actuación que superan el marco de los que pudiesen ser opciones personales. Se ha llegado a un consenso básico, implícito o explícito, sobre los que es la educación en el aula. Pero aún en estos casos no podemos negar que cada profesor, profesora, dispone de espacios de autonomía y de poder dentro del aula en los que toma decisiones personales de acuerdo, casi exclusivamente, a sus propios criterios y pensamientos. Cualquier alumno o alumna, cualquiera de nosotros, aunque hayamos asistido a escuelas o colegios de fuerte impronta, tendremos en mente lo diferentes que han sido los profesores y profesoras. Recordamos cuáles han sido buenos profesores, buenas profesoras, y cuáles no han sido tan buenos; quiénes eran afectivos y quiénes eran distantes; quiénes se preocupan por cada uno de nosotros y quiénes nos ignoraban;... En el aula los profesores y las profesoras aparecen tal y como son; y en este espacio toman decisiones autónomas.

----- XXX -----

La atención a la diversidad en el sistema educativo es el contexto de la interculturalidad. El establecimiento de dinámicas interculturales es una respuesta a la diversidad por razones de identidad cultural. La respuesta a este desafío que nos plantea la realidad multicultural es la interculturalidad en una educación que se hace en la diversidad.

5. Trabajo problemático: dilemas y tensiones

Lo expuesto hasta ahora nos pone de manifiesto que el trabajo del profesorado en un contexto intercultural de diversidad es complejo y de naturaleza problemática. Los problemas que se plantean difícilmente aceptan planteamientos simples o esquemáticos. Son problemas dinámicos vinculados a los contextos en los que surgen. Generalmente las soluciones que se proponen afectan a todos los elementos del sistema en el que se sitúa el problema.

Podemos afirmar que los problemas vinculados con la respuesta a la diversidad no tienen solución fácil o rápida. Incluso podemos decir que en muchas ocasiones no se

plantea dar una solución definitiva, sino intentar disminuir las consecuencias negativas de una determinada situación y dar pasos hacia una situación mejor.

El profesorado tiene que situarse ante un trabajo que le va a plantear problemas que, en muchas ocasiones, no tienen solución definitiva. Tienen que ser conscientes de esta situación y tienen que aprender a vivir en ella. El profesorado tiene que saber que la diversidad es una característica natural de los grupos humanos y que la solución a los problemas que plantea, entendida esta solución como la consecución de una homogeneización en los niveles de logro académicos, es una utopía. No podemos pretender que alumnos y alumnas con diferentes formas de ser, con diferente origen social, con diferentes características y posibilidades de adaptación a la escuela y con diferentes capacidades obtengan los mismos resultados y dan la misma respuesta a las demandas que plantea el medio escolar.

Sin embargo, no resulta tan sencillo vivir en una profesión en la que la respuesta a situaciones problemáticas es una exigencia diaria. Además, como venimos diciendo, estas situaciones no tienen una solución definitiva. Sabemos que en muchas ocasiones, hagamos lo que hagamos, no vamos a poder resolver el problema definitivamente. El profesorado vive rodeado de situaciones problemáticas, y gran parte de ellas vienen derivadas de la diversidad del alumnado. Tener problemas es lo habitual. No tener problemas es lo extraordinario. Creemos que asumir esta realidad es una parte de la solución. El trabajo del profesor, de la profesora, debe basarse en la reflexión sobre los problemas que le plantea la práctica y en vivir con normalidad la naturaleza problemática de su trabajo.

CAPÍTULO V. PROGRAMAR EN LA DIVERSIDAD

1. La programación como instrumento de respuesta a la diversidad
 2. Los objetivos en la diversidad
 3. Los contenidos en la diversidad
 4. Las actividades en la diversidad
 5. La evaluación en la diversidad

1. La programación como instrumento de respuesta a la diversidad

En un contexto de trabajo tan problemático como el que estamos presentando, en muchas ocasiones los profesores y profesoras sugieren que no disponen de instrumentos para responder a la diversidad del alumnado *en el aula*. Y subrayan el contexto del aula. Por supuesto que los planteamientos institucionales y las medidas curriculares y organizativas que se deciden en el ámbito del centro son importantes. Pero la preocupación se sitúa en el día a día de la enseñanza, en el ámbito de la clase, una vez que el grupo de cada profesor y profesora ya ha sido definido y éstos tienen que enseñar a un grupo francamente diverso. Porque, no lo olvidemos, los grupos de alumnos y alumnas son diversos y lo van a ser más, aunque el centro tome o haya tomado medidas que intenten clasificar y homogeneizar los grupos. El profesorado siempre va a tener un grupo bastante numeroso de personas *diferentes* sentadas enfrente de su mesa.

Creemos que el profesorado dispone de un instrumento privilegiado para responder a la diversidad del alumnado y garantizar la igualdad de oportunidades para todos los alumnos y alumnas en el aula. Nos referimos a la programación didáctica. El profesorado programa su trabajo en base a los elementos específicos que intervienen en su desarrollo. La programación se orienta a la consecución de objetivos también programados. Programar es:

Ordenar y relacionar con coherencia y racionalidad los elementos que intervienen en la acción didáctica, con el fin de conseguir una serie de objetivos que consideramos deseables.

Cuando el profesorado planifica su trabajo introduce racionalidad en su actividad, se aleja de la pura intuición y de la reacción irracional ante lo que pasa en clase. La programación le ayuda a mantener una línea de trabajo coherente, le facilita la toma de decisiones sobre las cuestiones importantes que suceden en clase, le ayuda a no caer en la dinámica de acción – reacción en la que las decisiones se sitúan en el marco de un activismo irracional, le facilita la consecución de objetivos, le refuerza el control constructivo de los procesos de enseñanza – aprendizaje, le ayuda a establecer la mejor relación posible entre los diferentes elementos y le permite adecuar su trabajo a las características y demandas específicas del alumnado y de su entorno. ¡No es poco!

El profesorado debe utilizar la programación para responder a las necesidades derivadas de la diversidad del alumnado. Ya sabemos que programar no es un ejercicio totalmente autónomo. El profesorado tiene unos condicionantes previos a los que tiene que adecuar su trabajo. Estos condicionantes se derivan del marco específico que constituye la escuela. Existen unos diseños curriculares básicos, cuyo primer nivel de concreción se sitúa en la administración, que deben de ser asumidos e integrados por el profesorado en su trabajo en el aula. Existe una cultura de centro que condiciona la actuación del profesorado. Pero asumiendo estos condicionantes habituales cada profesor o profesora posee un amplio margen de autonomía en su aula, que se proyecta, sobre todo, en los objetivos didácticos, en parte de los contenidos, en las actividades de clase, en la metodología y en los usos y modelos de evaluación. Esta autonomía la usan cada profesor y profesora según su forma de pensar sobre la educación y sus capacidades didácticas. En el uso de esta autonomía se refleja el discurso de cada profesor y profesora sobre lo que debe de ser su trabajo en el aula así como la estimación sobre sus capacidades didácticas para desarrollar los procesos de enseñanza–aprendizaje en el aula.

Con este trabajo queremos proponer que a la hora de programar el profesorado se cuestione si las decisiones que está tomando son la mejor manera de responder a la diversidad del alumnado y de garantizar la igualdad de oportunidades de todos y cada uno de sus alumnos y alumnas.

Principios básicos

Antes de abordar el tema técnico de la programación debemos de tener en cuenta una serie de principios generales que deben de sustentar las decisiones que se toman a la hora de programar. Dicho de otra manera: cada vez que se toma una decisión didáctica hay que preguntarse si esta decisión es respetuosa con estos principios. Siguiendo a Martínez Domínguez (2002) apuntamos los principios que consideramos básicos para la construcción de una práctica educativa coherente con la diversidad del alumnado:

1. Integración frente a segregación. Se debe actuar a favor de la integración e inclusión de todos los alumnos y alumnas, evitando prácticas de separación, etiquetación o segregación, aunque sean parciales o temporales.
2. Interculturalismo frente a etnocentrismo. Se debe actuar a favor del legítimo derecho a la identidad cultural del alumnado, evitando la jerarquización etnocéntrica y la asimilación acrítica a favor de una determinada cultura.
3. Diferencia frente a desigualdad... eliminando los “ismos” (sexismo, racismo, clasismo). Se debe impulsar la acción educativa que favorezca la percepción de la de la diferencia como una situación normal que debe de ser respetada (siempre que esta diferencia no esté ocultando situaciones de desigualdad o discriminación social que deban de ser criticadas y, en la medida que podamos, eliminadas o compensadas).
4. Equidad frente a desigualdad. La educación se debe comprometer con la eliminación o compensación de las desigualdades sociales impulsando la igualdad de oportunidades de todos los alumnos y alumnas a través del desarrollo máximo de las potencialidades y capacidades de cada uno.

Resumiendo, los principios que constituyen la base de la práctica educativa son los siguientes: integración, interculturalismo, diferencia y equidad. Tanto a la hora de programar como a la hora de actuar el profesor, profesora, se ha de preguntar si lo que deciden o hacen es coherente con estos principios.

Una vez dispuestas las bases de la programación debemos resolver los problemas que nos plantean cada uno de los elementos que conforman la programación. Para este análisis partimos de un modelo de programación constituida por los siguientes elementos:

1. **Objetivos generales.** Este elemento de la programación responde, de un modo global o general, a la pregunta “¿para qué enseñar?”. Es la primera reflexión sobre los objetivos y los contenidos de la programación. A través de este elemento se comienza a concretar qué se quiere hacer y para qué se va a hacer. Esta primera reflexión, bastante global todavía, servirá para centrar el tema de la programación y para guiar la elaboración de los demás elementos. Los objetivos generales constituyen la referencia general de la programación.

2. **Objetivos didácticos.** Con los objetivos didácticos o específicos se avanza en la concreción de la programación. Se concretan las respuestas a la pregunta “¿para qué enseñar?”. Y al mismo tiempo se responde también a otra pregunta importante: “¿qué enseñar?”.

Los objetivos didácticos o específicos son los aprendizajes concretos que queremos que desarrollen y consigan los alumnos y alumnas de un grupo. Estos aprendizajes se tienen que diseñar y formular de manera que el profesor, profesora, o cualquier otro experto del área o ámbito que se esté programando, sea capaz de valorar el nivel de logro conseguido.

3. **Contenidos.** En esta fase se cierra la respuesta a la pregunta “¿qué enseñar?”. Los contenidos se diferencian en conceptos, procedimientos y actitudes. Los contenidos están incluidos en los objetivos didácticos, algunos de manera explícita (los conceptos sobre todo) y otros de manera implícita (generalmente las actitudes).
4. **Actividades.** En esta fase respondemos a la pregunta “¿cómo enseñar?”. Se concretan una por una las actividades que se van a desarrollar en clase para conseguir los aprendizajes definidos en los objetivos didácticos. ¿Qué propuesta o propuestas (en plural) de trabajo tenemos para el tiempo de clase? ¿Qué hace el profesorado en cada una de las propuestas? ¿Qué hace el alumnado? ¿Qué materiales se usarán? ¿cómo organizaremos el espacio? ¿Qué se hace antes y qué se hace después? ¿Por qué en ese orden y no en otro? Responder a estas preguntas es programar las actividades.
5. **Metodología.** En esta fase se sigue trabajando con la pregunta “¿cómo enseñar?”. Se trata de definir el método con el que se identifican las actividades. Es un elemento más conceptual que el de la actividad. Concretar este elemento ayuda a tener en cuenta posibilidades metodológicas distintas. Desde el punto de vista de la práctica método y actividad van juntos.
6. **Evaluación.** En esta fase se debe responder a la siguiente pregunta: “¿qué, cómo y cuando evaluar?”. Cuando hablamos de evaluación hay que tener en cuenta dos dimensiones: una, la evaluación de los aprendizajes conseguidos por el alumnado y

dos, la evaluación del desarrollo de la programación (la marcha de la clase, el ambiente, tu trabajo, las actividades,...). La programación debe abarcar las dos dimensiones.

Estas líneas anteriores no han servido para “repasar” el tema de la programación. Sin embargo, como hemos comentado, nuestra intención en este trabajo no es desarrollar el esquema general de una programación sino comentar cómo el profesorado puede usar este esquema para programar en la diversidad.

2. Los objetivos en la diversidad

No nos vamos a detener mucho con los objetivos generales. En el ámbito de la educación formal los objetivos generales suelen venir dictados desde la administración o desde los proyectos institucionales. Por otro lado, la formulación de este tipo de objetivos suele ser abierta y susceptible de ser interpretada de formas diferentes. Es decir, un mismo objetivo general puede facilitar el desarrollo de situaciones de enseñanza – aprendizaje diferentes así como diferentes niveles de logro respecto a los aprendizajes que propone. Ello facilita que este tipo de objetivos se adecue a las necesidades derivadas de la diversidad del alumnado.

Nos vamos a centrar sobre todo en los objetivos didácticos. Aquellos que formula el centro a través de un trabajo cooperativo o que diseña el profesorado para ser aplicados en un determinado grupo-clase. Sabemos que los objetivos suelen ser un elemento bastante rígido en cualquier programación. A fin de cuentas los objetivos son una previsión sistemática de los logros que se pretenden conseguir a través de la enseñanza. Las preguntas que nos hacemos son las siguientes: ¿cómo podemos responder a la diversidad a través de un elemento tan aparentemente rígido como son los objetivos didácticos? ¿No nos están señalando los objetivos didácticos un nivel estándar que impide respuestas diferenciadas?

Veámoslo tranquilamente. Es cierto que los objetivos didácticos marcan un nivel estándar. Pero es que en el ámbito de la educación formal este nivel es necesario. El que exista un nivel estándar no impide que se diseñen otros niveles de logro para facilitar el

desarrollo de potencialidades diferentes. Este es el núcleo de la cuestión: admitir y diseñar diferentes niveles de logro a partir del nivel estándar.

Justifiquemos esta opción. Partimos de la base de que diseñar los objetivos didácticos es necesario. Constituyen uno de los elementos nucleares de la programación y son una referencia imprescindible para el diseño de los demás elementos y, en consecuencia, para la construcción coherente de la Unidad Didáctica. El diseño inicial de los objetivos didácticos lleva a concretar un nivel de desarrollo de los aprendizajes para los alumnos y alumnas que trabajen esa unidad. Es el que estamos llamando nivel estándar. Cuando se decide un nivel estándar estamos señalando una meta. Igualmente estamos haciendo una proyección hacia el futuro, se está haciendo una previsión. Se prevé qué conseguirán aprender los alumnos y alumnas a través de las experiencias de enseñanza - aprendizaje que se han planificado. Ahora, como tal previsión, el objetivo no deja de ser una hipótesis. Es fácil que algunos alumnos y alumnas no consigan alcanzar esta meta. Sabemos que tanto las características diferenciales de cada alumno, alumna, como las condiciones del ambiente en el que vive influyen en sus logros académicos. Es normal que alumnos y alumnas que tienen diferentes ideas, experiencias y actitudes previas, diferentes estilos de aprendizaje, diferentes ritmos, diferentes intereses, motivaciones y expectativas ante el aprendizaje escolar, diferentes capacidades y ritmo de desarrollo biológico, diferentes ambientes y estímulos familiares, diferentes grupos de socialización, diferentes lenguajes,... respondan de diferentes maneras y con diferentes niveles de logro a la enseñanza.

Esta situación se da de frente con el modelo de sistema educativo que tenemos. Es un modelo basado en la graduación por cursos. El alumno y la alumna aprenden el currículum de cada curso para pasar al siguiente. El sistema exige que se acredite el nivel de logro académico de cada alumno y alumna en cada curso. Esta acreditación condiciona la promoción a otros cursos, etapas y/o itinerarios curriculares. El profesorado está obligado a calificar y acreditar el rendimiento académico del alumnado en el área de la que es responsable. Desde el momento en que existe calificación, acreditación y promoción podemos afirmar que el sistema, de manera más o menos explícita, clasifica a su alumnado. Y que choca indefectiblemente con los principios básicos que hemos señalado como bases para la respuesta a la diversidad. De cualquier manera exponer y criticar las contradicciones de nuestro sistema educativo no es nuestro objetivo en este trabajo.

Simplemente estamos aclarando el contexto en el que el profesorado programa, enseña y evalúa.

Si, como estamos diciendo, el profesorado tiene que calificar los logros del alumnado y si tiene que acreditar cuáles de sus alumnos y alumnas están capacitadas para acceder al currículum del curso siguiente y cuáles no lo están, tendrá que decidir cuál es el nivel mínimo de logro académico que garantiza que el alumno, alumna, va a poder abordar con suficiente conocimiento y capacidad el currículum correspondiente al siguiente curso. Una vez definidos estos mínimos podrán decir quiénes los superan y quiénes no los superan.

Los alumnos y alumnas que no aprendan estos mínimos previsiblemente tendrán dificultades para aprender el currículum correspondiente al siguiente curso. Por lo tanto necesitarán adaptaciones curriculares que partiendo de su nivel de desarrollo potencien sus capacidades y le hagan avanzar a través de su zona de desarrollo.

En definitiva es preciso definir cuáles son los aprendizajes mínimos que garantizan que el alumno, alumna, estará en condiciones de aprender el currículum del curso siguiente. Los aprendizajes mínimos no coinciden con los aprendizajes estándar. Los primeros son una garantía de formación básica imprescindible para acceder al curso siguiente. Los segundos son los aprendizajes orientados hacia el desarrollo óptimo que previsiblemente puede hacer el alumnado de ese curso desde un punto de vista general. Son logros más altos que los mínimos. Es decir, los objetivos “estándar” están dirigidos a “todo” el alumnado del nivel y grupo correspondiente, sabiendo de antemano que no todos llegarán a esta meta. Incluso, muchos objetivos señalan metas casi “inalcanzables”, convirtiéndose así en objetivos "direccionales", abiertos; objetivos que indican dirección o procesos de trabajo. Los objetivos mínimos están diseñados para definir los aprendizajes mínimos que garantizan que el alumno, alumna, pueda cursar el currículum del curso siguiente. En la práctica del aula estos objetivos están dirigidos a aquellos alumnos y alumnas que tienen dificultades para alcanzar los objetivos estándar.

Por lo tanto en la programación debemos diferenciar los objetivos didácticos estándar y los objetivos didácticos mínimos. Estos últimos se deberán diseñar en relación a los primeros. Así pues, hasta este punto, proponemos el diseño de dos niveles de logro

diferentes a través de los objetivos didácticos: el nivel de logro estándar (objetivos didácticos estándar) y el nivel de logro mínimo (objetivos didácticos mínimos).

Este diseño facilitará la respuesta a la diversidad del alumnado adecuando el currículum con niveles de rendimiento diferentes. En la práctica, dentro del grupo-clase vamos a tener tres subgrupos: previsiblemente vamos a tener un subgrupo que no alcance los objetivos mínimos, tendremos otro subgrupo que habrá conseguido los objetivos mínimos, aunque no haya llegado al nivel estándar y tendremos un tercer subgrupo que habrá alcanzado el nivel estándar. El subgrupo que no ha alcanzado el nivel mínimo necesitará medidas de atención extraordinarias para progresar en los aprendizajes. Los otros dos subgrupos están capacitados para abordar el currículum correspondiente al curso siguiente.

Parece sencillo responder a la diversidad por medio de la programación de dos niveles diferentes de objetivos: un nivel estándar y un nivel mínimo. Sin embargo esta estrategia presupone que la comunidad educativa asume que se van a dar diferentes niveles de logro en el grupo. No hay una pretensión para conseguir que todos alcancen los mismos objetivos de modo y manera que el que no llegue se quede a repetir curso. Hay una pretensión de logros mínimos y de otros logros en función de las capacidades de cada alumno y alumna. Esta forma de pensar los objetivos supone romper con el marco rígido que pretende mantener las mismas metas para todos el alumnado. No es una ruptura excesivamente fuerte o de carácter relativista (todo vale). Es una ruptura suave que pretende adecuar el currículum a los diferentes niveles de logro de los alumnos y alumnas.

Este debate, más que una cuestión técnica, es una cuestión de visión de la educación. En el fondo subyace la forma en la que cada profesor, profesora, interpreta los objetivos educativos: como una meta a la que deben llegar todos los alumnos y alumnas para que puedan obtener el aprobado y pasar de curso, o como un aprendizaje que tiene diferentes niveles de desarrollo y logro de acuerdo con las características individuales y sociales de cada alumno y alumna. No huimos del debate técnico. En el diseño de los objetivos de la enseñanza también hay un componente técnico importante, pero el debate que estamos reflejando es más una cuestión de visión o de principios, que una cuestión técnica.

En definitiva, cuando diseñemos los objetivos, siempre que sea posible, debemos hacerlo teniendo en cuenta que estamos programando:

- Para TODOS los alumnos y alumnas, NO para unos pocos.
- Para que se responda de maneras diferentes, NO para que respondan todos igual.

Y que, en la medida de lo posible, sería conveniente que los objetivos:

- Fuesen abiertos y flexibles, NO cerrados y operativizados.
- Permitiesen diferentes niveles de logro, NO un único nivel de logro.

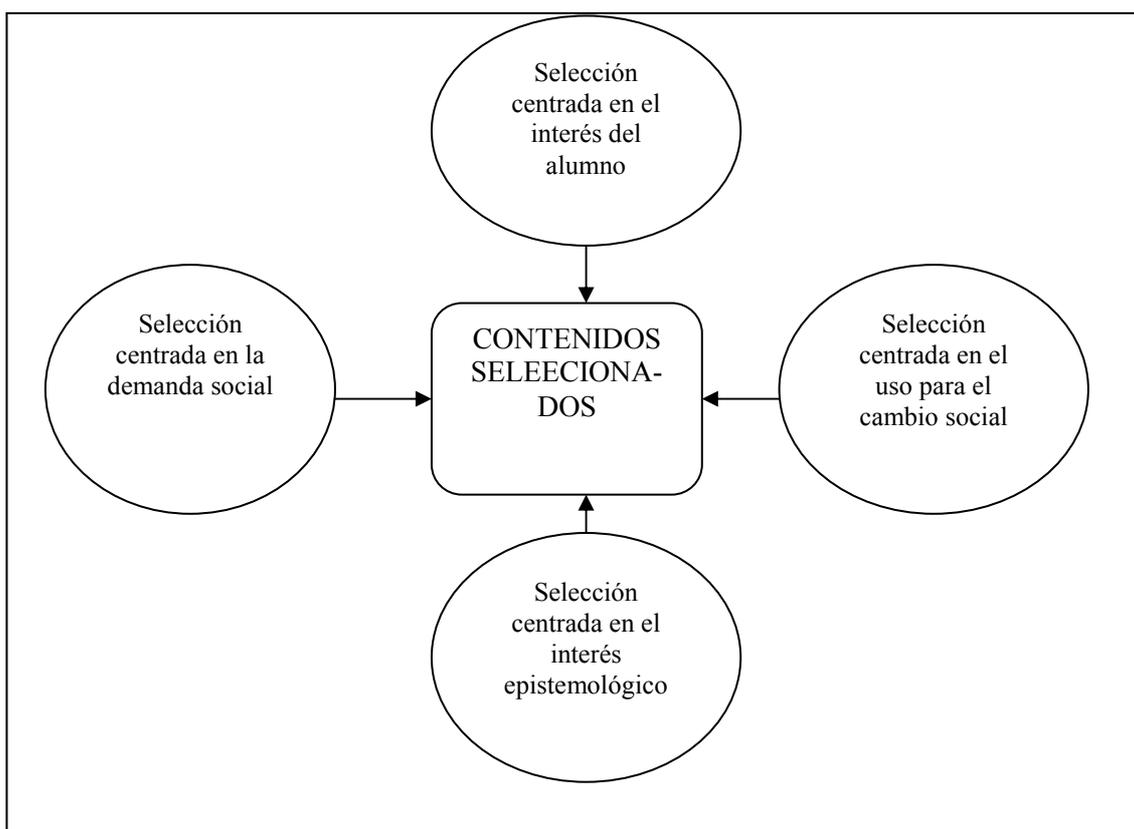
3. Los contenidos en la diversidad

Para programar los contenidos en un contexto de diversidad proponemos las siguientes estrategias:

1. Hacer una selección equilibrada que tenga en cuenta los diferentes enfoques sobre los procesos de selección de contenidos
2. Tener en cuenta los distintos tipos de contenido

Veamos estas estrategias una por una.

1. Hacer una selección equilibrada que tenga en cuenta los diferentes enfoques sobre los procesos de selección de contenidos



Como todo el proceso de elaboración del currículo, los procesos de selección de contenidos se realizan en diferentes niveles de concreción. Pero, quizás, estas decisiones sobre los contenidos son las que más alejadas están del profesorado. Existen diversas razones que sustentan esta realidad:

- El interés político por controlar los contenidos de la enseñanza.
- La inercia histórica que tradicionalmente ha delegado en el poder central la selección de los contenidos.
- La inercia acomodativa del profesorado que prefiere no asumir él mismo la responsabilidad de elegir los contenidos de la enseñanza

En este trabajo no vamos a entrar al análisis de cada una de estas razones, pero si remarcamos el hecho de que la decisión sobre la selección de los contenidos curriculares generalmente no se sitúa en el nivel del profesorado sino en niveles de concreción superiores y más alejados de las aulas. El papel de la administración es determinante. Posteriormente las editoriales se encargan de concretar las decisiones administrativas en

niveles operativos dispuestos para el trabajo en el aula. El currículum “paralelo” de las editoriales es el que se trabaja habitualmente en las clases. Los profesores y profesoras asumen un rol de “aplicadores” de contenidos. ¡Cuidado! No siempre es así. Es difícil reflejar la complejidad de la realidad en un trabajo como éste; de ahí que, a veces, tendamos al reduccionismo.

Sin embargo, a pesar de la presión que ejerce la administración (directa o indirectamente) para controlar los contenidos curriculares, el profesorado tiene un margen de decisión importante. Desde su implicación en la elaboración del proyecto curricular de centro hasta la adecuación de los contenidos a las características y necesidades del alumnado a través de la programación, tienen un amplio espacio de decisión que pueden gestionar ellos mismos. También pueden delegar esta gestión en una editorial.

Este espacio de gestión permite al profesorado adecuar y completar los contenidos del currículum obligatorio en función de criterios educativos propios. En definitiva, el profesorado dispone de un espacio de decisión bastante importante. La gestión de este espacio se puede realizar en función de criterios diferentes. Del mismo modo que lo han hecho los agentes curriculares situados en niveles de decisión superiores. También ellos han utilizado determinados criterios a la hora de seleccionar los contenidos curriculares. Los criterios utilizados determinan el enfoque en el que nos basamos para seleccionar los contenidos.

La literatura pedagógica distingue cuatro enfoques básicos en los procesos de selección. Estos enfoques están constituidos por los cuatro polos situados en dos ejes perpendiculares. Uno de los ejes hace referencia a la fuente de la que surgen los contenidos. En los polos contrapuestos de este eje se sitúan dos enfoques: 1, el enfoque centrado en los intereses y motivaciones del alumnado como criterio para la selección de los contenidos; y 2, el enfoque centrado en el interés epistemológico de los expertos del área como criterio y fuente de selección de contenidos. El segundo eje hace referencia a la proyección y uso social de los contenidos. En los polos de este eje se sitúan otros dos enfoques: 1, el enfoque centrado en la demanda social, sobre todo la demanda del sistema productivo, como criterio y fuente para la selección de contenidos; y 2, el enfoque que selecciona los contenidos en función de su valor como instrumento para el cambio social.

Como estamos viendo los contenidos constituyen un nuevo componente respecto al que es preciso plantearse los criterios en función de los cuales el profesorado va a tomar decisiones sobre la selección y organización:

- ¿En función de la estructura lógica de la materia? (Entendiendo por estructura tanto el propio contenido como el proceso -métodos de investigación-).
- ¿En función de las características cognitivas, experienciales y afectivas del sujeto que se encuentra inserto en el proceso?
- ¿En función de las exigencias impuestas por la propia sociedad, por las necesidades y demandas que se constatan?
- ¿En función del valor instrumental para responder a las necesidades de cambio social?

En función de estos cuatro posibles ejes decisionales, de la respuesta que se de a cada una de estas preguntas, surgen enfoques curriculares diferentes: el centrado en las materias, el centrado en los sujetos, el centrado en la demanda social y el centrado en el cambio social (de carácter revolucionario). Podemos imaginar cuatro enfoques curriculares diferentes:

Enfoque academicista, centrado en las materias. Tras un análisis de la disciplina a cursar, lo importante es detectar los contenidos-elementos relevantes de dicha materia. Estos elementos servirán de eje para organizar la materia, de manera que el alumnado pueda aprenderla adecuadamente. Por tanto, el elemento nuclear del currículum lo constituyen los contenidos, definidos por los expertos. El propósito fundamental es que los sujetos asimilen los contenidos convenientemente, para lo cual se enfatiza el proceso de selección y organización de los mismos. Los materiales, espacios, tiempos y las actividades apuntan a la comprensividad de los contenidos que se consideran importantes a nivel cultural. La evaluación, al fin, se orienta a la comprobación de la medida en que los elementos culturales han sido interiorizados.

Enfoque humanista expresivo, centrado en los sujetos. Pone su punto de mira en las necesidades, aptitudes e intereses de los sujetos que van a formar parte del proceso didáctico. A partir de este análisis se adoptan las decisiones oportunas sobre la dirección del proceso, el tipo de estrategias y recursos a efectuar y los sistemas de valoración

pertinentes. Estas decisiones son compartidas por el profesorado y el alumnado. Este modelo implica un alto grado de participación del discente en todas las decisiones curriculares sobre el proceso en el que se encuentra inmerso. Mientras que en el modelo anterior los contenidos eran el elemento fundamental, en éste devienen en medios utilizados para la resolución de problemas y necesidades del alumnado.

Enfoque socio crítico, centrado en el uso instrumental de los contenidos para el cambio de la sociedad. Enfatiza el aspecto de comprensión, cambio y mejora del contexto social en el que el sujeto se ubica y de la posición que en él ocupa. Está focalizado en el análisis de situaciones con un amplio significado social, generalmente problemáticas, utilizando como materiales todo género de documentos y recursos del entorno. Al igual que en el modelo anterior, el alumnado participa activamente en el propio diseño, en la elección de actividades e incluso en la evaluación.

Enfoque tecnológico, centrado en la demanda social. Selecciona los contenidos en función de las necesidades que la sociedad plantea, y específicamente su sistema productivo. Intenta responder a las necesidades que explícitamente se formulan. No es un currículum para el cambio social, sino para la adaptación y para la resolución de problemas dentro del modelo existente. Se enfatiza la importancia de los contenidos como instrumento para la inserción y adaptación social y para la resolución de problemas que la sociedad actual plantea. Los demás elementos curriculares se estructuran sobre los contenidos. La participación del alumnado en la gestión del currículum es limitada.

Como ya hemos dicho estos modelos teóricos pueden suponer un cierto reduccionismo respecto a lo que sucede en la práctica. Sin embargo son necesarios para comprender y elaborar propuestas.

Una vez vistos estos modelos retomemos la cuestión de cómo programar los contenidos en un contexto de diversidad. En el punto en que estamos situados creo que un currículum que pretenda responder a la diversidad del alumnado debe hacer complementarios los diferentes enfoques sobre la selección de contenidos. No se puede aplicar de forma absolutamente “purista” uno de los modelos y rechazar a los demás, sino que, en la medida en que sea posible, se debe buscar la complementariedad entre los modelos. Se debe conceder prioridad a aquellos núcleos de contenidos que pueden

adaptarse a cualquiera de los enfoques planteados. De esta manera se podrá responder a los diferentes intereses y motivaciones del alumnado, sin dejar por ello de lado las exigencias académico-administrativas. Podemos plantear un protocolo de autocontrol que nos guíe en los procesos de selección de contenidos:

Desde el punto de vista del enfoque académico:

- ¿Es básico para el aprendizaje de otros contenidos posteriores?
- ¿Es un contenido que no se va a tratar en otras áreas?
- ¿Es un contenido que se ha considerado importante a lo largo del tiempo?
- ¿Aparece en todos los proyectos curriculares referidos al área?

Desde el punto de vista del enfoque humanista:

- ¿Es adecuado al nivel de desarrollo de los alumnos y alumnas?
- ¿Está relacionado con conocimientos o experiencias que ya poseen?
- ¿Se puede relacionar con problemas o preguntas que se plantea el alumnado?

Desde el punto de vista del enfoque tecnológico:

- ¿Es un contenido demandado por la sociedad (asociaciones de padres y madres, asociaciones profesionales, etc.)?
- ¿Es adecuado para resolver alguno de los problemas que se plantean en los diferentes ámbitos sociales?
- ¿Facilita la inserción social y / o laboral del alumnado?

Desde el punto de vista del enfoque sociocrítico:

- ¿Está relacionado con los problemas sociales del entorno del alumnado?
- ¿Refleja la cultura de origen del alumnado?
- ¿Refleja la realidad cercana del alumnado?
- ¿Se pregunta sobre las soluciones a los problemas que el alumnado vive?

Se deben priorizar los contenidos que reúnan más síes en las respuestas a estas preguntas. No parece difícil seleccionar o adecuar los contenidos en función de los tres primeros enfoques. Sin embargo, dada la tradición de nuestra enseñanza, nos parece más difícil adaptar o seleccionar los contenidos haciéndolos compatibles con el enfoque socio crítico. Este enfoque quizás sea más susceptible de ser usado en Educación de Adultos o en Educación Social y no tanto en Educación Formal. De cualquier manera nuestra propuesta es seleccionar y adaptar los contenidos de manera que podamos adecuarlos a los distintos enfoques. O, en caso de que no sea posible, trabajar contenidos adaptados alternativamente a los diferentes enfoques. Trabajar distintos enfoques en distintas unidades didácticas.

2. Tener en cuenta los diferentes tipos de contenido

Ya sabemos que los contenidos son un conjunto de elementos culturales que se seleccionan para que sean transmitidos a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En todas las sociedades se da esta selección y este proceso de transmisión. Con ello nos aseguramos de la continuidad y la perpetuación dinámica de los factores diferenciales que nos constituyen como grupo social. Este conocimiento transmitido nos facilita la resolución de los problemas y de los dilemas de la vida diaria en función de parámetros culturales compartidos por las personas que pertenecen al mismo grupo cultural.

La LOGSE puso de manifiesto que en estos procesos de transmisión cultural normativizados a través de la educación formal no se transmiten únicamente contenidos de tipo conceptual, también se transmiten contenidos de tipo procedimental y actitudinal. Uno de los esfuerzos de esta ley fue poner de manifiesto esta realidad y hacer que los transmisores fuesen conscientes de ello; que la atención sobre los contenidos no se centrara exclusivamente en los conceptos y que también se tuviesen en cuenta los procedimientos y las actitudes. El sistema educativo ha asumido esta propuesta, al menos desde el punto de vista teórico. Tengo bastantes dudas sobre la asunción de la propuesta desde el punto de vista de la práctica.

Quiero subrayar esta reflexión porque la actitud que adoptan los docentes ante los diferentes tipos de contenido tiene que ver con la respuesta educativa a la diversidad del alumnado. Creo que es importante que la práctica educativa ponga su atención en los tres tipos de contenido. Ya sabemos que es difícil en un contexto en el que la presión sobre los

contenidos conceptuales es muy fuerte. Las evaluaciones externas, que se usan para elaborar los “rankings” oficiosos sobre la calidad de los centros escolares siguen poniendo el acento en los contenidos conceptuales. Igualmente las recientes reformas curriculares han fortalecido la exigencia sobre la enseñanza de este tipo de contenidos. Los debates públicos sobre los niveles de nuestro alumnado en referencia a los de otros países no se centran en cuestiones de procedimiento o de actitudes sino en cuestiones sobre saberes de tipo conceptual. En fin, como he dicho, el peso de la tradición y la presión social fortalecen una enseñanza centrada en los contenidos conceptuales. Está claro que mientras exista esta presión, los centros escolares y el propio sistema educativo se van a encontrar bastante solos ante sus intentos para cambiar hacia una enseñanza menos conceptual.

Sin embargo sabemos que la respuesta a la diversidad exige el desarrollo de actitudes solidarias, de respeto y de cooperación; de actitudes socialmente inclusivas. Es decir, exige trabajar con contenidos actitudinales. Igualmente sabemos que para adaptarnos a los diferentes intereses y motivaciones del alumnado no basta con considerar significativos los contenidos conceptuales. Es preciso considerar también importantes los contenidos procedimentales que, generalmente, implican aprendizajes de carácter más activo, manipulativo y sociolaboral que los contenidos conceptuales. En definitiva, si realmente queremos dar una respuesta comprensiva a la diversidad del alumnado, el sistema de enseñanza tiene que conceder a los contenidos de tipo procedimental y actitudinal la misma importancia que a los contenidos de tipo conceptual. Y deseo remarcar la idea de que es el sistema en su conjunto el que tiene que dar pasos efectivos para que esta idea se proyecte a la práctica. Es muy difícil que un profesor, una profesora sola, desde su aula, pueda superar la presión que se ejerce para la sobre valoración de un tipo de contenidos, obviando los otros. A pesar de todo, como sabemos, el sistema somos todos; todos podemos poner nuestro grano de arena para potenciar una enseñanza más activa y consciente de los valores que transmite.

4. Las actividades en la diversidad

En este trabajo no vamos a hacer un desarrollo del concepto de actividad. Simplemente haremos un repaso de algunas ideas básicas para situar la cuestión. Desde el punto de vista de la programación didáctica una actividad es una propuesta concreta de trabajo para llevar al aula en orden a la consecución de los objetivos previstos. Ofrecemos

una segunda definición que matiza la primera idea básica: una actividad está constituida por un conjunto ordenado de acciones intencionales, protagonizadas por el profesor, profesora, y los alumnos y alumnas, que constituyen una unidad significativa en el proceso de desarrollo curricular.

En la planificación de la actividad (y también en su desarrollo en el aula) el profesorado ordena la relación entre los elementos más significativos que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Hasta ahora, en el proceso de programación, hemos comentado los objetivos (aprendizajes de los participantes) y los contenidos que vamos a trabajar. Con este texto proponemos las actividades que se van a llevar a cabo en las aulas para que se produzcan los aprendizajes. El aprendizaje que se diseña en un objetivo didáctico se puede hacer a través de actividades distintas. Ahora intentamos proponer la actividad que conduzca al aprendizaje de la forma más efectiva posible dentro del contexto de trabajo en el que estamos. Para planificar y desarrollar esta actividad se ordenan los elementos que intervienen en el proceso de manera que conduzcan al éxito en los aprendizajes.

Los elementos que ordenamos en la actividad son los siguientes: objetivo didáctico con el que se relaciona, nombre definitorio de la actividad y secuenciación de las acciones o pasos que la componen, tipo de actividad de la que se trata, papel del profesorado en la actividad, papel del alumnado, organización del grupo, materiales, espacio y tiempo. Éste es un modelo más entre otros.

El conjunto de actividades que conduce a los objetivos previstos se ordena siguiendo un orden coherente con los modelos sobre el aprendizaje. Las actividades se pueden ordenar de la siguiente manera: en primer lugar las actividades que conducen a la identificación de conocimientos previos y de motivación del grupo, en segundo lugar las actividades que conducen a que el alumnado entre en contacto con los nuevos contenidos, en tercer lugar las actividades que provocan la integración de los nuevos contenidos en los esquemas mentales del alumno, alumna (reconstrucción de esquemas) y en último lugar las actividades que implican el uso y / o la aplicación del nuevo contenido en contextos diferentes. Además de este núcleo básico se pueden programar actividades de refuerzo y/o repaso. Generalmente los aprendizajes propuestos en los objetivos didácticos coinciden con actividades de aplicación o uso del conocimiento. El profesorado tiene que planificar y

desarrollar las actividades que permiten al alumnado recorrer todas las fases del aprendizaje.

A través del desarrollo de las actividades en el aula respondemos a las diferentes necesidades que plantean los alumnos y alumnas para conseguir los aprendizajes previstos en el currículum. ¿Cómo conseguir que las actividades faciliten el acceso al currículum de alumnos y alumnas con diferentes características (diferentes culturas, diferentes intereses, diferentes capacidades,...)? Es decir, ¿cómo programar y desarrollar las actividades para responder a la diversidad del alumnado?

He aquí una serie de principios básicos para programar las actividades en la diversidad:

1. Programar actividades que garanticen el recorrido de los alumnos y alumnas por cada una de las fases principales del aprendizaje: experiencia, generalización y conceptualización.
2. Ejercer un control cercano sobre el modo en que cada uno de los alumnos y alumnas recorre estas fases.
3. Además de las actividades centrales, obligatorias para todo el alumnado, programar actividades de ampliación y de refuerzo.
4. Procurar que las actividades centrales sean participativas, divertidas, diferentes unas de otras y realizables por todo el alumnado.
5. Potenciar el máximo nivel de realización de cada alumno, alumna, sabiendo que no todos los niveles son iguales.

Analicemos estos principios uno por uno.

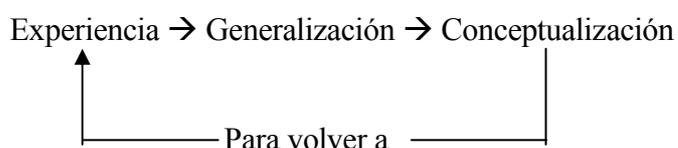
1. Programar actividades que garanticen el recorrido de los alumnos y alumnas por cada una de las fases principales del aprendizaje: experiencia, generalización y conceptualización.

El proceso de aprendizaje requiere que el aprendiz recorra una serie de fases que le permitan integrar los nuevos conocimientos en sus esquemas cognitivos. Si el profesorado deja que sea el alumno, alumna, quién se responsabilice de este recorrido

está excluyendo a aquellos alumnos y alumnas que por diferentes causas no tienen posibilidades de hacerlo. Es decir, si el profesorado sólo se preocupa de explicar la lección, no sabe si el alumno, alumna, está trabajando cognitivamente con el nuevo contenido; no sabe si lo relaciona con conocimientos anteriores; no sabe si es capaz de aplicar este nuevo conocimiento. El profesor, profesora, supone que será el alumno quién autónomamente, a través del trabajo en casa, complete el recorrido del aprendizaje. Pero eso es mucho suponer. Sabemos que hay alumnos y alumnas que por falta de estímulos familiares, por falta de espacios adecuados, por falta de interés o motivación,... no pueden completar los aprendizajes autónomamente. En definitiva el profesorado tiene que asegurarse de que todos los alumnos y alumnas recorren las fases necesarias para completar el aprendizaje.

Aunque no nos queremos extender en un trabajo extenso sobre la teoría del aprendizaje, vamos a proponer con brevedad cuáles son las fases centrales que el alumnado debe recorrer para realizar sus aprendizajes:

La planificación de las actividades debe ser coherente con el proceso cognitivo que permite al educando reconstruir autónomamente los conocimientos seleccionados. Es decir, las actividades escolares han de respetar las fases del proceso de aprendizaje del educando. Según el modelo que proponemos el proceso de aprendizaje pasa básicamente por tres estadios o fases que denominamos genéricamente experimentación, generalización y conceptualización.



La primera fase, la **experiencia**, es el trabajo en el contexto en el que se sitúa la nueva información. Este trabajo supone para el alumnado la entrada en contacto con los nuevos contenidos. Es la fase en que se adquiere un nuevo conocimiento, en la que el educando adquiere una cantidad básica de nueva información respecto a ese conocimiento. Se desarrollan acciones como:

ver, escuchar, leer, observar, descubrir, subrayar, copiar, conversar, apuntar, definir, describir, decir, dibujar reconocer, identificar, citar, indicar, inscribir, enumerar, repetir, escribir, señalar, nombrar, expresar, etc.

Son operaciones que básicamente implican la percepción de la nueva información y el comienzo de la relación con la estructura mental previa (esquemas relacionales y no acumulativos). Se comienzan a construir las relaciones con lo que ya se ha aprendido.

La segunda fase, **generalización**, se refiere al procesamiento de la información abstrayéndola de su contexto y de su fuente o soporte original. Es la fase de reconstrucción de nuevos esquemas mediante los cuales se pueda organizar el conocimiento. Es el momento en el que los conocimientos adquiridos adquieren coherencia y sentido interno en un nuevo esquema conceptual. Se desarrollan acciones como:

resumir, representar, elaborar esquemas, narrar, explicar, comentar, debatir, responder, clasificar, especificar, interpretar, relacionar, secuenciar, comparar, ordenar, separar, diferenciar, discriminar, distinguir, analizar, ilustrar, decidir, señalar, seleccionar, subdividir, combinar, planear, compilar, componer, explicar, producir, modificar, organizar, reconstruir, etc.

La tercera fase, **conceptualización**, supone la integración *significativa* de los nuevos conocimientos en la estructura cognitiva del educando. En esta fase el aprendiz adquiere la capacidad de aplicar conceptualmente los nuevos aprendizajes a situaciones, contextos o problemas nuevos en los que debe desenvolverse autónomamente. En esta fase el alumnado demuestra que es capaz de servirse de sus nuevos conocimientos. Así pues, las acciones de esta fase deben suponer la aplicación de los nuevos conocimientos a contextos operativos diferentes. Se consolidan los nuevos esquemas mentales. Se desarrollan acciones como:

resolver problemas, analizar otros contextos, aplicar, intervenir, producir resultados, calcular, demostrar, descubrir, modificar, operar, manipular, preparar, producir, relacionar, usar, emplear, ilustrar, emitir juicios, apreciar, comparar, criticar, evaluar, juzgar, contrastar, justificar, relacionar, probar, etc.

La aplicación de este esquema no va más allá de ser una propuesta explicativa, discutible, que pretende que la secuencia de actividades que forman el desarrollo del proyecto sea coherente con los principios de intervención educativa derivados de los principios del aprendizaje. Con este modelo no intentamos hacer norma de la explicación, pero sí disponer de criterios fácilmente comprensibles que orienten y guíen la intervención y que impidan caer en el "activismo" descontextualizado y desorientado.

----- * ----- * -----

Desde nuestro punto de vista el profesorado tiene que responsabilizarse de que cada uno de sus alumnos y alumnas recorra estas tres fases centrales del proceso de aprendizaje con cada uno de los nuevos conocimientos que trae a la clase.

2.Ejercer un control cercano sobre el modo en que cada uno de los alumnos y alumnas recorre estas fases.

Es necesario controlar que todos los alumnos y alumnas recorren estas fases. Pero no sólo los más listos o los que mejor se adaptan a la escuela; también los que tienen más dificultades de aprendizaje o de adaptación. El control del proceso de aprendizaje de estos alumnos y alumnas es, incluso, más necesario. No podemos excluir a nadie; todos tienen derecho a aprender y el profesorado es el garante de este derecho.

Resulta fácil, y habitual, que el profesorado solamente controle la primera fase, la experiencia. El profesor, profesora, pone en contacto al alumnado con los nuevos conocimientos. Y pasa a una nueva lección. Quizás entre medio ha ordenado algunos ejercicios o ha sugerido algunas tareas. Estos ejercicios y tareas ayudan al alumnado a generalizar y conceptualizar los nuevos conocimientos. Pero si no controla que todos los alumnos y alumnas los hacen, sobre todo los que más lo necesitan, está excluyendo a los que no lo han podido hacer. Puede ser por razones de origen cultural (por ejemplo que no se comprenda lo que se está explicando porque los registros lingüísticos del alumno, alumna, son muy lejanos a la lengua académica o escolar); puede ser por razones de capacidad intelectual que le dificultan al alumno, alumna, la comprensión de lo que se explica y se demanda por parte del profesorado; puede ser por razones sociofamiliares

que dificultan la adaptación del alumno, alumna, al contexto escolar y a las exigencias que éste plantea. En fin, puede haber muchas razones que impidan que el alumno, alumna, recorra las fases del aprendizaje de forma autónoma. Por eso exigimos al profesorado que controle el recorrido de cada uno de los alumnos y alumnas. Y que si es posible garantice este recorrido a través de los ejercicios que se hacen en el espacio de la clase. Sabemos que es difícil; sabemos que muchas veces a los maestros y maestras les falta tiempo para poder hacer todo en la misma clase. En esos casos se recurre a los famosos deberes para casa. Pero, que no se olvide que los deberes pueden ser un factor de discriminación. No todos los alumnos y alumnas tienen las mismas condiciones socio familiares para hacer los deberes: unos tienen espacios y recursos adecuados, y otros ni lo uno ni lo otro; unos tienen apoyo familiar, y otros no lo encuentran; unos tienen tiempo, y otros tienen que dedicarse a actividades que les exige la familia; unos entienden lo que dicen los libros de ejercicios, y otros no entienden nada; unos pueden pagar las particulares, y otros no. Por eso creemos que el profesorado, consciente de estas diferencias, tiene que apoyar desde su intervención en clase que todos los alumnos y alumnas adquieran la nueva información, la generalicen y la conceptualicen.

3. Además de las actividades centrales, obligatorias para todo el alumnado, programar actividades de ampliación y de refuerzo.

El profesorado tiene que intentar que todos sus alumnos y alumnas consigan el máximo desarrollo posible dentro del marco escolar. Que cada uno de sus alumnos y alumnas desarrolle todo su potencial en las distintas dimensiones de su desarrollo. Para ello tendrá que adaptar las actividades a las características de su alumnado. Es obvio que resulta muy difícil planificar un modelo de actividad para CADA alumno y alumna. Por eso resulta más fácil distinguir subgrupos dentro del grupo-clase. Le pedimos al profesorado que además de las actividades estándar de experiencia, generalización, y conceptualización planifique y desarrolle actividades de refuerzo y actividades de ampliación. Las primeras irían dirigidas a aquellos alumnos y alumnas que no han conseguido aprender contenidos que consideramos básicos para progresar en el aprendizaje del currículum. Las segundas se dirigirían a los alumnos y alumnas que por diferentes razones (sobredotación, fuerte estimulación familiar, gran motivación, facilidad de adaptación al contexto escolar, etc.) realizan las actividades programadas con facilidad y poseen potencial para avanzar en nuevas zonas de desarrollo. En consecuencia, respecto

al alumnado al que se dirigen distinguimos tres tipos diferentes: uno) actividades estándar, dirigidas a todo el alumnado; dos) actividades de recuperación, dirigidas al alumnado que tiene dificultades para seguir el ritmo general del grupo y tres) actividades de desarrollo, dirigidas al alumnado que avanza más rápido que la generalidad del grupo. Dentro de cada uno de estos tipos habría que tener en cuenta las fases del aprendizaje.

Esta planificación facilitaría que alumnos y alumnas con diferentes culturas, ritmos o intereses pudiesen adaptarse al contexto escolar.

4. Procurar que las actividades centrales sean participativas, divertidas, diferentes unas de otras y realizables por todo el alumnado.

En una secuencia de aprendizaje se realizan diferentes actividades. Algunas de ellas pueden ser breves y no tener gran significación respecto a los aprendizajes que tiene que hacer el alumnado. Otras, en cambio son imprescindibles para que el alumnado aprenda. A estas actividades las hemos llamado actividades centrales. Generalmente coinciden con las actividades de experiencia, de generalización y de conceptualización. Puede haber actividades no-centrales a las que el profesorado no suele dedicar tanto tiempo, por ejemplo las actividades que se hacen nada más entrar a clase para detectar los conocimientos previos del alumnado, para presentar lo que se va a hacer en el día, para motivar al grupo, para enlazar con las explicaciones del día anterior. Éstas también son actividades importantes, sobre todo para dar significatividad a los nuevos contenidos, pero no son tan imprescindibles como las centrales de cara al aprendizaje.

Le proponemos al profesorado que vuelque su creatividad en la planificación de las actividades centrales. Que no se deje llevar por la inercia o por las propuestas descontextualizadas de los libros de texto. Que sea original y proponga actividades divertidas, atractivas y motivadoras. No olvidemos que hay muchos alumnos y alumnas que tienen dificultades para adaptarse a los usos y costumbres escolares, alumnos y alumnas que por su cultura o subcultura de origen se sienten muy distantes de la escuela. Pensando especialmente en ellos y ellas tenemos que conseguir una escuela en la que todos y todas puedan participar en el desarrollo de las actividades, en la que todos

y todas se sientan activos e importantes, en la que todos y todas se diviertan, aunque sea a ratos, y en la que todos y todas aprendan.

5.Potenciar el máximo nivel de realización de cada alumno y alumna, a sabiendas que no todos los niveles son iguales.

Perdónese nuestra insistencia en la asunción de que los niveles de logro y de respuesta del alumnado son diferentes. Pienso que una de las mayores dificultades de nuestra escuela para responder a la diversidad radica en el falso pensamiento de que todos los alumnos y alumnas tienen que responder de la misma manera y de que todos tienen que conseguir los mismos objetivos. Siempre van a existir diferentes niveles de logro. Y si marcamos un estándar que nos sirva de referencia para valorar y calificar los logros del alumnado, siempre vamos a tener alumnos y alumnas que conseguirán esos niveles estándar y alumnos y alumnas que no los conseguirán, a menos que estos niveles sean muy bajos. Pero hoy en día los niveles que nos marcan los programas obligatorios no son bajos, con lo que siempre existirán alumnos que no consigan este estándar.

La primera condición para responder a la diversidad es aceptar su existencia. Y aceptar que esta diversidad también se refleja en los logros. No olvidemos que son logros contextualizados en un marco como la escuela, que posee sus propias normas y formas de relación. A esta escuela algunos alumnos y alumnas se adaptan bien y otros no tan bien. Los que tienen dificultades, sean del tipo que sean, nos van a ofrecer logros diferentes, que probablemente vamos a calificar como “bajos” respecto a las exigencias definidas en los programas obligatorios. Ante esta realidad solicitamos a los enseñantes que intenten que cada alumno y alumna de todo lo que pueda en cada actividad, sin perder de vista que todos los alumnos, alumnas, no tienen la misma capacidad; o dicho de otra manera, tienen capacidades diferentes.

5. La evaluación en la diversidad

Como sabemos el proceso de evaluación encierra en sí mismo varios subprocesos: medición, comparación y valoración. Evaluar un objeto o producto es medirlo en alguna de sus magnitudes, compararlo y como resultado de esta comparación, valorarlo. Una de las cuestiones básicas de la evaluación es decidir que

tipo de referencia utilizamos para la comparación. Podemos usar tres referencias distintas: una) la evolución del propio sujeto respecto a la magnitud que hemos medido; dos) la situación estadística de la población a la que pertenece el sujeto respecto a la magnitud medida; y tres) un criterio externo que dicte cuál es la situación óptima respecto a la magnitud medida. Si usamos la primera referencia haremos evaluación individualizada, si usamos la segunda haremos evaluación estadística y si usamos la tercera haremos evaluación criterial. Estos son los tres tipos de evaluación que podemos distinguir en función de la referencia utilizada. La pregunta es la siguiente: ¿Qué tipo de evaluación debemos utilizar para responder a la diversidad del alumnado? Mi respuesta es la siguiente: *para responder a la diversidad del alumnado se debe hacer uso de los tres tipos de evaluación: individualizada, estadística y criterial*. Dejemos de momento la explicación y vamos con otra distinción.

También sabemos que por la función que cumple podemos diferenciar entre tres tipos de evaluación: 1/ evaluación diagnóstica, 2/ evaluación formativa y 3/ evaluación de control-acreditación. La primera, evaluación diagnóstica, nos ofrece información sobre la situación de partida del alumnado antes o al comienzo de un aprendizaje. La segunda, evaluación formativa, nos ofrece información sobre el proceso de aprendizaje del alumnado. Nos da pistas para detectar qué y cómo va aprendiendo lo que se está enseñando en clase. Con esta evaluación podemos ajustar la ayuda que el alumnado precisa durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. La tercera función de la evaluación, control-acreditación, nos sirve para conocer los logros reales del alumnado; para saber el grado en que los objetivos han sido alcanzados. Volvemos a hacer la misma pregunta: ¿Qué tipo de evaluación es la más adecuada para responder a la diversidad del alumnado? La misma respuesta: *para responder a la diversidad del alumnado debemos cumplir con las tres funciones de la evaluación, diagnóstica, formativa y de control*. Explicamos nuestro razonamiento en líneas posteriores. Vamos con otra cuestión.

Respecto al momento en que evaluamos podemos distinguir la evaluación inicial, la evaluación formativa y la evaluación final o sumativa. Como las denominaciones indican la primera se hace al inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje, la segunda durante su desarrollo y la tercera al final. La misma pregunta recurrente: ¿Qué tipo de evaluación es la más adecuada para responder a la diversidad

del alumnado? Respuesta: *la evaluación ha de ser continua*. Nos explicamos en líneas posteriores.

Respecto a las técnicas o estrategias de las que se puede servir el profesorado para la evaluación podemos decir que todo lo que el alumnado hace en el contexto escolar proporciona información al profesor o profesora sobre su proceso de aprendizaje. Pero ya sabemos que la dinámica de la clase provoca que el profesorado no pueda seguir todos los trabajos de todos los alumnos y alumnas y que necesite servirse de estrategias o actividades específicas destinadas a la evaluación. Entre estas estrategias podemos nombrar las más habituales: la observación, la entrevista, el debate, los trabajos del alumnado, los materiales producidos acumulados –cuadernos, blocs, etc.-, el portafolios, el diario reflexivo, los mapas conceptuales, los tests estandarizados y las pruebas de carácter sumativo o exámenes. Pregunta constante: ¿Qué tipo de estrategia o técnica es la más adecuada para responder a la diversidad del alumnado? Respuesta breve: *hay que hacer un uso complementario de todas las técnicas y estrategias de evaluación*. Nos explicamos más abajo. Seguimos con otra distinción.

Respecto a los papeles de evaluador y evaluado podemos distinguir entre: 1) autoevaluación, 2) coevaluación o evaluación entre iguales y 3) heteroevaluación. En la primera modalidad el sujeto evalúa su proceso de aprendizaje y sus resultados. Los roles de evaluador y evaluado los cumple la misma persona. En la segunda modalidad los alumnos y alumnas se evalúan entre ellos. Se puede hacer de diferentes modos: por parejas, por grupos pequeños, con el grupo-clase, etc. De acuerdo con la tercera modalidad el profesorado evalúa a los alumnos y alumnas y éstos y éstas evalúan al profesorado. Estas tres modalidades corresponden al ámbito de la evaluación interna. También podríamos utilizar la evaluación externa. En este caso el evaluador, la evaluadora, sería una persona externa que no ha participado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación mixta es aquella en la que el papel de evaluador lo asumen entre agentes internos que han participado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y agentes externos ajenos a este proceso. Me ahorro la pregunta. Mi respuesta es la siguiente: *la evaluación interna es la que mejor responde a la diversidad del alumnado. Los tres tipos de evaluación interna tienen que desarrollarse en las clases*.

Recojamos ahora los principios que hemos comentado y expliquémoslos uno a uno. Añadiremos alguno más.

- 1. Se debe hacer uso de los tres tipos de evaluación, individualizada, estadística y criterial, para responder a la diversidad del alumnado.*
- 2. Debemos cumplir con las tres funciones de la evaluación, diagnóstica, formativa y de control, para responder a la diversidad del alumnado.*
- 3. La evaluación ha de ser continua.*
- 4. Hay que hacer un uso complementario de todas las técnicas y estrategias de evaluación.*
- 5. La evaluación interna es la que mejor responde a la diversidad del alumnado. Los tres tipos de evaluación interna tienen que desarrollarse en las clases.*
- 6. El alumnado ha de ser agente activo de su evaluación. La evaluación ha de ser un proceso formativo para el alumnado.*
- 7. La calificación es una consecuencia administrativa de la evaluación. Hay que cuidar la información que se da.*

1. Se debe hacer uso de los tres tipos de evaluación -individualizada, estadística y criterial- para responder a la diversidad del alumnado.

Cada uno de estos tipos de evaluación aporta informaciones diferentes. Creo que todas las informaciones son importantes para conocer el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje de cada uno de los alumnos y alumnas. La información siempre es importante y no se le puede tener miedo. Pero, ¡cuidado! Los maestros y maestras siempre tienen que ser conscientes de las decisiones que están detrás de las informaciones que nos llegan; conscientes de los porqués de cada una de las acciones educativas que se protagonizan en la escuela y en el contexto educativo. Tienen que ser conscientes de las razones que les llevan a usar en un momento determinado una evaluación y no otra y de las consecuencias de esa decisión.

La evaluación individualizada nos proporciona información relevante sobre la evolución del sujeto respecto a la cuestión que estamos evaluando. Cuál ha sido su punto de partida, cómo ha sido su proceso de aprendizaje y en qué punto está en la actualidad. Como vemos es una evaluación trascendental para cualquier sujeto ya que le

informa sobre sí mismo. Los resultados de esta evaluación tienen un alto poder motivador y formativo. Es imprescindible en un proceso de enseñanza que pretenda adaptarse a la diversidad del alumnado. Los alumnos y alumnas generalmente se reconocen en su propia evolución. Se reconocen incluidos en su propia cultura. La evaluación individualizada está exenta de comparaciones referidas a criterios externos. De ahí que resulte tan necesaria en un proceso en el que pretendemos adecuar la enseñanza a las singularidades de cada uno de nuestros alumnos y alumnas.

La evaluación estadística nos informa de la situación de un alumno, alumna, en referencia a la población a la que pertenece. Por ejemplo nos dice en que situación está una persona en los resultados de una prueba sobre aprendizaje del inglés en referencia a las 30 personas de su clase o a otra población con características similares a la que hayamos pasado la prueba. Nos dice si es el 15, el 16 o el 29 de los 30 de la clase. Como vemos es una evaluación contextualizada en el ámbito cercano al alumno. También este tipo de evaluación ofrece una información interesante para todos. ¡Claro! Siempre una mitad de la población va a estar por encima de la media y la otra mitad va a estar por debajo. La información que sobre esta evaluación se da al alumnado que está situado por debajo de la media hay que tratarla con sensibilidad y delicadeza y, sobre todo, hay que completarla con la información que nos dan los otros dos tipos de evaluación.

La evaluación criterial nos informa sobre los aprendizajes del alumnado respecto a un criterio externo fijado por un experto del área que queremos evaluar. Este experto generalmente suele ser el profesor o profesora. El criterio externo suelen ser los objetivos del área. El profesorado diseña a través de los objetivos los aprendizajes que debe hacer el alumnado en cada área o asignatura; estos objetivos son los criterios de evaluación. Las preguntas de las pruebas sumativas (o exámenes) están basadas en los objetivos que el profesorado ha diseñado previamente. Lo mismo sucede si tomamos como criterio externo los programas oficiales. Un experto, o grupo de expertos, ha diseñado los aprendizajes que el alumnado que cursa una determinada asignatura tiene que realizar. La evaluación se hace en función de estos objetivos. Un ejemplo que no necesita mayor explicación es la selectividad. Esta evaluación, como las anteriores, también nos ofrece información necesaria para conocer la evolución de los aprendizajes del alumnado. No olvidemos que la educación, sobre todo la formal, es una actividad en

cuya regulación han intervenido agentes que no están en la clase en la que el alumnado aprende. Esta regulación impone sistemas de organización y diseños curriculares obligatorios para todos los centros. Ya hemos dicho en otra parte de este trabajo que la sociedad selecciona una serie de contenidos para que sean transmitidos en la escuela y para que los alumnos y alumnas los aprendan. Estos contenidos les facilitarán la integración social y la capacitación necesaria para su inserción laboral y ciudadana. En consecuencia es necesario conocer qué y cómo aprenden los alumnos y alumnas, respecto a las cuestiones que externamente se consideran necesarias. Socialmente se considera necesario que el sistema educativo evalúe estos aprendizajes. Todos los agentes sociales, incluidos los padres y las madres, piden la información sobre los resultados de esta evaluación. También los alumnos y alumnas participan de este interés. Considero que es un derecho y un deber del alumnado y de sus familias saber qué se aprende en referencia a estas exigencias externas. Este tipo de evaluación tiene un carácter marcadamente social y las consecuencias de sus resultados pueden llegar a traspasar los límites de la clase. Como sucede con la información que nos proporcionan todos los tipos de evaluación, también los resultados de la evaluación criterial hay que utilizarlos con prudencia y sensatez. Además de los logros hay que indagar los porqués de las situaciones.. Todos tienen derecho a la información, pero ésta hay que darla lo más completa posible, completando las tres visiones (individualizada, estadística y criterial) y las razones de la situación de cada alumno y alumna. De esta manera evitaremos visiones sesgadas que falsifican la realidad.

2. Debemos cumplir con las tres funciones de la evaluación, diagnóstica, formativa y de control, para responder a la diversidad del alumnado.

Todos conocemos la tendencia del sistema educativo a usar la evaluación como control de los aprendizajes, olvidando otras funciones importantes. La evaluación tiene que cumplir las tres funciones a las que hacemos referencia. Es preciso conocer el punto de partida de cada alumno y alumna respecto a los aprendizajes que se pretenden en el futuro. Los puntos de partida son distintos y el profesorado tiene que adecuar su enseñanza con todos ellos. Para ello tiene que conocerlos. De ahí la función de diagnóstico de la evaluación. De igual manera tanto el alumnado como el profesorado tienen que saber cómo van avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante el desarrollo de éste. Ello permitirá detectar las dificultades y la adecuación didáctica del

proceso a las necesidades del alumnado. Estamos hablando de la función formativa de la evaluación. La necesidad de la función de control o sumativa de la evaluación es evidente. El alumnado y el profesorado necesitan conocer qué logros se han conseguido, qué ha aprendido cada alumno y alumna. Generalmente esta función de control va unida a la acreditación (expedición de títulos, certificados, notas, etc.). La acreditación es una exigencia impuesta por el sistema a la que el profesorado no se puede negar. De ahí que la función de control también sea necesaria. La información que recogemos para la evaluación sumativa es importante de cara a las funciones de diagnóstico y formativa. Los resultados de la evaluación sumativa hecha al final de una unidad son importantes como diagnóstico para los próximos procesos de enseñanza-aprendizaje, así como para detectar las necesidades del alumnado. Vemos que no es tanto una cuestión de desarrollo de estrategias distintas para cada tipo de evaluación, como saber extraer conclusiones de diferente tipo de las mismas informaciones que tiene el profesorado. Responder a la diversidad del alumnado que convive en el aula exige que el profesorado utilice su información para las tres funciones: diagnóstico, formativa y de control.

3. La evaluación ha de ser continua.

La evaluación exige que el profesorado esté atento a la evolución de cada uno de sus alumnos y alumnas. La complejidad de la enseñanza, sobre todo cuando se trabaja con grupos numerosos, hace difícil este seguimiento. Para que el profesorado pueda tener datos fiables sobre los aprendizajes del alumnado y pueda ejercer la función de control que socialmente se le exige se utilizan generalmente las pruebas sumativas o exámenes. Estas pruebas están destinadas a controlar los aprendizajes del alumno al final de un proceso limitado de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo sabemos que el alumno, la alumna, aprenden de manera continua y que las producciones que realizan (orales, escritas, icónicas, etc.) y las actitudes que demuestran son reflejo de su evolución y de sus aprendizajes. El profesorado puede utilizar las producciones y los comportamientos diarios de los alumnos y alumnas como informaciones para la evaluación. Todos sabemos, también por experiencia, que las pruebas sumativas pueden producir sesgos respecto a los aprendizajes reales. Las causas pueden ser múltiples: ansiedad que provocan, mala adecuación de las características del examen con las capacidades del alumnado, mal día del alumno o alumna, agobio provocado por la acumulación de exámenes en breve espacio de tiempo, etc. Por ello pedimos a los

profesores y profesoras que hagan un esfuerzo por recoger sistemáticamente, día a día, informaciones sobre los aprendizajes del alumnado que completen las que ofrecen las pruebas sumativas. Pedimos al profesorado que, sin olvidar los exámenes, haga una evaluación continua del alumnado.

4. Hay que hacer un uso complementario de todas las técnicas y estrategias de evaluación.

Cada una de las técnicas de evaluación que hemos citado en párrafos anteriores ofrece una información diferente sobre los aprendizajes y la evolución del alumnado. Las pruebas sumativas tipo test demuestran la capacidad memorística y de retención de datos, las pruebas escritas tipo ensayo nos enseñan la capacidad de expresión y de construcción coherente de un discurso, el portafolios nos demuestra la comprensión global de la materia y la capacidad para el trabajo autónomo, la observación estructurada nos permite obtener información sobre aspectos a los que es difícil acceder por otras técnicas (relaciones sociales, aceptación de normas, etc.), con la entrevista podemos profundizar en cuestiones personales que condicionan los aprendizajes del alumnado y que difícilmente son abordables por otras vías. En fin, cada técnica aporta una visión original del desarrollo del alumnado. Usando técnicas diferentes completaremos una visión global de su evolución y de su situación.

5. La evaluación interna es la que mejor responde a la diversidad del alumnado. Los tres tipos de evaluación interna tienen que desarrollarse en las clases.

La evaluación interna es consciente de los condicionantes socioculturales en los que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es una evaluación contextualizada que tiene en cuenta los puntos de partida. La evaluación externa generalmente está orientada a funciones de control y de acreditación de centros. Las referencias suelen ser los resultados conseguidos por otros centros más o menos similares. Es una evaluación más descontextualizada en la que resulta difícil tener en cuenta los condicionantes socioculturales más cercanos. Desde el punto de vista de la respuesta a la diversidad del alumnado la evaluación interna es la mejor se adapta a sus principios. ¡Cuidado! No rechazamos la evaluación externa. Es necesaria para tener visiones globales que contextualicen a los centros en entornos sistémicos amplios. Pero las informaciones que proporciona no son las mejores para ser adaptadas a las

características y necesidades de cada uno de los alumnos y alumnas. Y es de eso de lo que estamos hablando. Desde el punto de vista del centro como unidad de análisis estas macro-evaluaciones externas son interesantes, y también necesarias, para tomar conciencia de la situación que como centro se tiene respecto a los demás centros.

En la evaluación interna hemos diferenciado tres tipos de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. La práctica de los tres tipos de evaluación facilitará que cada uno de los alumnos y alumnas posea una visión más clara de sí mismo, de sus logros y de sus necesidades. Y aprenderá a valorar los procesos de evaluación como aportaciones formativas necesarias para el buen desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

6.El alumno, alumna, ha de ser agente activo de su evaluación. La evaluación ha de ser un proceso formador para el alumnado.

La participación del alumnado en la evaluación facilita que él mismo aprenda a evaluar. La evaluación es un instrumento que nos facilita nuestra inserción social y laboral. Es una capacidad importante que nos permite responder a situaciones problemáticas, valorando con exactitud y objetividad los problemas que tenemos y las diferentes alternativas con las que podemos responder. Los maestros y maestras tienen que permitir que el alumnado participe del rol de evaluador. Que él mismo, ella misma, recojan las informaciones, las analicen, reflexionen y establezcan conclusiones sobre su proceso de aprendizaje. Además de aprender a evaluar facilitaremos el desarrollo de las habilidades metacognitivas que permitirán que cada alumno y alumna tome conciencia de su propio proceso de pensamiento y de aprendizaje.

El desarrollo de capacidades evaluadoras y metacognitivas ayudarán al alumnado a conocerse a sí mismo, a situarse en relación a su grupo de referencia, a detectar sus necesidades y a diseñar estrategias para su propio desarrollo como aprendiz y como persona.

7.La calificación es una consecuencia administrativa de la evaluación. Hay que cuidar la información que se da.

Generalmente los procesos de evaluación finalizan con una calificación o acreditación que se entrega al alumnado y a su familia. La calificación pretende ser una

información concisa que refleje los resultados de la valoración que han hecho los evaluadores tras analizar las informaciones que han recogido. En principio es bueno que todos los sujetos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje tengan las informaciones que se obtienen en los procesos de evaluación. La información que puede tener un maestro o maestra sobre la evolución y la situación de cada uno de sus alumnos y alumnas puede ser muy amplia. Para que el trabajo no sea inmenso y para que los padres y madres comprendan las informaciones que se ofrecen se han regularizado los procesos de calificación y de traslado de información. Los boletines de notas son el soporte que vehiculiza la calificación y la transmisión de la información. Los boletines son una consecuencia administrativa de la evaluación. Pero no son la evaluación, ni siquiera son la conclusión de la evaluación. Las informaciones que tiene el profesorado son mucho más amplias, abarcan más ámbitos que los que caben en un número o en dos palabras. De ahí que sea necesario diseñar bien los boletines, y que el profesorado esté abierto a hablar con los alumnos, alumnas, y con las familias para completar la información del escueto y frío boletín de notas.

----- * ----- * -----

Hasta aquí la reflexión que hemos hecho sobre diferentes aspectos didácticos relacionados con la respuesta a la diversidad del alumnado. Hemos hablado de objetivos, de contenidos, de actividades, de evaluación,... Las estrategias que hemos propuesto pretenden la inclusión de todos los alumnos y alumnas en el mismo contexto educativo, que todos se consideren parte activa del proceso de enseñanza y de aprendizaje, sea cual sea su origen cultural o socioeconómico, su capacidad cognitiva, su capacidad física, su motivación hacia la escuela o su interés por el aprendizaje escolar. No podemos hacer exclusiones; todos formamos parte de esa sociedad que llamamos humanidad.

Bibliografía

- Abin, C. y otros. (2002). Porto Alegre (Foro Social Mundial 2002). Una asamblea de la humanidad. Barcelona: Icaria.
- Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea.
- Alegre de la Rosa, O.M. (2000). Diversidad humana y educación. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Amorós, P. y Ayerbe, P. (ed.). (2000). Intervención educativa en inadaptación social. Madrid: Síntesis.
- Apaolaza, J.M. (1993). Lengua, etnicidad y nacionalismo. Barcelona: Anthropos (colec. Cuadernos de Antropología).
- Azurmendi, M. (1994). "Cultura y diversidad". En Etxeberria, F. (coord.). Educación intercultural. Donostia: Universidad del País Vasco.
- Bach, E. y Darder, P. (2004). Des-educate. Una propuesta para vivir y convivir mejor. Barcelona: Paidós.
- Bandrés, J.M. (1994). "Inmigrantes, refugiados y racismo en el mundo actual". En Etxeberria, F. (coord.). Educación intercultural. Donostia: Universidad del País Vasco.
- Bolívar, A. y Rodríguez Diéguez, J.L. (2002). Reformas y retórica. La reforma educativa de la LOGSE. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Bowen, J.D. (1977). "Linguistic perspectives on bilingual education". En Spolsky-Cooper, B. (Ed.). Frontiers of bilingual education. Rowely, Mass.: Newbury House.
- Caro Baroja, J. (1986). Los Vascos (8ª edición. 1º ed. 1976). Madrid: Istmo.
- Cummins, J. (1976). "The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses". Working Papers on Bilingualism, 9, 1-43.
- Cummins, J. (1979). "Linguistic Interdependence and the educational development of Bilingual Children". Review of Educational Research, 49(2), 222-251.
- Cummins, J. (1983). "Interdependencia lingüística y desarrollo educativo en los niños bilingües". Infancia y Aprendizaje, 21, 37-61.
- Curriculum Eratzeko Institutua. (1992). Prestakuntza modulua. Aniztasunaren trataera. Dokumentuak. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Curriculum Eratzeko Institutua. (1995). Irakasle Aholkularia. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Chomsky, N. (2005). Sobre democracia y educación. Escritos sobre ciencia y antropología del entorno cultural. Barcelona: Paidós.
- Escudero, J.M. (2002). La Reforma de la Reforma. ¿Qué calidad, para quiénes? Barcelona: Ariel.
- Etxeberria, Fx. (1994). Educación y bilingüismo. Problemática general. El caso de Euskadi. Donostia-San Sebastián: Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. UPV/EHU.
- Etxeberria, Fx. (1994). "La educación intercultural". En Etxeberria, F. (coord.). Educación intercultural. Donostia: Universidad del País Vasco.
- Etxeberria, Fx. (coord.). (1994). Educación intercultural. Donostia: Euskal Herriko Unibertsitatea-Universidad del País Vasco. Colección Ibaeta Pedagogía.
- Eusko Jaurlaritza / Gobierno Vasco. (1990). Oinarrizko kurrikulum-diseinuaren inguruan. Zabalkunderako azalpen txostena. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren argitalpen zerbitzu nagusia.

- Eusko Jaurlaritza / Gobierno Vasco. (1995). La Reforma en marcha. El profesorado Consultor. Su fundamento. Sus funciones. Su práctica. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren argitalpen zerbitzu nagusia.
- Fernández Enguita, M. (1990). Juntos pero no revueltos. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Fernández Enguita, M. (2002). La sociedad desigual. Barcelona: Ariel.
- Fishman, J. (1979). Sociología del lenguaje. Madrid: Cátedra.
- Fishman, J. (1989). "Why the school is ineffective in reversing language shif (RLS)". Ponencia presentada en el 1er. congreso de la Escuela Pública Vasca. Vitoria-Gasteiz.
- Fullan, M. (2002). Los nuevos significados del cambio en la educación. Barcelona: Octaedro.
- Gimeno, J. (1999). "La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (I)". Aula, 81, pp. 67-72.
- Gimeno, J. (1999). "La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (II)". Aula, 82, pp. 73-78.
- Gimeno, J. (2005). La educación que aún es posible. Madrid: Morata.
- Giroux, H.A. y Flecha, R. (1992). Igualdad educativa y diferencia cultural. Barcelona: El Roure.
- Gobierno de Navarra. (1992). Lengua Vasca y Literatura. Pamplona: Depto. de Educación y Cultura del Gob. de Navarra.
- Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. (1992). Diseño Curricular Base / Oinarrizko Curriculum Diseinua. Vitoria-Gasteiz: Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco..
- Gobierno Vasco. Depto. de Educación, Universidades e Investigación. (1990). EIFE 3. Euskararen Irakaskuntza: Faktoreen eragina. O.H.O. ko 2. mailaren azterketa A, B eta D ereduetan. Vitoria: Eusko Jaurlaritzaren argitalpen-zerbitzu nagusia.
- Gobierno Vasco. Depto. de Educación, Universidades e Investigación. (1992). Evaluación de la lengua escrita en la escuela. Estudio de 8º de E.G.B., modelos A, B y D. Vitoria: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Hamers, J.F. et Blanc, M. (1983). Bilingualité et bilinguisme. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2002). "Sostenibilidad en el tiempo". Cuadernos de Pedagogía, 319, 16-20.
- Jares, X.R. (2001). Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia. Madrid: Popular.
- Jares, X. (2004). Educar para la paz en tiempos difíciles. Bilbo: Bakeaz.
- Jordan, J. A. (1992). L'educació multicultural. Barcelona: CEAC (col. Educació i Ensenyança).
- Jordán, J.A. (1996). Propuestas de educación intercultural. Para profesores. Barcelona: CEAC.
- Kincheloe, J.L. y Steinberg, S.R. (2000). Repensar el multiculturalismo. Barcelona: Octaedro.
- Lambert, W. (1981). "Un experimento canadiense sobre desarrollo de competencia bilingüe: programa de cambio de lengua hogar-escuela". Revista de Educación. Educación y bilingüismo, 268, 167-177.
- Lambert, W. (1982). "algunas consecuencias cognitivas y socioculturales del bilingüismo". Revista de Occidente, 10-11, 145-165.
- Leopold, J. (1980). Culture in Comparative and Evolutionary Perspective: E.B. Tylor and the Making of Primitive Cultura. Berlin: Dietrich Reimer Verlag.
- Lomas, C. (comp.) (2002). El aprendizaje de la comunicación en las aulas. Barcelona: Paidós.

- Lomas, C. (comp.) (2004). Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación. Barcelona: Paidós.
- Loughin, C.E. y Soulina, J.H. (1987). El ambiente de aprendizaje: diseño y organización. Madrid: Morata/M.E.C..
- Llopis, C. (coord.) (2001). Los derechos humanos. Educar para una nueva ciudadanía. Madrid: Narcea.
- M.E.C. (1989). Diseño Curricular Base. Madrid.
- Marina, J.A. (2004). Aprender a vivir. Barcelona Ariel.
- Marchesi, A. (2004). Qué será de nosotros, los malos alumnos. Madrid: Alianza.
- Martínez Domínguez, B. (2002). "La educación en los albores del siglo XXI". En Forteza, D. Y Rosselló, M.R. (coords.). Educación, diversidad y calidad de vida (actas de las XIX Jornadas de Universidades y Educación Especial). Palma (Ikees Balears): Universitat de les Illes Balears. Servei de Publicacions.
- Merieu, P. (2005). En la escuela hoy. Barcelona: Octaedro.
- Perrenoud, Ph. (1990). La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema es. Madrid: Morata/Paideia.
- Santos Guerra, M.A. (coord.). (2003). Aprender a convivir en la escuela. Madrid: Akal.
- Skutnabb-Kangas, T. & Toukoma, P. (1976). Teaching migrant children mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family. Helsinki: The Finnish National Commission of UNESCO.
- Smolicz, J.J. (1999). Education and Culture. Merlbourne: James Nicholas Publishers.
- Sociedad Española de Pedagogía. (1992). Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa Unida. X Congreso Nacional de Pedagogía. Salamanca: Sociedad Española de Pedagogía (II tomos; el III publicado en 1994).
- Stainback, S. y W. y otros. (1999). Aulas inclusivas. Madrid: Narcea
- Trilla, J. (2002). La aborrecida escuela. Junto a una pedagogía de la felicidad y otras cosas. Barcelona: Laertes.
- Tucker, G.R. (1977). "The linguistic perspective". Bilingual education: current perspectives, vol. 2.
- Vega, A. (2001). Los centros escolares ante la inadaptación social. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Vila, I. (1983). "Reflexiones en torno al bilingüismo y la enseñanza bilingüe". Infancia y Aprendizaje, 21, 4-22.
- Vila, I.; Boada, H. y Siguan, M. (1982). "Adquisición y desarrollo del lenguaje en bilingües familiares: primeros datos de una investigación". Infancia y Aprendizaje, 19-20, 89-99
- Viñao, A. (2002). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Madrid: Morata.
- Viñas, J. (2004). Conflictos en los centros educativos. Barcelona: Graó.
- Vlachou, A.D. (1999). Caminos hacia una educación inclusiva. Madrid: La Muralla
- Wang, M. (1995). Atención a la diversidad del alumnado. Madrid: Narcea.
- Weisgerber, R.A. (1980). Perspectivas de la individualización didáctica. Madrid: Anaya/2.
- Abdallah-Preteille, M. (2001). La educación intercultural. Barcelona: Idea Books.
- Zabalza, M.A. (1990). "El currículum en un contexto multicultural". Universidad del País Vasco. Cursos de Verano. Multicopiado.