



UNIVERSITAT DE BARCELONA

**DEPARTAMENT DE MÈTODES D' INVESTIGACIÓ I DIAGNÒSTIC EN
EDUCACIÓ**

**Programa de Doctorat: Qualitat Educativa en un Món Plural
(Bienni 2002- 04)**

TESI DOCTORAL

**CAP A UN CURRÍCULUM INTERCULTURAL A
PRIMÀRIA. LA INVESTIGACIÓ-ACCIÓ COM A
METODOLOGIA I LA CANÇÓ COM A
DESENCADENANT DEL CANVI**

Doctoranda: Olga Gonzàlez Mediel

Directores: Dra. M^a Àngels Marín
Dra. Marta Sabariego

Barcelona, 2008

CAPÍTOL 2.- EDUCACIÓ INTERCULTURAL I CURRÍCULUM INTERCULTURAL

INTRODUCCIÓ

L'educació intercultural esdevé, pel que hem conegut al primer capítol, el model educatiu recomanat per donar resposta a aquesta realitat multicultural a les aules. Nosaltres subscrivim aquest enfocament d'educació intercultural com a idoni i necessari per treballar a les escoles.

Però el terme pot donar peu a interpretacions diverses. Així doncs, dedicarem uns paràgrafs a conceptualitzar el sentit de la paraula *intercultural*, intentant, sobre tot, aclarir les diferències i similituds amb d'altres termes semblants.

Repassarem també els antecedents que han portat a l'adopció d'aquest model, i contextualitzarem històricament i socialment la seva realitat en el nostre entorn més proper.

En centrarem més endavant a esbrinar les característiques d'un veritable model educatiu intercultural així com els principis que el mouen, els objectius als que dóna resposta i, per acabar, presentarem orientacions i propostes didàctiques que ens posin en marxa en aquesta direcció.

Recollint les orientacions del model educatiu intercultural, intentarem posteriorment

desenvolupar-lo com a moviment de reforma educativa, i integrar-lo en un veritable procés. Efectivament, per aconseguir un veritable canvi en la pràctica educativa cap a la vessant intercultural que pretenem, hem de parar atenció en el document que encabeix i encamina qualsevol actuació a les escoles: el currículum.

Per aquesta raó, començarem coneixent diferents models de currículums escolars, amb la finalitat d'esbrinar quina capacitat d'actuació tenim per a modificar-los.

Un procés de reforma educativa demana també veritables canvis en les relacions amb la comunitat, en les polítiques educatives dels centres, els estils d'ensenyament-aprenentatge, els materials d'aprenentatge i la formació del professorat, totes elles variables objecte de reforma en el procés d'implementació de l'educació intercultural. Per això coneixerem les indicacions que ens permetin avançar i aconseguir assolir un veritable currículum intercultural.

1. ANTECEDENTS DE L'INTERCULTURALISME: HERDER

Hem vist que amb el filòsof alemany Herder³⁰ podem començar a parlar de cultures i no només de cultura. Intentarem doncs conèixer alguna dada més d'aquesta figura que, com veurem, ha estat reivindicada, darrerament, com el veritable primer puntal de l'interculturalisme, (Barraza, 2001, i Berlín, 2002).

³⁰ Nascut en Mohrungen (Alemanya) el 25 d'agost de 1744, escriu al llarg de la seva vida obres sobre Teologia, Filosofia, Filologia i Història, iniciant una corrent de pensament imbuïda de la fe i l'irracionalisme que culminarà en el romanticisme alemany i influirà en Goethe. Format en Königsberg amb Kant, més tard pren els hàbits de sacerdot. La seva filosofia explora els orígens de l'individu i dels pobles, assignant al passat un caràcter romàntic i ideal on es manifesten les qualitats de l'estat natural. En l'àmbit de la Filologia investiga els "Orígens del llenguatge" (1772) i realitza una etnografia comparada sobre la cultura oral de diferents països: "*Cançons de tots els pobles*" (1798). El pensament evolucionista apareix en la seva obra com una successió d'estadis que s'inicia en la Naturalesa i culmina en la Història, establerts jeràrquica i processalment, i la fi de la qual és un estadi superior dominat per la cultura. El sentiment és el motor bàsic d'aquesta evolució, contràriament al paper donat per Kant a la racionalitat. Així, inicia la corrent historicista que tindrà la seva continuïtat en figures com Dilthey, Georg Simmel, Troeltsch o Gentile. La seva obra representativa, en aquest sentit, és "*Idees per a una filosofia de la història de la Humanitat*", publicada entre 1784 i 1791. Herder va morir en Weimar el 18 de desembre de 1803.

Segons Smith (2000), el segle XVIII va ser una època on s'elabora una cultura que es pretén racional i universal (encara avui, podem trobar aquesta fonamentació teòrica darrere l'enfocament educatiu asimilacionista). L'Il·luminisme francès, que va sorgir en el segle XVII i fins el XVIII, va tenir un paper fonamental en l'elaboració d'aquest model ideològic doncs promovia els valors de la universalitat i de la racionalitat, a les quals Herder contraposava les creences i pràctiques populars considerades com irracionals i el particularisme cultural i lingüístic (Ortiz, 2003). Segons Barraza, (2001), Herder es va oposar no només al racionalisme radical de l'època de les Llums, sinó també a l'Universalisme i al Cosmopolitisme, és a dir, s'oposava a la concepció d'una humanitat abstracta, les característiques de la qual haurien de ser uniformement vàlides per a totes les èpoques, cultures i nacions; s'oposava, per tant, a l'ús de criteris culturals absoluts, a l'afany dels il·lustrats francesos de dissoldre les diferències, a la teoria de la cultura il·lustrada com *mimesis* de la cultura francesa, al despotisme il·lustrat i a la idea de perfecció humana de la Il·lustració.

Segons ens explica Barraza (2001), per a Herder tots els éssers humans pertanyien a la mateixa espècie, al mateix gènere humà, caracteritzat per les infinites diferències particulars. Així que mentre per a Voltaire, Diderot, Helvétius, Holbach, Condorcet, només hi ha una civilització universal, en la qual ora una nació, ora altra, representava el més alt estadi de desenvolupament, per a Herder (1983), hi ha una pluralitat d'incommensurables cultures.

Reitera Herder (1983) que l'ésser humà està fet per viure en comú, i està convençut que tot individu no pot desenvolupar-se plenament si no pertany a una cultura particular. El pertànyer a una comunitat donada, ha d'estar connectat amb els seus membres per llaços indissolubles i impalpables de llenguatge comú, memòria històrica, hàbits, tradicions i sentiments, és una necessitat humana bàsica no menys natural que la del menjar, beguda, seguretat o procreació. Per això, el filòsof prussià considera buit el cosmopolitisme de la Il·lustració doncs, per a ell, cada poble és peculiar. L'intent de crear una cultura universal des de les corts il·lustrades d'Europa és vist per Herder amb el major escepticisme i ridiculitzat com jocs de nens i pèrdua de temps. Herder refusava la idea de la Il·lustració segons la qual l'home, en qualsevol país i en qualsevol època, té els mateixos valors. Per a Herder, (1983), la diversitat de cultures és indiscutible.

Segons esclareix Berlin (2002), Herder va creure que entendre alguna cosa era entendre-

Capítol 2.

ho en la seva individualitat i desenvolupament, i això requeria una capacitat que va anomenar *Einfühlung* ('sentir dintre') el concepte, el caràcter individual d'una tradició artística, una literatura, una organització social, un poble, una cultura, un període de la història. Per entendre les accions dels individus hem d'entendre l'estructura 'orgànica' de la societat, només en virtut de la qual cosa poden ser enteses les ments, les activitats i els hàbits dels membres. Segons ens explica Berlin (2002), Herder creia que classificar els mèrits de conjunts culturals, el llegat de tradicions senceres, mitjançant l'aplicació d'una col·lecció de regles dogmàtiques que reclamen validesa universal, enunciades pels àrbitres parisencs del gust, és vanitat i ceguesa.

Aquesta és, de manera breu, la tesi del *Volksgeist* o *Nationalgeist* ("esperit del poble") o del *Volkseele* ("ànima del poble"). Això és el que ha permès concebre les idees de Herder com a antecedents del nacionalisme cultural alemany i, de manera alternativa, com a precursors del pluralisme cultural i del populisme, com afirma Berlin (2002). En veritat, Isaiah Berlin (2002) subratlla l'actualitat de la defensa de Herder, la qual es refereix a la igualtat en drets de tot poble a la seva existència, identitat i peculiaritat cultural, ja que negava la superioritat d'un poble sobre un altre.

D'aquesta manera, Herder resulta ser el precursor d'un esperit de tolerància que accepta i reconeix la diversitat de les manifestacions humanes en tots els camps. De fet, aquesta interpretació s'ajusta a la definició que, en les seves *Idees per a una filosofia de la història de la Humanitat* (Herder, 1983), va manifestar la finalitat de l'home, a saber, el dret de tots els éssers humans a la llibertat i al ple desenvolupament de les seves capacitats, en harmonia amb els altres. Segons Herder, les diferències nacionals enriqueixen l'existència humana, però tots els homes eren en essència de la mateixa espècie i, en última instància, tots els éssers humans desitjaven el desenvolupament més elevat i més harmoniós, l'anomenat *Bildung*. Segons Barraza, (2001), el que està en joc per a Herder és que la cultura (*Kultur*) no pot ser un manual o guia d'imitació d'altres cultures; la idea alemanya de *Bildung* com a formació personal que desenvolupa les peculiaritats pròpies accepta de la 'mimesis' única i exclusivament la tradició del seu propi poble o arrel, i no la idea mimètica que el classicisme francès hagi de ser el model uniformador de la cultura universal.

Cal destacar que una de les grans aportacions de Herder (1983) va ser criticar la visió lineal i eurocentrista de la història i plantejar la diversitat de camins possibles en

l'evolució dels pobles. A més, va ser un crític de l'imperialisme (principalment cultural) dels grans estats-nació de l'època. Conforme ens fa saber Berlin (2002), Herder menyspreava profundament les imposicions fetes en nom de la uniformitat, de l'assimilació d'una cultura o d'una forma de vida per unes altres, ja fora en la vida o en els llibres dels historiadors.

Tot i ser un fer defensor del coneixement de la llengua com a puntal de la cultura, Herder encoratjava el coneixement d'altres llengües i literatures d'acord amb la seva ferma creença que promovien l'harmonia i l'enteniment universal, ja que, després de tot, cada nació era tan sols una expressió individual dintre d'un món on florien moltes nacions (Barraza, 2001).

La varietat cultural constitueix, a criteri de Herder, un tret característic del gènere humà. Les identitats culturals es formen abans de res, segons ell, en l'intercanvi d'unes cultures amb unes altres.

Estem d'acord amb Barraza (2001) i Berlin (2002) que, a causa de la seva defensa de la relació entre llengua, cultura i activitat cognoscitiva, Herder pot ser considerat com el primer representant d'una nova forma de la percepció de les relacions entre persones de pobles diversos, respectant la seva configuració cultural i, alhora, potenciant el coneixement de les altres.

2. EL MODEL D'EDUCACIÓ INTERCULTURAL

Convenim amb Abdallah-Preteille (2001) que en el nucli mateix dels problemes relatius a la interculturalitat trobem una sèrie de conceptes com cultura, identitat, ètnia, raça, etnicitat, lligats entre si per complexes relacions. Els conceptes de cultura i d'identitat formen part d'aquesta gamma de conceptes que, com els del do, de llibertat i d'intel·ligència, generen polèmica, perquè són manipulables des de diversos punts de vista ideològics. García Castaño (1993) ens fa adonar també que els diferents termes com pluricultural, intercultural o multicultural tindran molt a veure amb les diferents opcions ideològiques que s'adoptin.

Nosaltres adoptem amb Marín (2001, 2004) la definició d'educació intercultural que al·ludeix al conjunt d'estudis i pràctiques educatives amb les quals s'intenta donar

Capítol 2.

respostes a les qüestions que planteja la diversitat de grups ètnics i culturals en una societat donada. Però el terme “intercultural” ja expressa l’opció de posar en contacte, des de la tasca educativa. Constitueix un enfocament, un procediment, un procés dinàmic de naturalesa social, en el qual s’impulsa positivament als participants a ser conscients de la seva interdependència i és, també, una filosofia, una política i un pensament que sistematitza la realitat.

La denominació d’educació intercultural al·ludeix doncs a una tendència reformadora en la pràctica educativa (Aguado, 1991), i convenim amb Sabariego (2002), que ha de ser part integral d’un projecte de construcció social en la mesura que s’orienta a fomentar el respecte pel pluralisme cultural, i on la tolerància no solament consisteix en acceptar passivament els drets d’altres grups culturals, sinó que comporta un reconeixement actiu i comprensiu d’altres cultures.

Des d’aquest mateix enfocament d’abast social, també Banks (1997) planteja l’educació intercultural com a moviment de reforma escolar dirigit a incrementar la igualtat educativa de tot l’alumnat, i que ha d’aconseguir el reconeixement de múltiples visions del món.

2.1. CARACTERÍSTIQUES DEL MODEL EDUCATIU INTERCULTURAL

Ens disposem a intentar delimitar, ajudades per experts educadors i educadores com Díaz-Aguado (1995), Jordán (1996), Besalú (2002), Aguado (1991), Bartolomé coord.(1997), Marín (2001), i Sabariego, (2002), les definicions, principis, objectius i característiques, d’aquest model educatiu.

La perspectiva intercultural sorgeix com a conseqüència de dues o més cultures que coexisteixen dintre d’una mateixa societat, i és la culminació d’un procés que comença als anys 1960 als EUA per donar resposta a noves situacions de reivindicació ètnic-cultural.

En el nostre context més immediat la inquietud per donar resposta a l’educació en contextos multiculturals és molt més recent, doncs és a principis dels anys noranta quan

realment es fa visible (Jordán 1996), tot i que, ja feia molt temps que Espanya, a més de ser un país poliètnic, també era ja un estat multinacional (De Miguel, 1992).

Com hi ha molts termes que tenen cultura com paraula base més prefixos i sufixos variis, el consell d'Europa, a finals de la dècada de 1970 va precisar la definició de cadascun d'ells, i els transcrivim per intentar així unificar criteris de conceptualització. Segons Aguado (1991) *multiculturalitat* defineix la situació de les societats, grups o entitats socials en les quals molts grups o individus que pertanyen a diferents cultures viuen junts. *Pluricultural* és gairebé un sinònim, indica l'existència d'una situació particular, que, en les mateixes circumstàncies, en lloc de subratllar l'existència d'un ampli grup de cultures en contacte, en ressalta únicament la seva pluralitat. *Transcultural* implica moviment, pas d'una situació a una altra, i *intercultural* defineix un enfocament, procediment, procés dinàmic de naturalesa social en el qual els participants són positivament impulsats a ser conscients de la seva interdependència i és, també, una filosofia, política i pensament que sintetitza tal enfocament.

Sabariego (2002) ens recorda que **s'accepta preferentment el terme d'educació intercultural dins l'àmbit educatiu europeu**, designant el caràcter d'un procés educatiu dinàmic, d'interacció, d'intercanvi, d'obertura i de solidaritat efectiva des del reconeixement dels valors, dels modes de vida, de les representacions simbòliques tant dins els registres d'una mateixa cultura, com entre cultures diferents.

Entenem que l'educació intercultural és **una tendència reformadora en la pràctica educativa** que tracta de respondre a la diversitat cultural de les societats actuals i s'utilitza el terme amb caràcter normatiu, per a designar la naturalesa del procés educatiu desitjable (Aguado, 1991, Marín, 2001).

Podem delimitar-la com la referida als **programes i pràctiques educatives dissenyades i implementades per millorar el rendiment educatiu de les poblacions ètniques i culturals minoritàries i, alhora, preparar als alumnes del grup majoritari per a acceptar i aprendre les cultures i experiències dels grups minoritaris** (Banks, 1997).

L'educació intercultural s'oposa al concepte d'assimilació, (Besalú, 2002), o per ajustar-lo més hauríem de dir que s'oposa a una integració que obligui a depositar i oblidar els propis bagatges culturals i acceptar els autòctons; no aquella integració que

Capítol 2.

inclou a tots els membres, cadascun amb la seva pròpia càrrega cultural, a la qual no se li demana renunciar.

L'educació intercultural tampoc és una educació “compensatòria” que identifica “deficiència” amb “diferència” i té com a únic objectiu la incorporació d'habilitats a l'alumnat nouvingut, sobretot en matèria de capacitació lingüística (però en un procés invers oblidant la cultura originària de les nenes i nens), sinó que **aprofita les diferències culturals per conèixer altres formes de veure i de ser**, relacionant-les amb les conegudes fins al moment. Segons ens fa veure Sabariego, (2002), en el model d'educació intercultural, **la igualtat i la diversitat són dues cares de la mateixa moneda**, i el seu enfocament pràctic a l'aula té present tant el *què* s'ha d'ensenyar com el *com* fer-ho, per afavorir la igualtat i fer justícia a la diversitat.

L'educació intercultural ha de tenir intenció no només d'obertura, enriquiment i construcció mútua, sinó d'**implicació en una societat també “intercultural”** (Bartolomé, coord.1997).

És molt important en aquest model implicar **a tot l'alumnat de totes les escoles** en aquest enfocament educatiu que ens competeix a totes i tots, no solament a les persones que estan immerses en un context escolar multicultural (Bartolomé, coord.1997 i Marín 2003).

Serà paper de l'escola ajudar a l'alumnat a desenvolupar el coneixement, les habilitats i actituds necessàries per funcionar efectivament en la cultura comunitària, en la cultura nacional predominant i amb/entre altres cultures i societats, el que podríem anomenar **“competència cultural”** (Besalú, 2002).

És important considerar-la com el **desencadenant de promoure el respecte per totes les cultures coexistents** i condemnar les mesures polítiques designades a assimilar als emigrants i minories culturals a la cultura majoritària (Aguado, 1991), a més d'estendre i fomentar la rellevància de l'educació intercultural per a tot l'alumnat, no només per als emigrants, minories ètniques i culturals, i contextos multiculturals (Aguado 1991 i Bartolomé, coord.1997).

Hem de tenir present que cap dels problemes plantejats per la diversitat ètnica i cultural de la societat té una solució unilateral. Les mesures educatives són sectorials dintre d'un

model de societat global (Aguado 1991 i Bartolomé, coord. 1997), però és des de l'escola i amb un model com el que pretenem implantar que podrem obrir-nos a millores socials.

Convenim amb Aguado (1991) que l'educació intercultural es basa en la percepció de la mútua acceptació de cultures en contacte i creiem en la **necessitat de desenvolupar un esquema conceptual transcultural**, l'expressió del qual, en la pràctica educativa, demostrï que el coneixement és la propietat comuna de totes les persones.

Podríem dir que fonamentalment és **una actitud i un mitjà per promoure la comunicació entre les persones**, (Besalú 2002).

En realitat, l'educació intercultural no és res de nou, sinó que **entronca amb la millor tradició pedagògica doncs atén a les persones en la seva diversitat i millora la qualitat de l'educació**, només que, podríem dir, ara la diversitat és major (Besalú 2002).

Finalment, creiem que l'enfocament intercultural ha de ser conscient de la situació de multiculturalitat de la societat i promoure la competència en múltiples cultures, així com respectar la diferència, estimular l'autoestima i ensenyar als ciutadans i ciutadanes a viure junts, sense separar a ningú, **ajudant a crear una identitat cultural personal** (Besalú 2002).

L'educació intercultural **no és una utopia, sinó una resposta realista, possible i raonable** (Bartolomé, coord. 1997, i Besalú 2002).

De la mà de Jordán (1996), anem ara a explicitar una sèrie d'objectius recollits dels distints raonaments sobre el tema i que es desprenen dels principis que acabem de detallar, ja que ens servirà per apuntalar l'aterratge que pretenem desenvolupar, posteriorment, en aquest capítol:

- Respectar la diversitat
- Considerar les diferències en el mateix ordre de jerarquia, només com a diferència i no com a deficiència.
- Contemplar de forma realista a les “altres” cultures, no limitar-se als trets negatius (o positius).
- Reconèixer les aportacions culturals com a diferents valors intrínsecs, i dialogar sobre tots ells.
- A l'hora d'elegir elements culturals a extrapolar, el millor serà buscar els comuns: perdurables, incontestables, universals i transferibles, que seran, per descomptat, els més enriquidors per a tots/es.
- Escollir també continguts funcionals i valors bàsics.
- Potenciar la identitat cultural *de* cada persona, les actituds positives, facilitar la convivència.

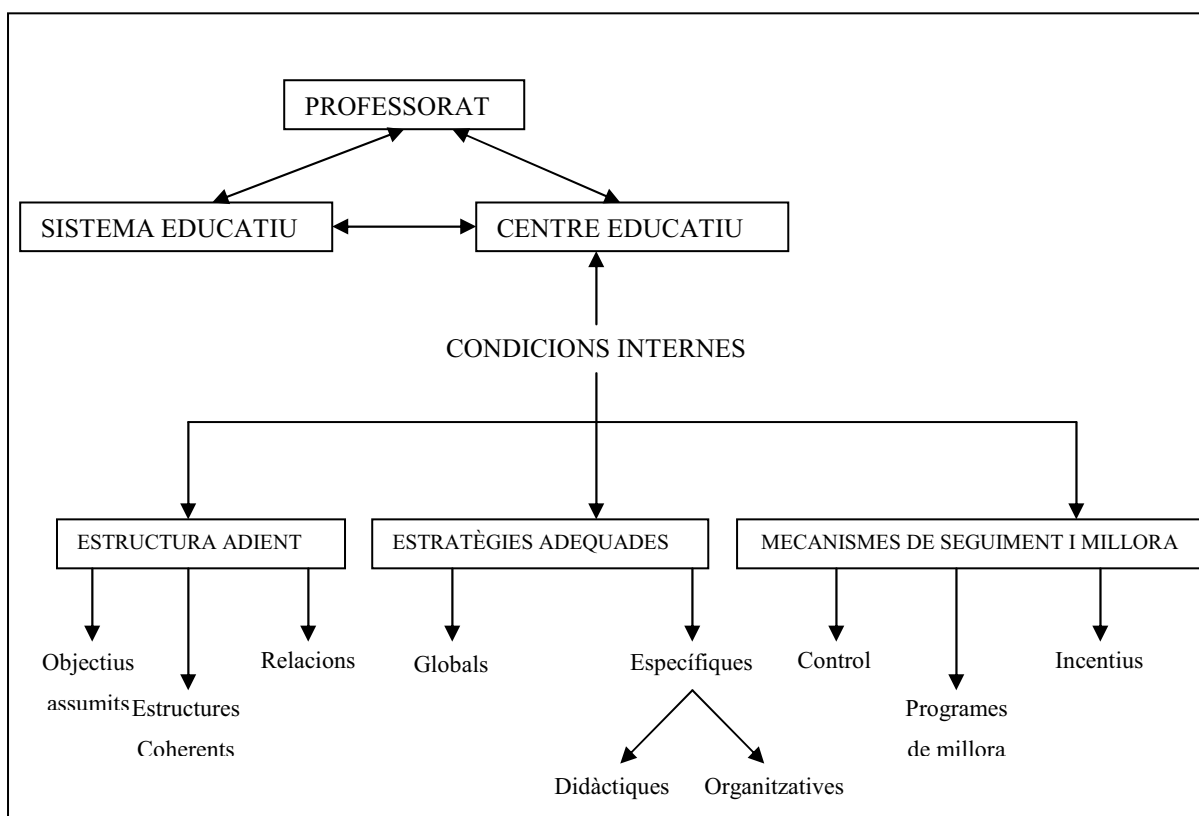
Per aconseguir arribar als anteriors objectius, és important, com a docents, que tinguem presents una sèrie d'orientacions que no hauríem de perdre de vista, ja que aquest enfocament educatiu va molt més enllà d'una mera transmissió d'informació, ja que demana canviar tot el procés d'ensenyament - aprenentatge, en la línia de **cultivar actituds positives**, (respectar, tolerar, valorar, obrir, empatitzar, superar prejudicis i potenciar el sentit crític), **millorar l'autoconcepte de l'alumnat**, (acollir, acceptar, cuidar la seguretat socio-afectiva, reconèixer els progressos acadèmics, incentivar la participació escolar, ajudar a descobrir punts forts, introduir elements culturals), **potenciar la convivència i la cooperació entre l'alumnat**, (descobrir semblances culturals, incentivar aprenentatges i jocs cooperatius, aconseguir integració socioafectiva, resoldre positivament els conflictes sorgits, facilitar la comunicació intercultural, desenvolupar activitats cíviques), **potenciar la igualtat d'oportunitats acadèmiques**, (buscar el màxim rendiment escolar de tot l'alumnat, tenir en compte les discontinuïtats culturals, planificar adaptacions curriculars i veure positivament els avanços), (Jordán 1996).

2.2. ELEMENTS EDUCATIUS FAVORABLES AL PROCÉS D'IMPLEMENTACIÓ DE LA EDUCACIÓ INTERCULTURAL

Estem d'acord amb Arnaiz, (2003), Sabariego, (2002) i Cabrera et. alt., (1997), no només amb el replantejament dels diferents currículums escolars, sinó en veritables canvis en les relacions amb la comunitat, en les polítiques educatives dels centres, els estils d'ensenyament-aprenentatge, els materials d'aprenentatge, els procediments d'avaluació i la formació del professorat, com a variables objecte de reforma en el procés d'implementació de l'educació intercultural.

En aquesta mateixa línia, Gairín (2004) ens presenta un esquema que reflecteix també el sentir general respecte als elements que es veuen afectats si es vol assolir una veritable reforma educativa cap a la vessant intercultural, tal com es representa en la figura 2.1.

Fig. 2.1 Elements afectats en una reforma educativa cap a la vessant intercultural (Gairín, 2004: 283)



Una altra forma de veure aquest procés de transformació, en aquest cas des d'una òptica educacional més propera, la coneixem amb Viñas (1999), el qual suggereix unes línies d'actuació i de plantejaments del centre per a donar resposta a les necessitats de

Capítol 2.

l'educació intercultural. Concretament, planteja cinc àmbits d'actuació que s'han de veure implicats en un veritable procés de transformació:

Àmbit institucional:

- Definir en el PEC els principis i els valors amb relació a l'educació intercultural.
- Assolir els criteris aprovats sobre els procediments d'adaptació de l'alumnat: els plans d'acollida.
- Determinar els òrgans per vetllar pel tractament de l'alumnat en els seus processos d'adaptació i seguiment.
- Determinar específicament les responsabilitats tutorials.

Àmbit administratiu:

- Facilitar i simplificar els processos administratius per l'escolarització d'alumnat immigrant o de cultures no majoritàries.
- Facilitar, en la mesura de les possibilitats del centre, l'accés de l'alumnat a ajuts per a l'obtenció de materials acadèmics.

Àmbit curricular:

- Establir criteris de coordinació del professorat respecte al tractament dels temes relacionats amb l'educació intercultural.
- Determinar i valorar les necessitats curriculars dels alumnes.
- Dotar d'instruments per exercir la tutoria individual i de grup.
- Determinar criteris pedagògics per al tractament de la diversitat:
 - Criteris sobre materials i recursos adients.
 - Criteris respecte a itineraris curriculars.
 - Criteris respecte a l'avaluació.
- Potenciar l'ús instrumental bàsic de les habilitats lingüístiques en la comunicació d'alumnat amb dificultats.

Àmbit de serveis:

- Coordinació d'actuacions amb professionals externs al centre.
- Facilitar contactes amb persones que puguin exercir de mediadores entre les famílies i els centres educatius.

- Facilitar la participació de tot l'alumnat en activitats complementàries i extraescolars.

Àmbit relacional:

- Revisió d'actituds i pensament del professorat respecte a l'educació intercultural.
- Revisió d'actituds i pensament de l'alumnat respecte a l'educació intercultural.
- Revisió d'actituds dels pares i mares de l'alumnat respecte a l'educació intercultural.
- Potenciar la formació i informació del professorat respecte a l'educació intercultural.

Per la importància cabdal que té per a desenvolupar un procés d'aquestes característiques, i pensant en l'objectiu general que ens hem plantejat en el nostre treball d'investigació, nosaltres centrarem el nostre interès en dos dels eixos amb més pes específic en aquest procés de transformació: **el currículum i la formació del professorat**. Així doncs, començarem centrant-nos en el document que reflecteix de manera més global les intencions del centre educatiu: el currículum.

3. EL CURRÍCULUM INTERCULTURAL

Si pensem en el currículum com la plasmació de la selecció de la cultura que els centres educatius tenen intenció d'ensenyar al seu alumnat (Besalú, 2002), o segons Kemmis (1988), simplement com l'organització del que s'ha d'ensenyar i el que s'ha d'aprendre, és obvi que és necessari reestructurar-lo de manera que incorpori, de forma explícita, tots els condicionaments per poder treballar des d'un model educatiu intercultural. Sobretot quan existeix un currículum escrit i un altre *real*, que suma al primer les condicions contextuais, les expectatives i creences del professorat, els recursos i materials disponibles, i les activitats i experiències de l'alumnat en el centre.

Abans d'aterrar en una sèrie de concrecions que ens vagin apropant al nostre objectiu de canvi curricular cap a la vessant intercultural, coneixerem alguna experiència

significativa en aquest sentit de dos dels països amb més tradició en aquesta temàtica: Anglaterra i els Estats Units d'Amèrica.

3.1. REFERENTS DEL CURRÍCULUM INTERCULTURAL

Hem centrat la revisió només als EUA i Anglaterra perquè, entenem, són els dos països amb més tradició en el desenvolupament del currículum per donar resposta a la diversitat en les aules. Aquestes experiències educatives serviran doncs de referents per modificar els currículums en diversos països, i el nostre no és aliè a aquesta influència.

D'una banda, coneixerem amb Banks (1997) l'aterrament del *pla d'estudis nord-americà* que, com veurem, abasta un munt de característiques més enllà de la simple adquisició de coneixements. Això és així perquè Banks no es planteja només una transformació curricular, sinó que entén el model d'educació intercultural com un *moviment de reforma*, on s'han de tenir presents tota una sèrie de *variables necessàries* per aconseguir aquesta transformació.

D'altra banda, coneixerem el naixement del concepte de *currículum flexible* a Anglaterra, que esdevé fonamental per la proposta de currículum que desenvolupem en els propers apartats del capítol, i coneixerem també un exemple, a través de l'experiència del Regne Unit, dels diferents estadis pels quals ha anat passant aquest procés d'adequació educativa, adoptant i modificant diferents models per donar resposta a la diversitat cultural a les aules. Aquesta experiència ens farà adonar del dinamisme del propi procés de reforma educativa, amb una certa perspectiva històrica.

3.1.1. Els Estats Units d'Amèrica: L'educació intercultural com a moviment de reforma

Hem conegut, al punt anterior, la conceptualització que Banks (1997) proposa de l'educació intercultural³¹, on es posa l'èmfasi en considerar aquest model com un *moviment de reforma escolar* dirigit a incrementar la igualtat educativa de tot l'alumnat, consistent en la transformació substancial de les institucions educatives per fer possible

³¹ El terme intercultural no es fa servir en l'àmbit anglosaxó, que utilitza sempre el terme multicultural, però entenem que correspon amb el que s'entén a la majoria de països europeus.

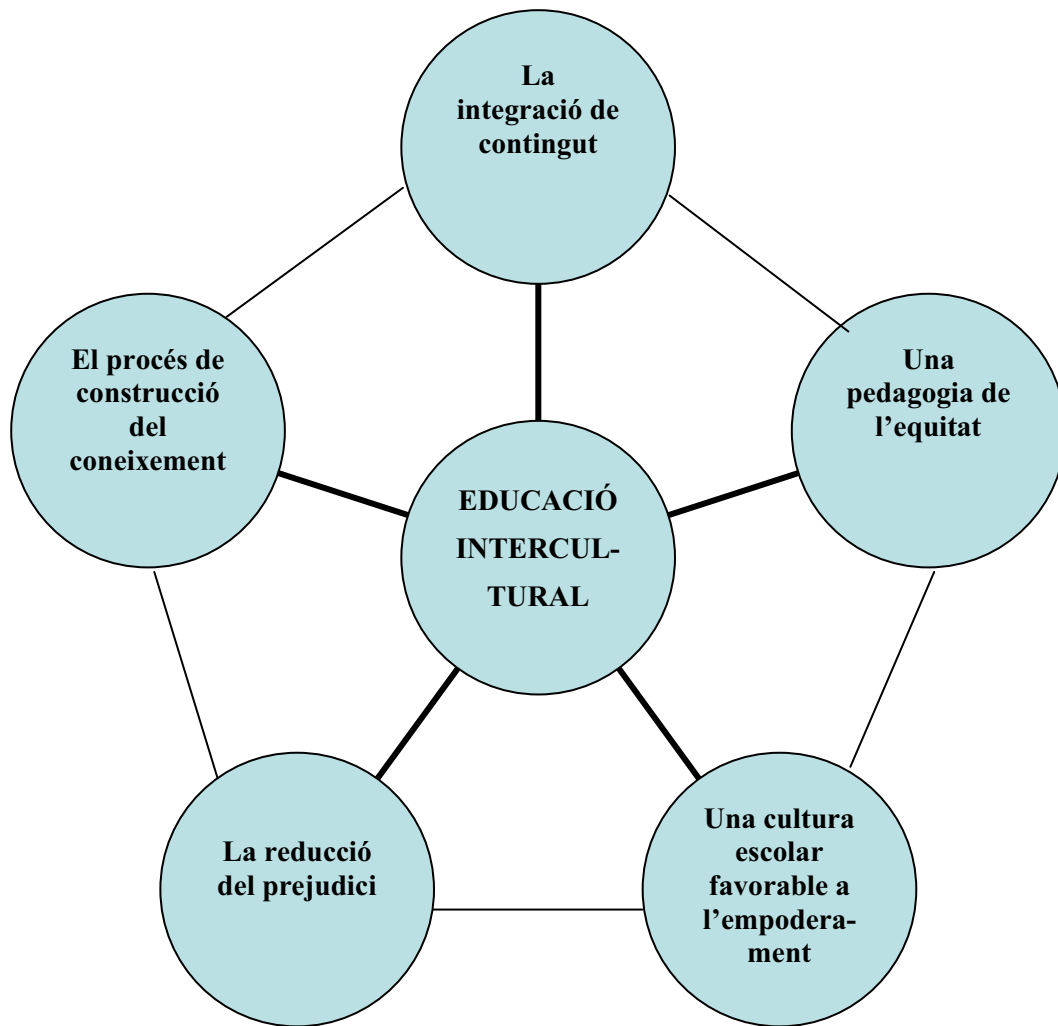
una pràctica democràtica i el reconeixement de múltiples visions del món. Sabariego (2002), ens fa saber que aquesta definició àmplia i comprensiva del concepte d'educació intercultural segueix vigent.

Conseqüentment, hi ha diferents dimensions bàsiques de l'educació intercultural, (Banks, 1997), que incorporen aspectes de models anteriors, amb la intenció d'aconseguir aquest objectiu de reforma i la seva ulterior aplicació als centres educatius. El seu caràcter és complex i multidimensional, (Sabariego, 2002), i fan referència a: la integració de contingut, el procés de construcció del coneixement, la reducció del prejudici, una pedagogia de l'equitat, i a una cultura escolar favorable a l' "empoderament".

La següent figura (2.2.) visualitzarà la seva estreta relació, i, tot seguit, detallarem a què es refereix cadascuna:

- *La integració de contingut*, fa referència al grau en que el professorat utilitza exemples i continguts procedents de diverses cultures en el seu model educatiu.
- *El procés de construcció del coneixement* es refereix al fet que el professorat ha d'ajudar l'alumnat a entendre com els marcs de referència, les perspectives i una visió esbiaixada d'una disciplina, influeixen en les formes de construcció del coneixement.
- *La reducció del prejudici* se centra en les característiques de les actituds racials de l'alumnat, i en la manera com poden modificar-se mitjançant diferents mètodes i recursos.
- *Una pedagogia de l'equitat*, necessària i assolible en la mesura que el professorat modifica les seves estratègies d'ensenyament-aprenentatge, de manera que facilita l'èxit acadèmic de tot l'alumnat.
- *Una cultura escolar favorable a l'empoderament*, on es planteja l'escola com una unitat de canvi, i implica la reestructuració de la cultura i l'organització escolar perquè l'alumnat que viu o està en situació de risc d'exclusió, experimenti la igualtat i l'equitat educativa, així com un sentit de promoció a través de les seves experiències escolars.

Fig. 2.2 Dimensions de l'educació intercultural (segons Banks, 1997)



Estem d'acord que el tenir present i abastar totes aquestes dimensions necessita, obligatòriament, de la reforma de diversos elements que formen la comunitat educativa, entenent l'escola com a sistema social.

Les variables objecte de reforma en el procés d'implementació de l'educació intercultural, (Banks, 1997), serien doncs:

- El currículum formal.
- La política educativa i la política de centre.
- La cultura escolar i el currículum ocult.
- Els estils d'aprenentatge de l'escola.

- Llengües i dialectes de l'escola.
- La participació de la comunitat.
- El programa de “counseling” (assessorament, assistència).
- L'avaluació i els procediments utilitzats
- Els materials d'aprenentatge.
- La plantilla escolar: actituds, percepcions, creences i accions.
- Estratègies d'ensenyament-aprenentatge.

El pla d'estudis multicultural

Acabem de conèixer les dimensions i variables objecte de reforma per aconseguir assolir un veritable currículum intercultural que Banks (1997) planteja, i ens adonem que van molt més enllà que la mera reformulació d'un pla d'estudis, tot i així, coneixem també ara l'aterrament del pla d'estudis multicultural americà proposat per Banks al 1991. Banks planteja la necessitat d'un procés de reforma i renovació del currículum amb la intenció d'incloure, no només diversitat cultural, sinó racial, social, de gènere, per procedència ètnica i de classe, d'acord amb la singularitat de la societat nord-americana, ja multicultural i pluriètnica des dels seus orígens.

Banks (1991), recull 23 punts que haurien de complir els plans d'estudi multiculturals, tal com resumim a la taula 2.1.

Taula 2.1 Directrius per un pla d'estudi multicultural (Banks, 1991)

1. La diversitat ètnica i cultural ha d'impregnar l'ambient de l'escola.
2. Les polítiques i els procediments de les escoles han de fomentar interaccions i enteniment multicultural positiu entre estudiants, professorat i personal de suport.
3. El personal de l'escola ha de reflectir la diversitat ètnica i cultural dels EEUU.
4. Les escoles han de tenir programes de desenvolupament sistemàtics, comprensius i de formació continuada pel personal.
5. El pla d'estudis deu reflectir els estils i característiques d'aprenentatge cultural dels estudiants dins la comunitat de l'escola.
6. El pla d'estudis multicultural ha de promoure oportunitats contínues per l'alumnat per tal de desenvolupar el seu autoconcepte.
7. El pla d'estudis ha d'ajudar a l'alumnat a entendre la totalitat de les experiències de grups ètnics i culturals dels EEUU.

8. El pla d'estudis multicultural ha d'ajudar a l'alumnat a entendre que un conflicte entre els ideals i la realitat existeix sempre en totes les societats humanes.
9. Que el pla d'estudis multicultural ha d'explorar i clarificar alternatives i opcions ètniques i culturals en els EEUU.
10. El pla d'estudis ha de promoure valors, actituds i comportaments que recolzin el pluralisme ètnic i la diversitat cultural, així com l'estructura. I recolzin la nació estat i la cultura nacional compartida de la nació. El unum del pluribus d'educació ha de ser la meta de les escoles i de la nació.
11. El pla d'estudis multicultural ajuda als estudiants a desenvolupar les seves capacitats de presa de decisions, habilitats socials de participació, i sentit de la eficàcia política com a bases necessàries per a una ciutadania eficaç en una nació democràtica pluralista.
12. El pla d'estudis multicultural ha d'ajudar als estudiants a desenvolupar les habilitats necessàries quant a interaccions interpersonals, inter-ètniques i interculturals eficaces pel grup.
13. El pla d'estudis multicultural ha de ser comprensiu en el seu abast i la seva seqüència, ha de presentar opinions holístiques de grups ètnics i culturals, i ha de ser una part integral del pla d'estudis total de l'escola.
14. El pla d'estudis multicultural ha d'incloure el estudi continu de les cultures, de les experiències històriques, de les realitats socials, i de les condicions existencials de grups ètnics i culturals, incloent-hi una varietat de composicions racials.
15. El apropaments interdisciplinaris i multidisciplinaris han de ser utilitzats per dissenyar i posar en marxa el pla d'estudis multicultural.
16. El pla d'estudis multicultural ha d'utilitzar acostaments comparatius en l'estudi de grups ètnics i culturals.
17. El pla d'estudis multicultural ha d'ajudar als estudiants a tenir una visió ampla, i a interpretar esdeveniments, situacions i conflictes des de perspectives diverses i de punts ètnics i culturals diferents.
18. Que el pla d'estudis multicultural ha de conceptuar i descriure el desenvolupament dels Estats Units com a societat multidireccional.
19. Les escoles han de proporcionar les oportunitats per als estudiants de participar en les experiències estètiques de diversos grups ètnics i culturals.
20. El pla d'estudis multicultural ha de proporcionar oportunitats als estudiants d'estudiar llengües ètniques del grup com a sistemes de comunicació legítims i ajudar a desenvolupar l'escolaritat completa en, al menys, dos idiomes.
21. El pla d'estudis multicultural ha de fer el màxim ús del aprenentatge experimental, especialment els recursos locals de la comunitat.

22. Els procediments d'avaluació que es fan servir amb els estudiants han de reflectir les seves experiències ètniques i culturals.

23. Les escoles han de reconduir les avaluacions durant el curs, ser sistemàtiques en les seves metes, la metodologia i els materials i recursos utilitzats en l'ensenyament sobre diversitat ètnica i cultural.

Ens adonem amb aquesta extensa llista de directrius que explicita Banks (1991) a l'hora de dissenyar un currículum multicultural, que l'àmbit d'actuació va molt més enllà d'una mera revisió de continguts i objectius curriculars.

Subscrivim aquestes directrius, entenent que en el nostre context educatiu, també haurien de tenir-se presents tots aquests aspectes, incloent-hi la possibilitat que el personal de les escoles també reflecteixi la diversitat cultural del país.

3.1.2. El Regne Unit

Com dèiem en la introducció de l'apartat, el coneixement de l'experiència desenvolupada en el Regne Unit servirà per acostar-nos, d'una banda, al concepte de currículum flexible, que serà fonamental per poder tenir facilitat de moviments en un procés de canvi curricular.

D'altra banda, conèixer amb una certa perspectiva els diferents moments i estadis pels quals ha passat aquest procés de reforma educativa al Regne Unit, ens farà adonar de les semblances i/o possibilitats de canvi en el nostre propi entorn.

El naixement del currículum flexible

Cap a principis dels anys 60 a Gran Bretanya va aparèixer aquest moviment renovador del currículum, fins llavors absolutament immobilista. El problema al qual Lawrence Stenhouse (1984), volia donar resposta en el context de l'educació secundària, fou precisament les dificultats acadèmiques de l'alumnat per seguir el currículum general

Capítol 2.

dels centres públics. En un primer moment, la solució semblava passar per augmentar el nivell de l'alumnat que, per diverses raons no arribava al que s'exigia des del currículum oficial. Stenhouse (1984), va donar la volta a aquest enfocament, defensant i assolint un canvi curricular que permetés la seva consecució per part de tot l'alumnat, és a dir, un *currículum flexible* on hagués diferents formes d'enfocar el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Les idees claus que van emprendre per encarar aquesta reforma curricular (Elliott 1997), i que esmentem perquè ens semblen molt interessants de tenir com a referència a l'hora de plantejar la nostra investigació, eren el desenvolupament del "judici responsable" i el sentiment de "pertinència" al grup.

El desenvolupament del judici responsable **posarà l'èmfasi en el diàleg** (com veurem en el manual del projecte), amb la intenció d'aconseguir prou coneixement de causa abans de prendre decisions.

El sentiment de pertinença al grup s'aconsegueix pel mateix procés, ja que s'aconseguirà reflectir tots els punts de vista, també dialogant, i tothom podrà veure's inclòs en el grup.

La reforma plantejada per Stenhouse (1984), adopta una línia socio-crítica, en la mesura que no només contempla un canvi curricular que afecta l'entorn escolar. El seus objectius abasten clarament un canvi social on tothom es vegi representat i pugui fer sentir la seva veu. L'escola només és el primer esglaió.

Una dada important a tenir en compte és la convicció que demostren Stenhouse (1984), i Elliott (1997), sobre el fet que no pot haver-hi renovació pedagògica teòrica si aquesta no està reflectida en el currículum. Cap a l'any 1970 s'assenten els principis següents, per desenvolupar-se a través de les matèries de llengua, geografia, història, humanitats i religió, en el manual oficial del projecte *Humanities Project* (Elliott 1997):

- 1.- Les qüestions controvertides han de ser tractades a classe amb l'alumnat.
- 2.- El professorat no ha de promoure el seu punt de vista sobre qüestions controvertides, sinó adoptar el criteri de neutralitat.
- 3.- El nucli central del plantejament de les àrees controvertides serà el diàleg i no la

instrucció.

4.- El diàleg ha de protegir la divergència dels punts de vista dels participants, en comptes de tractar d'arribar a un consens.

5.- El professorat, com moderador del diàleg ha de ser responsable de la qualitat i dels nivells acceptables de l'aprenentatge.

Sembla assenyat que reconeguem el valor d'aquesta declaració de principis i no oblidem que, igual que la majoria d'educadors/es, en multitud d'ocasions, més que respostes correctes (difícils de consensuar), el que hem de fer és no oblidar la paraula clau: *diàleg*.

Una exploració de l'experiència del Regne Unit

Encara que difícil de delimitar en el temps i en l'espai, sembla haver passat per cinc fases diferents la resposta al multiculturalisme en el Regne Unit (Selby 1992, Besalú 2002).

1^a- Assimilació, (o integració amb aquesta mateixa accepció), on es potencia el tractar a tot l'alumnat igual (anys 1950 i 1960 emigrants des d'Àsia i Carib), és a dir, educar a tots com blancs i anglosaxons, i com mesura extraordinària només s'aplica l'ensenyament de l'anglès com a segona llengua.

Només es planteja alguna acció específica en les comunitats mixtes, en les escoles de només blancs, ni es va plantejar.

2^a Educació multicultural, durant la dècada de 1970, també coneguda com a *pluralisme cultural*, criticava la integració del model anterior perquè anul·lava l'autoestima etc....

Els multiculturalistes volien incorporar la cultura de tots els alumnes com a riquesa. Moltes escoles van adoptar l'*educació compensatòria* i van afegir al currículum cursos específics de "cultura negra" etc... , però el que feien era educar als alumnes de minories ètniques per ser "deficients nens blancs", és a dir, va anar des d'un enfocament

Capítol 2.

multicultural compensatori fins al que seria un model “additiu”³² per a Banks ,(1997).

3^a *El currículum multicultural*. A partir de 1977, un document del Departament d'Educació i ciència deixa clar que la societat és multicultural i multiracial, i que el currículum ha de reflectir, i, efectivament, hi ha diversos intents (Elliot 1997), a més d'adoptar costums com la de celebrar el “Dia mundial de...”, on s'obrien les portes de l'escola a la comunitat (model de contribucions de Banks (1997).)

Com assoliments positius d'aquesta tendència, es va començar a explicar l'història de forma menys anglocèntrica i, en el millor dels casos, eurocèntrica., i en la resta de matèries també es va obrir el focus cultural: llengua i literatura, dibuix, música, economia domèstica, religió....

L'objectiu era que tant el currículum explícit com l'ocult volien fomentar l'estima de les minories ètniques i estimular el respecte de l'assoliment cultural a través de tot el conjunt d'alumnat. Les crítiques que es podien fer és que, d'una banda, només es produïen modificacions en les escoles multiètniques, cap modificació en les escoles de “blancs”; d'altra banda, només s'han produït modificacions en les parts “toves” del currículum (humanitats, no ciències).

4^a.- *Educació antiracista* . Apareix a últims dels 70 i primers 80, i critica l'enfocament de currículum multicultural per considerar-lo només “exòtic”, reforçant els estereotips i les actituds racistes, ja que constata que no només posant en contacte les cultures se solucionava cap problema, i menys el problema racial..

També van criticar els textos i imatges que s'havien afegit, i que seguien en la línia de: “blanc maco, bo i ric; negre lleig, dolent i pobre”. Aquest punt va dur a discussions pedagògiques molt interessants del tipus: llevem tots els textos i imatges racistes?, o, ensenyem a l'alumnat a qüestionar tot el que llegeix?.

El gran avanç es va aconseguir en 1985, quan es va aconseguir que aquest model es donés en totes les escoles (de blancs i mixtes), a més de fomentar la formació del professorat imprescindible per implicar-lo en els canvis.

Com exemple que ens permet visualitzar aquest canvi, i que ens permet veure la

³² Més endavant, en aquest mateix capítol, detallarem com a exemple de desenvolupament de models curriculars tant l'enfocament de tipus additiu com la resta d'opcions que Banks (1994) desenvolupa.

diferència entre els dos enfocaments, ens explica Selby (1992), que en els 70, les ciències es van proposar també canviar, però mentre en l'enfocament multicultural el matemàtic demanava la inclusió de sistemes de càlcul diferents en el currículum, l'enfocament antiracista dissenyava activitats estadístiques encaminades a fer comprendre la situació racista (exercici estadístic de negres i blancs a Sud-àfrica i repartiment de terres....).

5ª El multiculturalisme verd. Després de la rivalitat entre els enfocaments antiracista i multicultural, es va defensar una “*educació multicultural antiracista*”, ja que, ni el canvi curricular multicultural, ni el canvi d'estructures i metodologia antiracista, eren suficients per sí sols. Encara es va avançar més, afegint el concepte de la “*educació per la pau*”, és a dir, un enfocament més holístic: *educació global* (principis 90), creant un nou *paradigma d'educació holística o verda*.

“Un mitjà d'aprenentatge que ofereixi als alumnes l'experiència d'una diversitat de cultures d'aprenentatge, així, completa i és completat per un currículum que parli del valor de la diversitat” (Selby1992).

Estem davant una resposta “ecològica” d'educació on la diversitat és la paraula clau. Apareix en aquest enfocament el consell de la utilització de l'educació *cooperativa* que augmenta l'autoestima, crea noves xarxes de relació basades en la dependència del grup, ajuda a la comunicació..., i que a Espanya recolliran Díaz-Aguado (2003), i la majoria d'investigadors/es sensibles a aquesta temàtica, i nosaltres coneixerem més endavant.

En el nostre context educatiu podem veure també reflectides diverses etapes per les quals han anat passant tant les diferents lleis educatives com la pròpia pràctica escolar, i entenem que seria interessant aconseguir avançar per apropar-nos al model més holístic que ens explica Selby (1992), la qual cosa ens obligarà a tenir present, alhora, les diferents dimensions i variables proposades per Banks (1997).

3.2. EXEMPLE DE DESENVOLUPAMENT DE MODELS CURRICULARS ORIENTATS A LES REFORMES DE LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES

Una reforma educativa cap a la vessant intercultural demana adoptar plantejaments on les diferents cultures tinguin un tractament d'igualtat en relació a les pràctiques i els valors que les sustenten. Així doncs, un plantejament de currículum intercultural ha de portar-se a terme des d'un marc democràtic de presa de decisions sobre l'ensenyament, on participin el professorat, les mares i pares, l'alumnat i l'administració (Arnaiz, 2003).

Banks (2004) estableix quatre possibles enfocaments curriculars, amb diferents nivells d'apropament a un canvi total en la pràctica educativa, i que es poden prendre com a mostra a l'hora de plantejar el nostre procés. La intenció seria anar avançant fins a assolir l'últim model.

- a) *Enfocament de contribucions*: s'introdueixen aquí elements de la cultura o cultures minoritàries, mitjançant referències a aportacions de personatges cèlebres de grups culturals diferents a la majoritària. També es poden introduir mostres concretes d'artesanía, música o aliments, normalment fent-les coincidir amb alguna data significativa de la cultura minoritària (el Ramadan, el dia de la pau, etc.). Aquest model és fàcil d'assumir, però no afecta al currículum del centre, és superficial, ja que les activitats són esporàdiques i puntuals. Té l'avantatge d'afectar positivament l'autoestima cultural i la participació de les famílies de l'alumnat al centre. El perill està en el fet que dóna una visió de les cultures excessivament trivial i folklòrica. Seria interessant que aquestes activitats s'integressin i es tractessin com a manifestacions reals d'aquests grups i es vincuessin als continguts curriculars de les diferents àrees.
- b) *Enfocament additiu*: Avança un pas més respecte al model anterior, ja que consisteix a afegir temes, unitats o crèdits al currículum, però sense modificar l'estructura del mateix. Tampoc respon a un tractament intercultural (multicultural per a Banks³³), ja que les activitats no formen part del currículum

³³ Recordem les diferències terminològiques entre el context europeu i americà sobre la interculturalitat i la multiculturalitat. Efectivament, la tradició terminològica europea fa distingir entre els conceptes

del centre, sinó que són un “parèntesi” en la marxa de la vida acadèmica. D'altra banda, les activitats acostumen a estar dissenyades des d'enfocaments “etnocèntrics”, no emmarcats en el seu propi context cultural i sense participació de les minories en el seu disseny.

- c) *Enfocament de transformació*: Representa el canvi més radical, l'objectiu del qual serà que tot l'alumnat contempli els conceptes, temes i problemes curriculars des de diferents perspectives culturals, sense que les referències siguin només les de la cultura majoritària. Esdevé un plantejament veritablement intercultural. No es tracta tampoc que tots els temes curriculars es vegin des de tots els punts de vista culturals, sinó d'escollir aquelles àrees, objectius o temàtiques que permetin fer-ho millor, segons el que es vulgui tractar, l'alumnat implicat, etc.
- d) *Enfocament d'acció social*: dissenyant activitats que ajudin a l'alumnat a assumir compromisos respecte a situacions injustes lligades al camp intercultural. Evidentment és el millor model que podem prendre, ja que implica molt més del que correspondria al paper de l'escola des d'una perspectiva pedagògica menys ambiciosa, i cerca, en canvi, la immersió en el teixit social del nou enfocament intercultural. Complementa als anteriors, ja que proporciona a l'alumnat de les cultures minoritàries habilitats per participar activament en la societat.

Ens adonem que aquest procés de transformació ha d'afectar efectivament tots els nivells de concreció curricular, ja que el primer model esmentat només afectaria al tercer nivell de concreció, i de forma superficial. En canvi, per arribar a un enfocament d'acció social, es demanen canvis en tots els currículums del centre (segon nivell de concreció) i, encara, des de l'administració i les lleis generals del sistema educatiu.

d'interculturalitat i multiculturalitat. Multiculturalitat entesa com a juxtaposició o presència de diverses cultures en una mateixa societat, mentre que la interculturalitat té implicacions de reciprocitat i de reconeixement de les diferències culturals (Bartolomé, 1997). En el context americà s'empra únicament el terme multiculturalitat per ambdues accepcions.

3.3. SOBRE LES POSSIBILITATS D'UN CANVI CURRICULAR

La Ley Orgánica General del Sistema Educativo espanyol, LOGSE, (1990), la Ley Orgánica de Calidad de la Educación , LOCE, (2002), i la Ley Orgánica de la Educación , LOE, (2007), han adoptat un tipus de marc curricular flexible que permet als centres el tracte educatiu de la diversitat, adequant els dissenys curriculars a les característiques i necessitats dels diferents grups (Aguado et alt., 2005). També Besalú (1999), destaca la necessitat d'un currículum pensat i projectat com una oferta cultural vàlida per a tots. Des d'aquest punt de vista, l'objectiu d'una proposta curricular intercultural hauria de ser comprendre la realitat des de diverses òptiques socials i culturals, ajudant a entendre el món des de diverses visions culturals i reflexionar sobre la seva pròpia cultura i la dels altres (Besalú, 1999).

Espín i Santamarta (1996), ens fan veure que l'atenció a la diversitat es considera un principi fonamental del model educatiu que proposa la LOGSE³⁴. La llei, en el seu article 21.1 assenyala que *«l'organització de la docència atindrà a la pluralitat de necessitats, aptituds i interessos de l'alumnat»*. Escola comprensiva i diversitat són els trets fonamentals que caracteritzen aquesta llei.

Els defensors d'aquesta opció lluiten per una escola que sàpiga:

- reconèixer, admetre i atendre a la diversitat individual
- eliminar, limitar o almenys no contribuir a reforçar les grans diferències socials³⁵

L'organització de l'ensenyament ha d'assegurar aquest equilibri entre comprensivitat i la satisfacció real de les necessitats de tots els alumnes. Aquest repte educatiu i polític suposa una recerca de solucions per conjuminar els següents aspectes: tronc comú i optativitat; continguts acadèmics i funcionals, tractament comú i individualitzat.

L'equilibri entre comprensivitat i diversitat exigeix un plantejament global i un esforç en diferents àmbits (Espín i Santamarta, 1996):

- Disseny i desenvolupament curricular.
- Organització dels centres.
- Formació del professorat i creació d'equips docents.

³⁴ D'aquí endavant, agafarem com a referent la LOGSE, per ser la llei vigent en el moment de realitzar aquest treball de tesi.

³⁵ En aconseguir aquest últim objectiu havien posat les seves expectatives els nostres antecessors britànics i nord-americans com solució per acabar amb les desigualtats socials, com hem vist en el punt 3.1.

- Infraestructura i suports tant personals com materials
- La implicació de les famílies.
- Coordinació i utilització dels recursos comunitaris.

La concreció del currículum s'estableix en tres nivells: disseny curricular base (1er nivell de concreció), projecte curricular de centre (2ⁿ) i programació a l'aula (3er nivell), aquest plantejament ajuda a desenvolupar modificacions en qualsevol sentit. Les relacions entre els tres nivells de concreció del currículum són interdependents, i permeten anar ajustant les prescripcions de l'administració educativa a la realitat de les aules, adaptant els pressupostos generals a les característiques de cada context i/o grup d'alumnat. Martín i Mauri (2001) esmenten tres requisits que haurien de seguir-se en un procés d'aterrament curricular:

- *Interpretar* el que està establert, ja que el currículum oficial està definit amb prescripcions i orientacions molt àmplies que poden donar lloc a aterratges molt diversos. Cal rellegir el currículum des de la doble perspectiva de la concepció educativa de cada centre i les necessitats específiques del seu alumnat.
- *Traduir* les característiques diferencials de l'entorn socioeconòmic del centre i de l'alumnat en termes de necessitats educatives.
- *Prendre decisions* de concreció i adaptació del currículum de manera coherent entre tots els membres de l'equip docent.

Veiem doncs, que és possible encarar qualsevol canvi en el sentit que ens proposem, ja que hi ha prou llibertat d'acció com per encarar-lo. Intentem doncs veure com s'hauria de portar a terme.

4. MARC CURRICULAR I NIVELLS DE CONCRECIÓ DEL CURRÍCULUM

Intentarem ajustar en aquest punt les característiques d'un currículum intercultural, un cop reconegudes les possibilitats d'incloure modificacions en el currículum, i els principis generals que hauria de tenir el procés, a cadascun dels nivells de concreció

curricular. **Des del que s'està fent fins a allò que s'hauria de fer.**

4.1. PRIMER NIVELL DE CONCRECIÓ: EL CURRÍCULUM OFICIAL

El currículum escolar és sempre un instrument de caràcter polític que dictamina quina és la cultura legítima per a ser transmesa a les noves generacions. Aquest currículum o disseny curricular bàsic, aquest primer nivell de concreció curricular, el currículum oficial és, en definitiva, el document que estableix les intencions educatives i els continguts que s'han d'ensenyar obligatòriament en tots els centres educatius del país. El currículum oficial determina també el grau d'autonomia de la resta d'agents que intervindran en la seva construcció i controla la seva aplicació (Besalú, 1999).

4.1.1. La interculturalitat a la “Ley Orgànica General del Sistema Educativo”

Segons el propi Ministeri d'Educació, les bases per a una educació intercultural ja es troben a les lleis, tant en els principis que les orienten, com en els diferents articles, doncs parteixen dels valors de la Constitució, que, alhora, es basa en el respecte als drets humans i al rebuig de qualsevol tipus de discriminació.

Hem conegut al primer capítol les referències concretes de les diferents lleis estatals a l'atenció a la diversitat, que inclouria, implícitament, l'atenció a la diversitat cultural, entenent que hi havia prou marge d'actuació per encabir un model educatiu intercultural com el que nosaltres proposem.

Veurem ara com els continguts, finalitats i principis generals de la LOGSE, tenen el seu reflex en els objectius i continguts de les diferents etapes i àrees del nostre sistema educatiu. Centrem l'anàlisi i la cerca de trets favorables a un model educatiu intercultural en els ensenyaments mínims corresponents a l'**etapa d'educació primària** (Real Decreto 1006/1991) fixats pel govern espanyol.

De nou trobem al preàmbul, ara ja centrat en la etapa d'educació primària, una declaració dels mateixos principis que ja havíem trobat en el preàmbul general de la llei.

Destaquem els dos paràgrafs que fan esment, literalment, a l'assegurament d'una **educació no discriminatòria, atenent la diversitat de l'alumnat**, i un segon paràgraf que encara aquest procés educatiu d'acord a les demandes i la cultura del nostre temps, destacant el **l'aprenentatge com eina de socialització** de l'alumnat. Ambdós paràgrafs justificaran el plantejament d'un model educatiu intercultural

Preámbulo: (...) las enseñanzas mínimas deben asegurar una educación no discriminatoria, que tome en consideración las posibilidades de desarrollo de los alumnos, cualesquiera que sean sus condiciones personales y sociales

(...) estas enseñanzas mínimas deben responder a las demandas de la sociedad y de la cultura de nuestro tiempo. De esta forma su aprendizaje contribuirá al proceso de socialización de los alumnos, a la asimilación de los saberes cívicos y al aprecio del patrimonio cultural al que pertenecen y de la que habrán de ser en su vida adulta miembros activos y responsables.

Diversos punts de l'article segon detallaran aquestes intencions que ja el preàmbul destacava, especificant els **tipus de discriminació a rebutjar** (de creences, de tipus social i qualsevol altre), **apostant per l'educació en valors com a base de la convivència** i, en darrer punt ressaltat, promovent el coneixement cultural i el **respecte per la diversitat lingüística i cultural**.

Artículo 2: (...) los alumnos deberán alcanzar los siguientes objetivos:

g) Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas, comportarse de manera solidaria, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de sexo, clase social, creencias, raza y otras características individuales y sociales.

h) Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos.

j) Conocer el patrimonio cultural, participar en su conservación y mejora, y respetar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos, desarrollando una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.

Entrant ja en les matèries específiques per a primària, alguns dels objectius generals abastaran característiques d'un model educatiu intercultural: respecte per les diferències individuals, valoració de les diferències amb altres grups i rebuig de

Capítol 2.

qualsevol tipus de discriminació (a coneixement del medi social i natural), respecte per manifestacions artístiques presents a l'entorn de l'alumnat (a educació artística), participació en jocs i activitats evitant la discriminació (a educació física), valoració de la diversitat lingüística i reflexió sobre l'ús de la llengua evitant prejudicis, (a llengua i literatura), i respecte pel valor comunicatiu de les llengües.

Conocimiento del medio natural, social y cultural. Objetivos generales:

Comportarse de acuerdo con los hábitos de salud y cuidado corporal que se derivan del conocimiento del cuerpo humano y de sus posibilidades y limitaciones, mostrando una actitud de aceptación y respeto por las diferencias individuales (edad, sexo, características físicas, personalidad, etc.).

Reconocer y apreciar su pertenencia a unos grupos sociales con características y rasgos propios (pautas de convivencia, relaciones entre los miembros, costumbres y valores compartidos, lengua común, intereses, etc.), respetando y valorando las diferencias con otros grupos y rechazando cualquier clase de discriminación por este hecho.

Educación artística. Objetivos generales:

11.- Conocer y respetar las principales manifestaciones artísticas presentes en el entorno, así como los elementos más destacados del patrimonio cultural, desarrollando criterios propios de valoración.

Educación física. Objetivos generales:

6.- Participar en juegos y actividades estableciendo relaciones equilibradas y constructivas con los demás, evitando la discriminación por características personales, sexuales y sociales, así como los comportamientos agresivos y las actitudes de rivalidad en las actividades competitivas.

Lengua castellana y literatura. Objetivos generales:

3.- Reconocer y apreciar la diversidad lingüística de España y de la sociedad, valorando su existencia como un hecho cultural enriquecedor.

9.- Reflexionar sobre el uso de la lengua como vehículo de valores y prejuicios clasistas, racistas, sexistas, etc., con el fin de introducir las autocorrecciones pertinentes.

Lenguas extranjeras. Objetivos generales:

6.- Reconocer y apreciar el valor comunicativo de las lenguas extranjeras y la propia capacidad para aprender a utilizarlas mostrando una actitud de comprensión y respeto hacia otras lenguas, sus hablantes y su cultura.

Ens adonem doncs que, efectivament, la llei general d'educació en ús³⁶ ja contempla, teòricament, un tractament de la diversitat prou acurat, a banda que permet un ampli ventall de possibilitats per donar resposta des dels centre. La llibertat d'aplicació que es desprèn de la lectura dels apartats esmentats justifica qualsevol acció que es vulgui emprendre per assolir-los.

4.1.2. Els eixos transversals

A banda d'aquests principis, orientacions i objectius, la LOGSE proposa els anomenats *eixos transversals*, que han de ser contemplats tant en els currículums del centre com en el currículum real que experimenta l'alumnat, encara que no tinguin el tractament d'assignatures específiques.

La transversalitat es fonamenta en una nova concepció de l'educació ètica i humanística que tracta d'impulsar l'educació integral i els valors de consens en una societat pluralista i democràtica (Besalú, 1999). El mateix document que recull la llei del Ministerio de Educación y Ciencia assenyala que, pel seu caràcter transversal a diferents àrees del currículum, aquestes dimensions o eixos tenen un enorme potencial integrador de capacitar des de diferents àmbits, i tenen també un gran poder en l'educació integral de les persones.

Els temes transversals són continguts curriculars que responen a les següents característiques (Besalú 1999):

- *Reflecteixen una preocupació pels problemes socials*, representen situacions problemàtiques viscudes actualment en les nostres societats i que connecten fàcilment amb les informacions, les inquietuds i les vivències del propi alumnat.

³⁶ Encara que en el nostre treball ens referim a la LOGSE com a marc legal de referència, és interessant destacar que la nova llei educativa, (LOE), de 4/05/2006 encara establirà un espai més procliu per a l'assoliment d'un model educatiu intercultural. Ja hem conegut, en el primer capítol de la tesi, les novetats en el plantejament de la nova llei, que recull, específicament, conceptes com *equitat* i *educació inclusiva*. A nivell de plantejament del currículum, continua la línia marcada per la LOGSE respecte a la flexibilitat curricular, però augmenta aquestes possibilitats dotant als centres de plena autonomia per ajustar el currículum normatiu a cadascuna de les situacions precises. Un altre avenç és, sens dubte, la inclusió d'una matèria d'educació para la ciutadania en els diferents nivells escolars, per fomentar l'educació en valors i assolir una major cohesió social.

Capítol 2.

- *Posen en contacte l'escola amb la vida*, amb la realitat quotidiana. L'educació escolar ha de promoure el creuament entre la cultura pública i la cultura experimental de l'alumnat. A l'escola, a més, ha de ser possible la síntesi entre les capacitats intel·lectuals de l'alumnat i les seves capacitats afectives, socials i ètiques.
- *Són una aposta per l'educació en valors*, com un dels eixos fonamentals de l'educació integral de les persones. La importància de l'educació moral ha esdevingut últimament com un clamor davant el relativisme moral post-modern, a la inhibició dels agents tradicionals de socialització i a l'emergència d'agents educatius informals.
- *Permeten adoptar una perspectiva social crítica* en front dels currículums tradicionals que dificulten les visions globals i inter-relacionades dels problemes de la humanitat.

El Ministeri d'Educació i Ciència espanyol, a través de la llei, recull els següents aspectes que han de ser presents en les diferents àrees: *l'educació moral i cívica, l'educació per a la pau, l'educació per a la salut, l'educació per a la igualtat d'oportunitats entre els sexes, l'educació ambiental, l'educació sexual, l'educació del consumidor i l'educació viària.*

Aquests eixos o ensenyaments transversals no s'han de situar en paral·lel a les àrees del currículum, sinó que les han d'impregnar, amb diferents nivells. Són temes però, molt relacionats els uns amb els altres, perquè són actituds i valors inequívocament lligats a la dimensió ètica que hauria de propiciar l'autonomia moral de les i els alumnes.

Els eixos transversals no són únics ni inamovibles, i a Catalunya s'especifica com a eix *l'educació intercultural*, que a d'altres autonomies quedaria englobat en l'educació per a la igualtat i l'educació per a la pau.

Estem d'acord amb Espín et. alt. (1998), que l'educació intercultural s'ha de considerar com un eix transversal que travessa i enriqueix tots els cursos, nivells, etapes i àrees curriculars, entenent-la com a responsabilitat compartida per tot el conjunt del professorat del centre. S'ha d'incloure explícitament dins totes les programacions didàctiques: en totes s'han de definir els objectius relacionats amb una educació

intercultural, que es pretén que tot l'alumnat aconseguixi, mitjançant els continguts específics des de diferents matèries.

Arroyo (2000) proposa algunes pautes per treballar la interculturalitat com a eix transversal:

- Utilitzar sistemàticament la cultural experiencial de l'alumnat en l'aprenentatge.
- Analitzar el currículum ordinari per a evidenciar els aspectes culturals que hi ha implícits en els continguts.
- Comprendre i conceptualitzar la realitat social des de diverses perspectives culturals (presents o no en el context).
- Problematitzar i contextualitzar els continguts.
- Qüestionar i analitzar les visions establertes.
- Contrastar el contingut amb la realitat de l'entorn.
- Diversificar els materials que expliquen els continguts.

Aquesta possibilitat de treball transversal de la interculturalitat ens interessa des del nostre enfocament, i coincidim amb Marín (2001) en la necessitat de promoure aquesta imbricació en totes les àrees que ens permeti relativitzar els continguts i analitzar-los des de diferents mirades culturals, ajudant a crear, fomentat per tot el professorat, un clima escolar realment intercultural.

4.2. SEGON NIVELL DE CONCRECIÓ: EL CURRÍCULUM EN EL CENTRE EDUCATIU

El currículum oficial definit pel Ministeri aterra a les escoles mitjançant dos documents principals: el Projecte Educatiu de Centre (PEC), i el Projecte Curricular de Centre (PCC).

El Projecte Educatiu de Centre és l'instrument d'intervenció educativa que enumera i defineix les notes d'identitat del centre, formula els objectius que pretén i expressa l'estructura organitzativa de la institució en els àmbits tècnic, didàctic, administratiu i

de serveis (Muñoz Sedano, 1989). El PEC forma un continuum amb el Projecte Curricular de Centre que és el document que permet formalitzar i justificar uns objectius educatius, adequar-los i seqüenciar-los (Besalú, 2002).

4.2.1. Pautes per a elaborar el PEC i el PCC interculturals

Respecte al Projecte Educatiu de Centre, basat en una reflexió profunda de tota la comunitat educativa, convenim amb Antúnez (1987) que s'hauria de reflexionar sobre una sèrie de qüestions. En el nostre cas, i prioritant els objectius de l'educació intercultural, es podria fer el següent plantejament:

- a) Una anàlisi del context, preguntar-nos: **On som?**, i avaluar el mitjà cultural on està el centre, la realitat quant a grups representats, el grau d'absentisme i de rendiment, la demanda específica de les persones immigrants, l'actitud de familiars i el grau d'acceptació i integració a dins de l'escola.
- b) Identificar-nos a nosaltres mateixos: **Qui som?**, i establir uns valors que intencionadament es pretenguin fomentar en l'acció educativa del centre escolar.
- c) Formulació d'objectius: **Què pretenem?**, considerar els principis pedagògics de l'educació intercultural
- d) Concretant una estructura: **Amb què comptem?**, analitzar els recursos humans tècnics i materials i establir òrgans que promoguin i gestionin la consecució dels objectius fixats.
- e) Formalitzant una estructura: **Quines normes seguim?**, on s'estableixin una pautes de funcionament concordes amb l'enfocament.

Respecte al Projecte Curricular de Centre també podem plantejar algunes qüestions:

- a) Cal realitzar una anàlisi dels objectius generals de l'etapa, preguntar-se: **Per a qui ensenyar?**, i produir les adaptacions necessàries.
- b) Cal replantejar-ne els continguts obligatoris: **Què ensenyar?**, i modificar el que calgui per, com a mínim, plantejar els continguts amb diversos enfocaments.

- c) Cal revisar els criteris metodològics: **Com ensenyar?**, i adaptar les estratègies d'ensenyament-aprenentatge a cada grup d'alumnat.
- d) Cal repassar els criteris organitzatius: **On i quan ensenyar?**, i revisar horaris, espais i grups flexibles.
- e) Cal repassar criteris materials, buscant alternatives als llibres de text: **Amb què ensenyar?**, i adaptar, substituir i pressionar a les editorials fins aconseguir materials que responguin als principis del model intercultural
- f) Cal replantejar els criteris d'avaluació: **Quina i com valorar?**, i reconèixer diferents nivells d'aprenentatge, altres tipus d'escolarització i de referències prèvies.

Jordán (1996) recomana per encarar amb èxit aquest nou enfocament educatiu, treballar per àrees d'interès i comissions inter-àrees. Això implica a tot el professorat, a les famílies, a l'alumnat, aconseguint així arribar a assolir un Currículum Global de Centre (que resultarà de sumar al PCC i al PEC les actituds, les relacions i les implicacions de tothom) realment significatiu des d'una perspectiva intercultural.

Treballar des d'un projecte educatiu intercultural pot aportar una mica més de complexitat a la tasca educativa però, a la llarga aquesta visió aporta avantatges indubtables, tal com ens fan saber Espín et. alt. (1998), ja que:

- Ajuda a enriquir l'anàlisi i a explicar molts dels fenòmens que passen als centres educatius.
- Possibilita el plantejament d'aprenentatges significatius ja que es parteix de les experiències, coneixements previs, interessos, actituds i expectatives generats en raó de la cultura a la qual es pertany.
- Afavoreix camins d'intervenció eficaços. Posa en joc metodologies d'ensenyament que promouen la reflexió i la interacció cultural.
- Enriqueix les possibilitats didàctiques del medi. Es disposa d'un ventall més gran de referents culturals: models, valors, vivències, expressions artístiques, etc.
- Situa en la perspectiva d'educar persones amb capacitat de percebre la complexitat i riquesa sociocultural de l'entorn.

Conseqüentment, defensarem la creació d'un clima escolar "realment" intercultural, analitzant i modificant (si és procedent) les actituds cap a l'alumnat, utilitzant l'atenció

personal i personalitzada amb l'alumnat mitjançant tutories per a apropar-se, no només als problemes per resoldre'ls mitjançant el diàleg, sinó, i més important, a les persones per intentar que els possibles problemes no arribin a aparèixer.

4.2.2. La situació actual de l'educació intercultural en els currículums

Malgrat tota la teoria abocada i la intencionalitat ben encaminada expressada per la majoria de docents (Bartolomé, coord.1997, Jordán 1996), encara ens trobem, si fem un repàs als currículums reals, amb infinitat de detalls que demostren clarament que se segueix partint d'una visió eurocèntrica i occidental de la cultura per a transmetre i avaluar a l'alumnat. La història s'explica només des d'un punt de vista, la ciència es confon amb tecnologia i per tant s'identifica només amb aportacions occidentals, les festes religioses són només les de la tradició catòlica, i geogràficament (sobretot en el cas de Catalunya i en el currículum de primària) és un enfocament molt limitat (Navarro coord.1994).

Efectivament, diverses investigacions (Bartolomé, coord. 1997 i Besalú 2002) constaten que:

- 1) Encara no s'ha trobat les respostes educatives adequades per a donar resposta a la diversitat cultural en les aules.
- 2) En la gran majoria de centres no hi ha un reflex de l'educació intercultural en el projecte educatiu, ni en la memòria del centre, ni en els objectius (només actuacions personals).
- 3) Els models que predominen són l'assimilacionista i el compensatori (sobretot a nivell lingüístic).
- 4) S'usen les estratègies tradicionalment aplicades als alumnes amb "dificultats d'aprenentatge".
- 5) El professorat se centra en la necessitat personal de l'alumnat i no en la seva pertinença a un grup cultural diferent.
- 6) El professorat diu combregar amb els principis teòrics de l'educació intercultural,

però la realitat (currículum ocult) diu que li provoca problemes i fa més difícil la pràctica educativa (Bartolomé, coord. 1997).

7) Se centra tot l'objectiu a dotar de competència lingüística (principal problema que detecten professorat i mares i pares).

8) El professorat no té el convenciment de la necessitat que el currículum de centre reculli aquest nou enfocament, amb la qual cosa es queda en no res.

9) El professorat diu que no està suficientment format, amb la qual cosa es considera incapaç de donar resposta a aquestes noves necessitats per falta de recursos metodològics i materials.

10) Els models educatius oposats tenen les característiques següents (Bartolomé, coord. 1997): poca atenció a la multiculturalitat en l'ambient material d'aprenentatge, l'alumnat minoritari s'esforça per integrar-se en el seu procés d'ensenyament-aprenentatge, el llibre de text és la guia permanent del professorat, s'aprecia preocupació del professorat pels seus alumnes (encara que més entenent les seves "diferències" com a "dèficit").

A semblants conclusions han arribat la majoria d'investigacions recollides pel Centro de Investigación y Documentación Educativa, (CIDE, 2005), on apareixen fins a 66 investigacions sobre educació intercultural des de l'any 1992 fins a la data de publicació del llibre. La majoria d'investigacions se centren a descriure i/o explicar la realitat (CIDE, 2005), encara que ja Bartolomé (1997) assenyalava, després de repassar l'estat sobre la investigació sobre educació intercultural a Europa, la necessitat d'adoptar models educatius encaminats a la transformació de la realitat, més que a la comprensió crítica dels mateixos.³⁷

En tot cas, aquestes xifres són un indicador de l'actualitat que té aquesta temàtica dins els grups d'investigació, alguns dels quals s'han especialitzat en aquestes línies

³⁷ Bartolomé (1997) recomana el model d'avaluació de programes articulat amb processos d'investigació-acció com a enfocament investigador més efectiu per assolir transformacions cap a la vessant intercultural. Trobem un exemple d'aquest model investigador a Sandín, (1995).

d'investigació³⁸.

Algunes de les darreres investigacions³⁹ permeten albirar possibilitats de canvi cap a un model educatiu intercultural, avançant programes pedagògics, (CIDE, 2005). Els trets més rellevants d'aquestes investigacions serien:

- Majoritàriament tenen com a objecte d'estudi l'entorn de l'educació secundària (alumnat d'entre 12 i 16 anys).
- Es posa l'èmfasi en el desenvolupament d'actituds interculturals.
- La construcció de la identitat ètnica és un altre dels objectius més treballats.
- Les metodologies de tipus cooperatiu i participatiu esdevenen les més efectives. Així com els programes d'acció tutorial i l'aprenentatge entre iguals.
- La formació i participació del professorat esdevé clau per aconseguir l'èxit de les diferents propostes.
- Tots els objectius de millora plantejats s'han assolit, en major o menor grau, després de l'aplicació dels diferents programes.
- L'edat resulta un element clau per introduir canvis: com més edat, menys incidència dels treballs proposats (en els casos on s'ha provat amb diferents nivells).

4.3. TERCER NIVELL DE CONCRECIÓ: LA PROGRAMACIÓ A LES AULES.

El tercer nivell de concreció curricular té el seu camp d'actuació a les aules. És l'espai on s'han d'aplicar les directrius i assolir els continguts recollits en els documents del centre.

³⁸ Un exemple és el Grup de Recerca en Educació Intercultural, (GREDI), de la UB, on, des de l'any 1992 es consolida un grup d'investigació amb nombrosos estudis sobre tots els aspectes que incideixen en el model educatiu intercultural.

³⁹ Centrem només el nostre interès només en aquells estudis de caire formador i/o transformador, més que en els treballs de tipus diagnòstic, d'acord amb els objectius de la nostra experiència investigadora. Dins d'aquest bloc, desestimem aquelles investigacions d'intervenció educativa que centren el seu interès en l'aprenentatge de les llengües vehiculars i les que tenen com a nucli d'aplicació la població gitana.

Veurem doncs quins principis generals haurien de seguir-se a l'hora de triar i/o elaborar materials i recursos per donar resposta al model intercultural. També farem esmena a orientacions en relació als llibres de text i exemples concrets per àrees de coneixement.

Per últim, coneixerem si els llibres de text en ús donen resposta, d'alguna manera, a aquest nou enfocament cultural i acabarem amb alguns materials específicament elaborats amb aquesta finalitat.

4.3.1. Orientacions, principis i estratègies pedagògiques per assolir un canvi curricular cap a la vessant intercultural

Ja hem vist en el punt anterior quin plantejament curricular hem de fer-nos pel que fa al model d'educació intercultural que defensem, però ara ens faltaria saber quins principis seguir per donar resposta a les preguntes plantejades. Aquestes directrius haurien d'anar en la línia següent (Aguado, 1991):

- Promoure la idea que la diversitat cultural és un element més per a tots els individus.
- Familiaritzar a cada grup amb les característiques dels altres.
- Proporcionar aspectes culturals diferencials a l'alumnat.
- Ajudar-los a interessar-se per dimensions pertanyents a altres cultures.
- Iniciar-los en actituds i destreses intel·lectuals, socials i emocionals que permetin situar-se adequadament en una societat integrada.

Aquests objectius s'han de plantejar de forma flexible, no com a punts d'arribada, sinó com a vies d'actuació.

Continuem ara amb un recull d'orientacions metodològiques (Arroyo, 2000), que ajudarien a aconseguir aquest canvi desitjat en les aules, prioritzant, per sobre de totes, la paraula clau: diàleg cultural, (Jordán, 1996, Sabariego, 2002).

Utilitzar principis metodològics interculturals

- Crear un marc d'aprenentatge que es recolzi en els referents culturals que s'aporten. Només així podem evitar que els alumnes i alumnes generin una juxtaposició de codis, entre els quals utilitzen en els problemes quotidians i els de l'àmbit escolar.
- Afavorir que aquests referents culturals conflueixin i interactuïn, i cuidar la manera com aquests intercanvis es produeixen: veritable comunicació i interacció, expressió espontània de la pròpia identitat cultural, ponderació dels factors ideològics que influeixen en la nostra percepció de les cultures, etc.

Utilitzar metodologies que connectin amb la diversitat i la interacció de l'alumnat

El procés d'aprenentatge s'entén, fonamentalment, com un procés d'interacció (entre l'alumnat i entre aquest i el professorat). En aquest sentit, el paper fonamental del professor o professora serà, d'una banda, emprar estratègies metodològiques de diversificació que ajudin a vincular i implicar en el procés d'aprenentatge a la diversitat d'alumnat present i, per una altra, utilitzar metodologies que, a més de promoure la interacció, cuidin les condicions en que aquestes es produeixen.

Utilitzar la diversificació sistemàticament

És precís diversificar els processos de comunicació entre el professorat i l'alumnat i entre el propi grup mitjançant:

- Utilització de materials i de suports diversos.
- Planificació de diversos itineraris d'activitats d'aprenentatge per a l'adquisició d'un mateix contingut.
- Programació de continguts diferents a la consecució d'un mateix objectiu.
- Organització flexible de l'aula i dels agrupaments d'alumnes.
- Ús de les tècniques i modalitats de treball diverses: treball pràctic, d'investigació,

d'observació, d'exposició, de debat, etc.

- Diversificació dels instruments d'avaluació: avaluació dels coneixements previs, autoavaluació, co-avaluació entre alumnes.

- Utilitzar enfocaments metodològics que estimulin la interacció i l'intercanvi.

Aquest últim ítem demana utilitzar estratègies que creïn en l'aula un clima relacional que afavoreixi la confiança mútua, l'acceptació, la seguretat i el respecte. Per assolir aquest objectiu, creiem necessari l'ús regular de metodologies (Díaz-Aguado 2003, Besalú, 2002), que permetin el màxim nivell d'èxit per al major nombre d'alumnat, i aquest seria el cas de les estratègies:

- *D'estil cooperatiu*: Afavoreix que els alumnes estableixin mecanismes de col·laboració i ajuda, reforça la cohesió grupal al connectar les seves tasques individuals per a un objectiu comú, millora l'autoestima, millora la capacitat de comprensió i respecte cap a qui ens envolten, afavoreix l'adquisició de competències socials, desenvolupa la capacitat empàtica, de situar-se en la perspectiva de l'altre, proporciona experiències satisfactòries d'interacció en igualtat i estimula el progrés cognitiu, sigui per mitjà del conflicte sociocognitiu o per mitjà de la cooperació i les accions conjuntes.

- *D'enfocament socioafectiu*: Contribueix a l'adquisició de competències socials (ja que la interacció constructiva amb el grup d'iguals afavorir i incrementa les habilitats socials de nens i nenes), la promoció d'actituds, d'acceptació, respecte, suport i col·laboració, el reforç de l'autoestima o la millora general del clima de l'aula.

- *D'enfocament comunicatiu*: aquest enfocament ajuda a plantejar activitats que relacionen la interacció, el treball cooperatiu i la comunicació

4.3.2. Materials curriculars interculturals

També és important definir quina línia hauria d'orientar l'elaboració de material didàctic per portar a terme la concreció última d'aquest currículum intercultural, i que creiem, com Aguado (1991) i Besalú (2002) que estarien sobretot dirigides a:

- Contextualitzar altres costums, estils de vida i tradicions.

Capítol 2.

- Presentar personatges autosuficients i amb presentacions positives.
- Ressaltar, si és el cas, com a valuós qualsevol moviment d'alliberament.
- No discriminar positiva o negativament a ningú per la seva raça.
- Tenir cura del codi icònic perquè també reflecteixi aquests principis.
- Anar amb compte amb la presentació de la dona en segons quines societats.
- Respectar els llenguatges aliens.
- Ressaltar altres valors com a aportacions a tota la humanitat.
- Utilitzar un llenguatge curós en el tracte, fugint de la parla despectiva i/o excessivament "paternalista".
- Reconèixer, valorar i promoure la diversitat lingüística.
- Reconèixer la llibertat religiosa.
- Presentar realitats properes
- Educar en els valors i els drets humans.

Convenim amb Besalú (1999) que en l'elaboració d'unitats didàctiques des de la perspectiva intercultural, no s'han de fabricar noves unitats, sinó més aviat replantejar les existents. Besalú (1999) aconsella explorar els coneixements i les experiències prèvies de l'alumnat, reflexionar sobre la diversitat d'elements escolars, proposar activitats que posin en crisi els esquemes inicials i incidir en la seva modificació.

Nous materials interculturals

Per acabar aquest apartat, pensem que no seria just no reconèixer l'existència dels nous materials que han aparegut en els darrers temps, i que poden ajudar a donar resposta a les característiques que demana un model educatiu intercultural. Efectivament, convenim amb Besalú (2002), que avui dia és possible organitzar una biblioteca escolar que contempli la diversitat cultural, amb autors no occidentals, que parlin d'altres pobles, altres països; que plantegin conflictes culturals i que estimulin el desig d'obertura i comunicació interculturals.

En aquest sentit, els llibres de contes d'altres cultures són molt interessants com a primera forma d'acostar-se a d'altres cultures, perquè no hi ha cultura sense contes. El

joc és un altre element primordial en l'ensenyament dels infants, ja que és un element comú i lúdic present també en totes les cultures, dos reculls apareguts en els últims temps obren tot un ventall de possibilitats als i les mestres. Caldria afegir, per acabar, un llistat cada cop més nombrós d'adreces d'internet que inclouen materials, articles i recursos de tota mena, tal com resumim en la taula 2.2 .

Taula 2.2 Materials didàctics interculturals

MATERIALS DIDÀCTICS	DESCRIPCIÓ / VALORACIONS
<p>Col.lecció : “Jo sóc de ...”de Rosa Sensat, Editorial La galera. Barcelona : <i>BALI. Jo sóc de la Xina, MINU, Jo sóc de la India, DANA Jo sóc dels Estats Units</i>, etc</p>	<p>Enfocat a educació primària, fa un recorregut per la vida d'un nen d'un país diferent, fixant-se, sobre tot, en aspectes de la seva vida quotidiana.</p>
<p>Col.lecció : “Jo vinc de ...”de Rosa Sensat, Editorial La galera. Barcelona .<i>SHAFIQ. Jo vinc de Jehlum, NANCY Jo vinc de Cochabamba, HASSAN, Jo vinc de Nador</i>, etc.</p>	<p>Per primària i secundària, planteja la vida d'una persona estrangera que viu al nostre país. Són petites històries de vida que parlen primer de la seva infància al seu país d'origen i fan un recorregut de la seva arribada i establiment aquí.</p>
<p><i>SUSY , la nena Nord-Americana.</i> Montserrat Fons i Emili Boix. Col.lecció L'espill de Editorial Onda, Barcelona 1989.; <i>X de XINA.</i> Intermón. Barcelona 1997; <i>NENS COM JO</i>, UNICEF, Ed. Bruño, 1995</p>	<p>Llibres pensats per a infants i que presenten nens i nenes d'altres països.</p>
<p>Editorial Cruïlla: <i>Jambo, Kumi; Berni; Estrella Fugaz; Kim, el niño del avión</i>, etc.</p>	<p>Catàleg de literatura infantil i juvenil que compta amb diversos títols molt indicats per a treballar la interculturalitat.</p>
<p><i>EL LLIBRE DELS CONTES DEL MÓN.</i> RBA libros, S.A: Barcelona 2002; <i>LA VOLTA AL MÓN EN 80 CONTES</i>, Baxter, Incola. Edebé Barcelona, 2002; <i>ELS TEUS COMPANYS I ELS SEUS CONTES.</i> Sèrie de quaderns solidaris. Educació sense</p>	<p>Llibres de contes de totes les cultures. Molt interessants com a primera forma d'acostar-se a d'altres cultures, perquè no hi ha cultura sense contes.</p>

<p>fronteres. Barcelona i <i>CUENTOS DE TODOS LOS COLORES</i>, d'Espasa Calpe. Madrid.</p>	
<p><i>JUEGOS DE TODAS LAS CULTURAS</i>. Inde publicacions, Zaragoza 2002; <i>JUEGOS DEL MUNDO</i>: 92 juegos para conocer un mundo maravilloso. Barcelona, grupo editorial CEAC 2003.</p>	<p>El joc és un altre element primordial en l'ensenyament dels infants, ja que és un element comú i lúdic present també en totes les cultures.</p>
<p><i>LA MEVA PRIMERA VOLTA AL MÓN. ATLES</i>. Editorial cruïlla. Barcelona 2004; <i>TRADICIONS POPULARS</i>: Canvi d'any. Educació sense fronteres.; <i>MATERIALS PER A UNA ACCIÓ EDUCATIVA INTERCULTURAL</i>. Visquem la diversitat. Jotapé arts gràfiques, 1995. <i>VOLS DONAR LA VOLTA AL MÓN?</i> Patricia Balboa: casal del Mestre. Santa Coloma de Gramanet, 1995. <i>La cultura filipina, magribina i paquistanesa</i>. Ajuntament de Barcelona. Institut d'Educació. Districte de Ciutat Vella. Barcelona 2000. ; <i>MOKTEFI, Mokhtar: Marruecos, Argelia, Túnez, los países del Zagreb</i>. "Preguntas/respuestas JUNIOR". Ed. Luis Vives. Zaragoza, 1993; HOFFMANN, Ginete y PURIN, Sergio: <i>"La época de los Incas"</i>. Colección Los niños en la Historia. Ed SERRES.; <i>L'ÀSIA, UN CONTINENT DIVERS: Països Hindustànics</i> I. Ed.Icaria : Educació Global Barcelona 1999; <i>L'ÀSIA, UN CONTINENT DIVERS: Països de l'Himalàia</i>. Ed.Icaria : Educació Global Barcelona 1999.</p>	<p>Títols de caire més general, que permeten moltes possibilitats al professorat que comptarà amb dades significatives i orientacions d'un nombre important de països.</p> <p>Les orientacions són més aviat, assequibles per alumnat de secundària.</p>
<p>http://www.pangea.org/edualter ; http://www.aulaintercultural.org/</p>	<p>Llistat cada cop més nombrós d'adreces d'Internet que inclouen materials, articles i recursos de tota mena.</p>

4.3.3. Orientacions per àrees curriculars

A més d'aquestes consideracions generals, podem aterrar encara més aquesta concreció curricular i, seguint les indicacions de Jordán (1996), Navarro (coord.1994) i Besalú (2002), volem presentar algunes orientacions per a l'adequació d'aquest currículum intercultural, sobre les distintes matèries, aglutinades per àrees⁴⁰, tal com il·lustra la taula 2.3.

Taula 2.3 Orientacions per a un Currículum Intercultural a Primària per àrees

<i>Àrea de llengua⁴¹</i>
<i>Objectius</i>
L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua es planteja, en aquesta etapa, amb un enfocament eminentment funcional. S'utilitza com a mitjà de comunicació que permeti la transmissió d'informacions i com a mitjà de representació i interpretació de la realitat, tot cercant la competència comunicativa de l'alumnat. D'acord amb això els objectius bàsics són: la comprensió oral i escrita i l'expressió oral i escrita.
<i>Orientacions interculturals</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Treballar aspectes metalingüístiques (sobretot sobre en base a les semblances) ▪ Fomentar la capacitat lecto-escriptora en la seva llengua materna ▪ Implicar als familiars directes de l'alumnat com a exemple o suport. ▪ Fomentar l'ús i l'escolta de programes de ràdio, lectura de còmic, etc. ▪ Dramatitzar situacions que permetin a l'alumnat autòcton posar-se a la pell de les seves companyes /s. ▪ Treballar el llenguatge no verbal ▪ Veure vídeos ▪ Analitzar les mateixes notícies des de diferents fonts. ▪ Llegir obres literàries traduïdes, contes populars d'altres països. ▪ Llegir novel·les i articles que tractin del tema intercultural. ▪ Fomentar la correspondència, l'ús d'Internet i els viatges. ▪ Oferir llengües que siguin majoritàries en el centre com 2^a o 3^a llengua o en horari extraescolar.

⁴⁰ D'acord amb la nostra investigació, centrem només en l'etapa de primària la selecció de matèries curriculars, els objectius que es volen assolir i les orientacions interculturals abastables en aquesta etapa per a l'alumnat.

⁴¹ Per la similitud dels objectius de les diferents matèries de llengua (catalana, castellana i llengües estrangeres), entenem que es poden aplicar, a diferents nivells, les mateixes directrius interculturals en totes elles.

<i>Coneixement del medi social i natural</i>
<i>Objectius</i>
<p>L'ensenyament d'aquesta àrea s'encamina a aconseguir que l'alumnat adquireixi el coneixement necessari per a comprendre i valorar la realitat humana, social i natural del món en què viuen.</p> <p>Les ciències socials, sobretot quant a coneixement històric i geogràfic, són però, els àmbits on més clarament apareix la perspectiva del grup majoritari en la societat, on més influències polítiques implícites es detecten.</p>
<i>Orientacions interculturals</i>
<ul style="list-style-type: none">▪ Conèixer textos bàsics (declaració de drets humans, etc.)▪ Conèixer altres "codis cronològics"▪ Treballar més i millor la història i la geografia de les cultures minoritàries.▪ Analitzar críticament la història etnocèntrica representada.▪ Estudiar successos històrics des de diverses perspectives.▪ Conèixer el que altres pobles han aportat a la nostra pròpia història (ex. llegat dels àrabs a Espanya).▪ Analitzar els mapes críticament (comparar planisferi de Mercator i de Peter).▪ Conèixer el mitjà físic i distintes escales de valors (ej, nomadisme per a gitanos).▪ Subratllar semblances en el plànol històric.▪ Estudiar alguna cultura més a fons (sobretot les més representades)
<i>Educació artística i educació física</i>
<i>Objectius</i>
<p>Aquestes matèries educatives són potencialment les més proclius a un enfocament intercultural. Les tres (música, plàstica i e. física), són rebudes amb un component lúdic que ajuda a establir relacions. Tant l'expressió corporal com l'expressió artística (plàstica i musical), es transmeten amb llenguatges no verbals, la qual cosa facilita la comunicació i la comprensió entre l'alumnat.</p>
<i>Orientacions interculturals</i>
<ul style="list-style-type: none">▪ Escoltar músiques de tots els llocs, muntar festivals amb exemples artístics diversos i potenciar la participació en els que es realitzin.▪ Introduir danses i cançons d'altres llocs, a més de ressaltar el mestissatge cultural que en música sempre ha existit i que només cal treure a col·lació (jazz, rock, salsa, etc.).▪ Treballar el dibuix i la pintura, amb aportacions de tot tipus que es poden conèixer i reproduir, i analitzar les influències d'uns estils sobre uns altres.▪ Introduir exercicis lúdics, jocs forans no competitiu, fomentar excursions.

<i>Àrea de matemàtiques</i>
<i>Objectius</i>
Els objectius per a aquesta matèria es presenten com l'aprenentatge pel raonament pràctic i inductiu, el càlcul mental, el raonament deductiu i abstracte i la capacitat de estimar resultats i magnituds. És però, important reconèixer altres formes de comptar i mesurar, fins i tot de plantejar els problemes i exemplificar-los, ja que són també un producte cultural que sorgeix per a resoldre diferents necessitats socials i l'alumnat pot tenir diferents criteris de validesa.
<i>Orientacions interculturals</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ampliar els exemples perquè contemplin més diversitat: comptar mangos i papaies a més de pomes i peres, distàncies entre països diferents, etc. ▪ Conèixer altres formes de comptar i mesurar: àbac, etc. ▪ Reconèixer les contribucions quant als nombres: xinesos, àrabs, etc.

Conèixer aquestes indicacions ens fa adonar de les possibilitats de treballar interculturalment des de totes les matèries escolars, defugint el reduir només a les àrees artístiques i al coneixement del medi, la introducció de dades culturalment diverses.

4.3.4. La educació intercultural als llibres de text

Els llibres de text són avui, encara, el material de suport principal del professorat a les aules (Marín, 2001), d'aquí la importància d'analitzar com són i com haurien de ser en un model d'educació intercultural.

Orientacions sobre la inclusió de textos i il·lustracions en els llibres de text

Citem el llistat que Abascal et al. (1998) detalla, per trobar molt interessant les seves indicacions pràctiques, que permeten desenvolupar un cert criteri de selecció i/o modificació dels llibres de text:

Respecte als textos:

- Com recull la LOGSE per a Educació Primària, els nens han de conèixer a través de l'escola la seva realitat propera i el món que els envolta, i ja que la societat és heterogènia, els textos han de recollir aquesta heterogeneïtat.

Capítol 2.

- L'escola ha de valorar, conèixer i incorporar la forma de vida i els elements culturals propis de l'alumnat que pretén integrar, no només perquè l'alumnat autòcton ho conegui i respecti, sinó per a afermar la identitat cultural dels grups minoritaris.
- Cal presentar altres formes culturals no com a inferiors, sinó com a diferents
- Cal presentar les coses contextualitzades.
- Cal intentar que els textos que expliquin costums, tradicions, i siguin sobre aspectes positius de les cultures.
- No s'han d'"afegir" dades com "curiositats", sinó integrar-les en les lliçons.
- Cal procurar que la presentació d'aquest tipus de materials sigui suficientment motivadora per a induir a l'aprenentatge dels continguts.
- Evitar el "folklorisme" de les dades presentades (indis americans amb plomes, gitanos picant de mans, etc.).
- S'ha d'aprendre a valorar críticament les formes de vida i els valors culturals presentats, d'acord amb les declaracions internacionals: Declaració Universal dels Drets Humans, la convenció dels drets dels nens, sense obviar aspectes negatius, però contextualitzant-los abans de criticar.
- Presentar escrits sobre situacions actuals, no passades i/o esbiaixades, grups familiars mixts, ocupant papers protagonistes, contextualitzant situacions, amb situacions positives.
- Cal explicar la història d'altres pobles en relació amb la nostra cultura i des de la seva - ex: "les croades vistes pels àrabs" de Maaluf, (1998)-, i explicar colonitzacions amb pros i contres.
- Reconèixer les aportacions d'altres cultures al desenvolupament de la nostra (es reconeixen assoliments antics, però s'obliden els actuals). Segons Abascal et al. (1998) és important per als alumnes descobrir que molts dels objectes, jocs, aliments, vestits, transports, etc. que utilitzem quotidianament, i fins i tot el seu llenguatge, han estat inventats o creats per persones pertanyents als mateixos grups culturals de les minories que conviuen al seu voltant. A més per als nens de les minories, aquesta informació pot augmentar la seva autoestima i afavorir una major valoració del seu propi grup cultural.

Respecte a les il·lustracions

- Les il·lustracions han de reflectir l'heterogeneïtat cultural de les aules, per això ha d'estar representats aquells grups amb major presència en el nostre territori (gitanos).
- Cal incloure referències gràfiques des dels llibres d'educació infantil i que no estiguin esbiaixats (indis amb plomes i esquimals dins d'iglús)
- Les il·lustracions han de reflectir tant les diferències com les semblances.

- El fet que gràficament les minories ètniques apareguin en els dibuixos clarament diferenciats és motiu de reafirmació de la identitat ètnica de l'alumnat.
- Han d'aparèixer il·lustracions que representin la manera de vida real i no només elements folklòrics (venedors, polítics, mapes, i no només vestits, instruments, etc.).
- Cal incloure il·lustracions de famílies d'altres cultures i mixtes.
- Cal incloure il·lustracions amb accions positives (no representant-los fent coses punibles o oficis baixos) i realistes però no caracteritzades (ulls oblics però no ratlles, negres obscurs no enfosquits).
- No atribuir un valor negatiu al color fosc, ocupant oficis d'alt nivell, reflectint relacions inter-ètniques positives i de cooperació...
- Cal incloure millor fotos que dibuixos, doncs reflecteixen més bé la realitat, i, si pot ser, del nostre entorn geogràfic.
- No només cal reflectir la situació passada, sinó l'actual.
- No reflectir només problemes (guerres, misèria, etc.), sinó situacions normalitzades i positives.

Situació actual de l'educació intercultural en els llibres de text

Hem conegut, a l'inici d'aquest apartat, que el llibre de text segueix sent avui dia la guia bàsica del professorat. El llibre es converteix així en el tercer nivell de concreció, i el professorat acostuma a delegar la tria, la seqüenciació i les activitats d'ensenyament-aprenentatge al que li ve donat, pendent bàsicament de poder acabar la matèria en el termini previst. Des d'aquest punt de vista, és interessant conèixer alguna anàlisi d'aquests llibres que circulen com a guia. Besalú (2002), recollint diverses investigacions en aquest sentit, constata que en els llibres de text:

- El col·lectiu gitano, tan present en la societat espanyola, no existeix en els llibres de text.
- Són marcadament etnocèntriques, només s'inclouen i comenten dades folklòriques i la gastronomia en la presentació d'altres tipus de cultures.
- Abunden els estereotips i escassegen les explicacions històriques.
- Es parla de racisme en d'altres contextos i països, però no en el nostre.

Capítol 2.

- Es fomenten valors de solidaritat i compassió amb els pobres i marginats, però se situen “difusament”.
- Es legitima com a humanista la cultura democràtica occidental.
- Se separa el concepte d’home occidental del d’humanitat.
- Es classifica als éssers humans per races, diferències somàtiques i culturals permanentment.
- S’utilitzen paraules com tribu, ètnia, occidental, bàrbar, primitiu, salvatge, etc., evidenciant una “graduació” en la qual sempre apareix l’ésser humà occidental com el millor.
- Es generalitzen actituds i aptituds constantment.
- Es dona una visió de la història tendenciosa.
- S’oculta l’emigració interior espanyola.

Veiem doncs que hi ha un desajust evident entre el que normativament s’aconsella i el material didàctic que majoritàriament continua en ús a les escoles.

També voldríem fer esment en aquest apartat, a una investigació⁴² basada en l’anàlisi dels trets interculturals dels llibres de música de primària de les editorials amb major implantació a les nostres escoles. Un cop desestimats els llibres que basaven l’aprenentatge de la música en la producció instrumental, les quatre editorials amb contingut heterogeni triades van ser: EDEBÉ, DINSIC, SANTILLANA i ALI-MACRAW.

La conclusió final, després de l’anàlisi, és que hi ha una absència total de referències musicals populars d’altres cultures en els nostres llibres escolars. Només el material proposat per SANTILLANA, dintre del projecte Mediterrani, inclou algunes cançons en altres llengües de l’estat espanyol i de l’àmbit europeu, però cap dansa, audició o coneixement instrumental aliè al nostre context.

⁴² Aquesta investigació forma part dels treballs de recerca realitzats durant el primer curs del programa de Doctorat i es presenta, ampliat, al capítol 5è, com a fonamentació del treball d’elaboració del cançoner.

Hem d'aclarir que, en relació als exemples de música "cultura" la música no es refereix a la música espanyola i/o catalana, sinó a la música de tall occidental ("música clàssica"). Quant a la música popular, es circumscriu al nostre entorn més immediat, és a dir a les cançons i danses catalanes, sense esments si més no d'altre tipus de folklore espanyol (amb l'excepció puntual de Santillana). Així doncs, estaríem parlant d'un punt de vista molt etnocèntric respecte a l'aparició de música "popular" i absolutament "eurocèntric" respecte dels exemples de música "cultura".

5. LA COMUNITAT EDUCATIVA I L' EDUCACIÓ INTERCULTURAL

Abans de conèixer les directrius que s'haurien d'assolir per part del professorat per aconseguir portar a terme un canvi educatiu cap a la vessant intercultural, és interessant que coneguem quines actituds prèvies als respecte de la diversitat cultural té la comunitat educativa.

5.1. ACTITUDS DE LA COMUNITAT EDUCATIVA DAVANT LA DIVERSITAT CULTURAL

Una investigació del Colectivo IOE (1999), ens permet saber que el professorat adopta cinc tipus d'actituds davant la diversitat cultural, i que no totes són proclius a un model intercultural.

- 1) Una primera actitud seria la de **rebuig cap als diferents**, on la diversitat es percep com un perill del que convé fugir, en la línia de posar sota sospita a l'estrany, a l'estranger, al contrari de allò que és conegut. Així doncs, es posen traves i dificultats per al seu ingrés al centre, reduint al màxim el contacte amb ells. Aquesta actitud es dona tant entre els responsables dels centres com entre els pares i mares de l'alumnat, que aconsellen a les seves filles i fills el no acostar-se als "diferents" i arribant a canviar-los d'escola si la seva presència esdevé massa nombrosa.

- 2) La segona opció que apareix és la **d'ignorar als diferents**. És des d'aquesta concepció que es considera a l'alumnat homogeni i un model únic de currículum, tothom s'ha d'adaptar aquí a les pautes establertes per a tots. És una perspectiva que es justifica des de la no discriminació, ja que considera a tot l'alumnat d'una mateixa manera.
- 3) Una tercera variant és la que contempla un **reconeixement de la necessitat d'educar d'una forma diferent a l'alumnat nouvingut**, però sense canviar res del currículum comú, sinó obrint espais per a una atenció particularitzada, en la línia de l'educació compensatòria. Aquesta és l'actitud que sembla comptar amb més suport per part dels i les mestres, sobretot a l'ensenyament infantil i primari (Bartolomé, coord. 1997).
- 4) La quarta opció seria la més adient per a un enfocament educatiu intercultural, ja que parteix de **l'adaptació del currículum en funció del conjunt de l'alumnat** i incorpora elements de diferents perspectives socioculturals. Aquest enfocament és encara molt recent a l'escola espanyola per diferents raons, tant per l'escassetat de materials didàctics i experiències, falta de formació específica del professorat, escassa presència de diversitat cultural reconeguda, o bé pel pes específic de la tradició escolar homogeneïtzadora fins a temps força recents.
- 5) L'última opció, identificada en països amb més tradició en aquest àmbit, és la considerada com a **educació antiracista**, similar a l'educació intercultural, però amb un abast més ampli de tipus social, ja que considera que només a l'escola no es pot solucionar el problema de l'exclusió .

Jordán (1998)⁴³ per un altre costat, especifica que, en el nostre context, **més de la meitat del professorat enquestat presenta una predisposició obertament negativa o indiferent en relació a la promoció i defensa de les minories ètniques i les seves respectives identitats** culturals (actituds 1 i 2). Aquests resultats són plenament coincidents amb els que ja van ser obtinguts per Rodríguez, (et alt.1997). Jordán (1998) ens mostra el seu escepticisme respecte a les dades obtingudes, i més aviat s'inclina a pensar que encara és més elevat el nombre de professorat predisposat negativament, i

⁴³ Jordán (1998) exposa els resultats de diverses investigacions sobre l'actitud del professorat davant l'alumnat culturalment diferent en diversos països. Aquí ens referim a les dades sobre investigacions al nostre país.

ens recorda que aquestes creences i actituds reals són les que més influeixen en la seva pràctica quotidiana.

Sembla que entre els i les professionals de l'educació hi ha encara un sentiment generalitzat que la diversitat cultural és una realitat molt difícil per a la qual no s'està preparat. Coneixem amb el Col·lectiu AMANI (2005), diverses conclusions que reflecteixen aquest sentir general:

- La diversitat a les aules es viu com un aspecte aliè que ve a complicar la realitat educativa, el professorat s'hi enfronta com pot, i només si existeix una motivació personal hi ha una preocupació per formar-se o buscar alternatives.
- Encara que hi ha una consciència de que la postura davant la diversitat cultural no ha de ser de tipus assimilatori, es segueix identificant el “conflicte” amb l'alumnat immigrant o gitano, per la qual cosa les accions es dirigeixen únicament a aquests col·lectius.
- La comunitat educativa no creu estar preparada per atendre les diferents realitats que comporten altres cultures i el resultat davant les poques alternatives és l'absentisme. Són realitats encara no assumides, davant les quals no hi ha opcions i el professorat troba un buit.
- La flexibilitat del currículum s'entén com una avantatge a l'hora d'afrontar la diversitat, tanmateix, les accions que s'introdueixen acostumen a ser puntuals, encara no es treballa transversalment. Jornades, discussions i activitats concretes i aïllades s'imposen al fet d'incloure la interculturalitat en el dia a dia, i els materials educatius no ajuden gaire.
- Les solucions s'han de buscar per força pel camí de la transformació d'estructures mentals i físiques. Hi ha certa resistència a canviar esquemes educatius, però el cert és que el model actual no funciona davant la realitat multicultural, així que s'ha d'anar més enllà provar noves fórmules, situar-se en la pell de l'altre, i, des d'aquell punt, fer nous plantejaments.

No obstant, l'evolució del pensament del professorat s'ha pogut comprovar entre alguns estudis pioners als anys 90 fins als resultats obtinguts en recerques més recents com

l'estudi de *Buenas prácticas de educación intercultural*⁴⁴ (Marín coord. 2003), en centres educatius de la província de Barcelona. Efectivament, també Cabrera et al. (1997) van poder demostrar com el coneixement de la diversitat cultural a l'aula era desconeguda al inici del curs per part del professorat de primària, i destaca com un preocupant 25% no trobava important aquest tipus d'informació. En recerques posteriors el 96,3% del professorat de primària manifesta la necessitat d'introduir l'educació intercultural en el projecte de centre, tot i que un alt percentatge (52%) opina que l'alumnat immigrant hauria de ser considerat de necessitats educatives especials.

Una altra investigació: *Proyecto Inter. Formación de profesores en educación intercultural. Análisis de necesidades*, coordinada per Aguado al 2004 (CIDE 2005), torna a posar de relleu que la formació del professorat és optativa i puntual, es continua plantejant des d'enfocaments compensatoris i se centra més en continguts que en actituds i competències. És necessari doncs integrar la formació en educació intercultural en els plans d'estudi dels mestres, i proporcionar recursos per al professorat en exercici.

5.2. LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT EN EDUCACIÓ INTERCULTURAL

Evidentment, el professor és l'eix de l'educació intercultural. Encara en major mesura que en altres aspectes educatius on els materials de suport a la docència reflecteixen els objectius que es demanden molt clarament, cosa que no ocorre amb la EI. Així que, efectivament, el professorat esdevé el motor del canvi educatiu (Cabrera et al., 1999).

Estem d'acord amb Rodríguez, (1998), que el professorat troba sentit al canvi quan es fonamenta en el seu propi coneixement pràctic i en la seva experiència personal. Per això cal un nou model de formació del professorat que el prepari per a desenvolupar la seva actuació professional en contextos caracteritzats per la diversitat cultural.

⁴⁴ Investigación subvencionada por UGT: Marín, M.A.(coord), Folgueiras, P; Sabariego, M y Vilà, R.

Encara que la necessitat és constatable, coneixem amb Jordán (2004)⁴⁵ les dades que reflecteixen la falta de formació específica del professorat en aquest àmbit, encara que Bartolomé (coord. 1997) ja havien detectat en els i les docents aquesta necessitat junt a una certa ansietat al respecte. El mateix Jordán (1998) ens recorda que l'educació específica que aquests mestres han rebut no ha estat gaire profitosa, en la mesura que han estat coneixements força teòrics i poc útils en la seva pràctica quotidiana. Aquest mateix comentari es pot aplicar també als nombrosos cursos de formació permanent que avui dia s'ofereixen per part de diverses institucions.

Estem d'acord amb Sabariego, (2003) que les facultats de formació del professorat tenen un paper fonamental en la formació inicial dels i les mestres quant a desenvolupament de coneixements, actituds i didàctica. Els i les formadores de formadors han de promoure innovacions curriculars i han d'incorporar continguts de temes culturals orientats a la diversitat, però també han de desenvolupar noves estratègies d'ensenyament-aprenentatge que indueixen a l'alumnat a la reflexió i l'anàlisi intercultural. Així doncs, aquest professorat és el primer que ha d'assumir i integrar les creences filosòfiques, educatives i socials que comporta un plantejament intercultural. Però aquest professorat és també fruit d'una educació monocultural, la qual cosa dificulta la seva capacitació per a impartir una educació pluralista i formar als i les futures mestres en aquest sentit (Cabrera et al, 1999).

Però la solució a la falta de formació del professorat en educació intercultural no és fàcil. Abans de continuar, veiem un exemple que ens ajudi a visualitzar la situació real a les aules:⁴⁶

“La Saia és una nena pakistanesa que té 7 anys. Acaba d'incorporar-se a l'escola. El seu tutor, com que vol que estigui el màxim de temps amb els seus companys i companyes a l'aula, pensa que a l'hora de matemàtiques, com que estan tot just començant a aprendre a sumar, pot seguir el desenvolupament de la classe. El mestre explica i exemplifica el procés de la suma a la pissarra. La Saia no diu res. Tots escriuen el resultat d'un exemple molt fàcil . El professor sap que la Saia no entén encara el català, però pensa que amb el llenguatge matemàtic no hi haurà

⁴⁵ Jordán (2004:12) recull les dades d'una investigació de J. Garreta (2003) sobre 740 mestres a Catalunya que constaten que un 57,7% no tenien cap formació en l'àmbit intercultural, un 40,3% la tenia a un nivell bàsic i només un 2% havia tingut formació específica en EI. d'un cert nivell (màster o similar).

⁴⁶ Aquesta anècdota està basada en una història real que la doctora Bartolomé va recollir mentre realitzava la seva investigació etnogràfica (1997), i va compartir amb l'alumnat dels cursos de doctorat.

Capítol 2.

problemes. Fa sortir a la nena perquè posi a la pissarra el resultat de sumar 2+2, i la Saia escriu una mena de 2 com a resultat final. Al mestre li poden venir al cap diferents pensaments respecte a la seva alumna, i amb tota seguretat la resta de nens i nenes de la classe pensaran que la Saia és no només “diferent”, sinó que té una certa “deficiència”.

La Saia parla Urdú (o algun dels innombrables dialectes del seu país), però, a més, quan ella anava a escola al Pakistan, els números que va conèixer no eren així, i, d'altra banda, té molt present que a un home adult (el seu mestre), ella no li ha de dir res, ja que a les dones en general, i les nenes en particular, no se'ls permet fer-ho.”

¿Què ha fallat en aquest procés? El mestre ha demostrat bona voluntat al voler mantenir la nena amb la resta del seu alumnat a la classe, però no tenia coneixement que al Pakistan no fan servir el mateix sistema numèric que aquí. Tampoc s'imaginava que la nena no li faria saber que no l'havia entès perquè d'allà on venia ella no estaria ben vist. Així doncs, ¿quina formació cultural hagués necessitat tenir el mestre abans de començar a fer classes?, ¿conèixer mínimament la majoria de les més de 6.800 llengües que es parlen al món?, ¿aprendre els usos educatius dels 220 països per poder adaptar-los? (Grimes, 1996). No cal que continuem presentant interrogants per a adonar-nos que la tasca, plantejada d'aquesta manera, és inabastable per al professorat.

Besalú (2004) explicitarà cinc grans eixos que haurien d'estar presents en aquesta formació inicial del professorat, amb el triple objectiu d'aconseguir obrir-se a la diversitat cultural, cercar la cohesió social en un marc de diàleg i lluitar contra la discriminació i el racisme:

- Els conceptes de cultura, etnicitat i identitat; el relativisme cultural.
- Els obstacles de les relacions interculturals: estereotips, prejudicis, discriminacions, heterofòbia; racisme i antirracisme.
- La igualtat d'oportunitats: les dinàmiques de l'exclusió i de la marginació.
- Els conceptes de Nació, Estat, comunitat; nacionalisme, liberalisme, comunitarisme, democràcia i ciutadania; desenvolupament i modernització.

- Models d'inserció dels immigrants i de les minories ètniques: assimilacionisme, multiculturalisme, integració pluralista, interculturalitat. Polítiques d'integració d'immigrants i minories en alguns països occidentals.

Evidentment, Besalú (2004) entén que els i les futures mestres han de construir un marc conceptual ampli i crític que els permeti redefinir les seves percepcions, provocant la revisió i el canvi (si s'escau) de les seves pròpies creences i actituds.

Des d'un altre enfocament, Jordán (1996, 2004) proposa recolzar el model genèric de formació pel professorat en tres vessants: la cognitiva, la tècnica i l'actitudinal :

- a) *Dimensió cognitiva*: Té dues vessants : la informativa i la crítica, ambdues necessàries de cultivar separatament.
- **La dimensió cognitiva informativa** estaria referida a uns coneixements bàsics sobre el entorn cultural del nou alumnat: socialització i educació prèvia, percepcions i expectatives dels progenitors sobre l'educació escolar, els valors i pautes de conducta de les cultures d'origen referides al procés acadèmic, les dimensions legals en el camp educatiu i els trets més rellevants i autèntics de les cultures més representatives del centre. Amb aquest últim punt s'ha de tenir cura en la selecció d'informació, fugir de coneixements genèrics i buscar una visió realista i viva que ajudi a no assolir tendències prejudicioses. En definitiva Jordán (ídem) recomana contextualitzar la informació i no caure en la simplificació de considerar les identitats individuals com extensions d'una presumpta identitat col·lectiva.
 - **La dimensió cognitiva crítica** ha de ser clarificadora. La majoria de formació intercultural es basa en aspectes atomitzats en forma de mosaic, no hi ha reflexió i debat sobre els temes. Per contra, Jordán (ídem) proposa replantejar les modalitats de formació perquè incloguin la reflexió crítica sobre els continguts: el relativisme cultural, la xenofòbia, el concepte d'identitat personal, la noció de diversitat. Si aquesta formació no és reflexiva i discutida, difícilment s'interioritzarà per part dels i les mestres, amb la qual cosa la formació esdevindrà superficial i ineficient des del punt de vista de l'educació intercultural.

b) *Dimensió tècnico-pedagògica.* El professorat ha d'adquirir competències en aquest sentit que li permetin aconseguir un repertori d'estratègies organitzatives i didàctiques que facilitin l'atenció a la diversitat present als centres. Els aspectes més destacables podrien ser:

- **Elaborar currículums interculturals**, des de la reflexió i el debat de tots els professionals del centre educatiu: el PEC, el PCC i, molt important per afavorir un clima realment intercultural, el currículum global del centre.
- **Adoptar estratègies que millorin l'èxit escolar de tot l'alumnat**, com ara la metodologia cooperativa (Díaz-Aguado, 2003).
- **Conèixer els mecanismes organitzatius i didàctics per acollir a l'alumnat** que s'incorpora a mig curs o sense escolarització prèvia als centres. En aquest apartat destaquen les aules d'acollida, i com que també tenen un cert perill de "guetisme" , Jordán (ídem) recomana debatre'n els pros i contres des de la reflexió crítica.
- Molt lligat a l'anterior punt, el professorat ha de saber **dissenyar i aplicar un pla d'acollida** per l'alumnat minoritari de nova incorporació. No es tracta només del procés burocràtic, sinó adoptar una actitud realment "acollidora" que reculli com a elements importants: la informació cordial i clara a les famílies sobre l'escola i el nostre sistema educatiu; diàleg constant amb les famílies sobre les expectatives i el desenvolupament escolar dels seus fills i filles; la facilitació de relacions positives entre tots els membres de la comunitat escolar.
- Aprendre a afrontar i **resoldre conflictes d'origen ètnico-cultural**.
- Ser capaç **d'analitzar, modificar, seleccionar i crear materials i/o llibres de text** adients per atendre la diversitat cultural de l'alumnat.

c) *Dimensió actitudinal.* Aquesta dimensió és potser, la menys treballada a nivell formatiu i, com ens ha recordat el mateix Jordán (ídem), en algun altre moment, esdevé bàsica en la formació del professorat en educació intercultural. Alguns consells anirien en la línia de:

- **Adoptar una actitud reflexiva.** No hi ha res escrit que tingui la solució per tots els casos possibles. Hi ha molts esquemes que han de ser revisats, replantejats i modificats. Jordán recomana l'autoconeixement professional que ajudi als i les mestres a prendre consciència de les seves pròpies conviccions, mitjançant el diàleg entre col·legues, amb guies didàctiques específiques per qüestionar-se la tasca educativa i amb l'anotació sistemàtica d'incidents crítics.
- **Implicar-se emocionalment**, ja que no serveix una presa de consciència freda en el pla cognitiu, les i els formadors han de conèixer estratègies que els hi permetin un canvi actitudinal profund. Jordán (ídem) recomana l'enfocament socioafectiu que els faci viure experiències semblants a les del seu alumnat i l'anàlisi de casos, preferentment en grup, que li permetin vivenciar creences i actituds de diferents mestres i diferents alumnes.
- **Aprendre des de l'observació i la pràctica conjunta amb professionals** amb competències actitudinals i tècniques constatables.
- **Substituir una visió problematitzadora per una altra d'oberta a la potencialitat enriquidora de la diversitat;** assolir la consciència de la diversitat personal de l'alumnat, fugint del mite de la homogeneïtat; adoptar un talant reflexiu i crític-constructivista respecte a les idees i pràctiques establertes; replantejar la tasca docent més educativa que instructiva; assumir una responsabilitat ètico-professional amb tot l'alumnat, fugint de "derivar" a mestres especialistes l'alumnat minoritari; estar disposat a treballar conjuntament i cooperativament amb tot el professorat del centre; adoptar una actitud de constant formació i replantejament del model educatiu intercultural i assolir veritables actituds de tolerància, escolta, valoració i reconeixement cap a la diferència.

Per últim, Jordán (ídem) destaca com a principal consell pel professorat que vol introduir aquest nou model educatiu en la seva pràctica el estar motivat/da. Estem d'acord amb ell que el professorat ha d'estar ser motivada/t, adoptar actituds i expectatives positives, comprometre's en projectes, implicar al màxim nombre de companys/as i intentar conèixer tan bé com sigui possible (cultural i personalment) a l'alumnat nou (punts forts i febles). Aquest procés és necessari per a poder implicar-se

Capítol 2.

emocionalment i aconseguir millors resultats, acostumar-se a fomentar un aprenentatge significatiu des de la pràctica a la teoria, partint de semblances i l'autoavaluació com a eina d'estímul per a l'alumnat.

Un procés formatiu eficient per arribar a assolir un model que aglutinés els anteriors objectius podria ser (Jordán, 2004):

- a) Focalitzar la preparació del professorat en el propi centre educatiu, a fi i efecte d'ajustar bé les necessitats sentides amb les reals i per implicar a tot l'staff en el canvi.
- b) Fer la formació principalment durant el temps lectiu, per evitar "afegir" programes i encaminar-se més aviat al canvi de funcionament de l'equip docent.
- c) Acostar-se al model d'investigació-acció, -professor com a investigador de Kemmis, (1988)-, en la pròpia pràctica educativa, que faria treballar de forma cooperativa a tot el professorat i que, resumint, consistiria en seguir uns bucles d'actuació que permetessin, a partir d'un coneixement teòric i d'una reflexió inicial, plantejar i desenvolupar accions que serien constantment analitzades i que portarien a establir noves accions en un "continuum" de millora educativa, i on l'èxit es recolzaria en aquest puntal tan important que és el relacionar efectivament la pràctica amb la teoria.

Aquest últim punt esdevé bàsic per aconseguir encarar amb èxit un canvi educatiu. La LOGSE⁴⁷ parla, igual que Díaz-Aguado (1999), i Cabrera (et al. 1999), també subscriuen, de la figura del professorat com a professional reflexiu. Això obliga a articular la pròpia formació amb l'activitat reflexiva i investigadora i la innovació en educació intercultural. L'objectiu a assolir seria doble: la introducció de noves pràctiques a l'interior de l'organització escolar i el canvi d'actituds del professorat davant l'educació intercultural (Col.lectivo Amani, 2005).

Una altra tipologia de models de desenvolupament professional en l'àmbit de la interculturalitat, on també apareix implícita la figura del professional reflexiu, la

⁴⁷ Encara que en el nostre treball ens referim a la LOGSE com a marc legal de referència, és interessant destacar que la nova llei educativa, (LOE), de 4/05/2006, preveu i fomenta la formació inicial i continua del professorat per, entre d'altres objectius, ajustar aquesta necessitat de formació a la necessitat real de les escoles.

coneixem amb De Vicente, (1992), que esmenta cinc vies possibles de desenvolupament:

a) *El desenvolupament guiat individualment.* Referit a un procés de planificació i realització d'activitats encaminades a promoure el propi aprenentatge: llegir bibliografia especialitzada sobre les característiques d'una minoria en particular, portar a terme innovacions a la classe vinculades amb l'educació intercultural, dialogar amb d'altres col·legues les possibles modalitats d'adaptació curricular per integrar continguts ètnics. La característica clau és que l'aprenentatge és dissenyat pel mateix professorat, sense un programa de desenvolupament professional de suport.

b) *El model d'observació/avaluació.* Que pretén proporcionar al professorat la informació necessària –un feedback- sobre les seves accions i els resultats de la seva pràctica docent, la qual cosa pot servir-los de base per al seu desenvolupament.

c) *El procés de desenvolupament i millora.* Centrat en el creixement professional que resulta de la implicació del professorat en un procés d'adquisició d'habilitats per a la millora sistemàtica de l'escola, originat generalment en la necessitat de resoldre algun problema que té plantejat el centre educatiu.

d) *El model basat en l'entrenament.* També anomenat model tecnològic o conductista, consistent en l'adquisició de coneixements i habilitats per a l'aprenentatge individual o en grup. És la forma més comuna de perfeccionament del professorat, realitzada mitjançant tallers o seminaris, en els quals un expert dirigeix les activitats dissenyades expressament.

e) *Model d'investigació.* Que requereix del professorat la detecció d'una meta instructiva d'interès, la recollida de dades, la seva interpretació i la introducció dels canvis necessaris, d'acord amb els resultats de l'anàlisi, mitjançant algun mètode d'investigació **com ara la investigació-acció.**

A TALL DE RESUM

Ens hem adonat, primerament, que no som les primeres persones ni el primer moment històric on apareix la necessitat de treballar des d'un model cultural obert a diferents maneres de veure i de ser, i hem conegut la figura de Herder (1783), com a precursor de l'interculturalisme.

Més endavant, hem parat atenció a diferenciar els diversos termes que es fan servir, de vegades fins i tot com a sinònims, i que no ho són pas. Aquest ha estat el cas de *pluricultural*, *multicultural*, *transcultural*. Un cop vist el que "no és" un model intercultural, hem pogut definir les característiques que són pròpies d'un enfocament educatiu intercultural, de les quals podríem destacar que: és una tendència reformadora en la pràctica educativa, vol promoure la competència en múltiples cultures, i és també un mitjà per promoure la comunicació entre les persones, i on s'han d'oblidar les cultures originals i partir de les visions particulars per a trobar i/o crear espais comuns.

Una revisió posterior d'autors i autores especialment sensibilitzats cap aquesta temàtica, Díaz-Aguado (1995), Jordán (1996, 2004), Besalú (2002, 2004), Aguado (1991), Bartolomé (coord. 1997), Marín (2001), i Sabariego (2002), ens ha permet recollir una sèrie d'objectius i principis que deuria assolir un veritable model educatiu intercultural, i que podríem resumir en el respecte a la diversitat, la consideració de les diferències en el mateix ordre de jerarquia, la visió realista de les altres cultures, el diàleg sobre les diferents aportacions culturals, la contextualització dels valors culturals, i la potenciació de les identitats culturals personals.

Més endavant, ens hem dedicat a conèixer les orientacions que puguin ajudar-nos a assolir els anteriors objectius, i on destacarien les recomanacions que ens parlen de canviar tot el procés d'ensenyament-aprenentatge, cultivant *actituds positives*, millorant l'*autoconcepte* de l'alumnat, introduir elements culturals nous, potenciant la *convivència i la cooperació* entre l'alumnat, aconseguint una integració socioafectiva i potenciant la *igualtat d'oportunitats* acadèmiques.

Hem intentat aterrar, en aquest capítol, els principis d'una veritable educació intercultural en els diferents elements del context educatiu, fent èmfasi en els diferents

nivells de concreció del currículum i el paper del professorat com a principal agent del canvi.

D'una banda, hem conegut els antecedents d'altres models d'adaptació curricular en països amb més tradició amb l'educació en contextos multiculturals, i que ens poden servir de primera guia en el nostre treball. També una conceptualització dels diferents tipus de currículums que trobem als centres educatius i el marc legal que els acull.

Hem parat atenció en els eixos transversals com a principal element d'aplicació d'aquesta vessant intercultural que ens permetria, d'una manera natural, implicar a totes les matèries del currículum.

També hem conegut exemples de models curriculars que existeixen i que s'haurien d'intentar anar assolint, dins d'aquest veritable procés de transformació, des de contribucions puntuals al currículum, fins a enfocaments de major abast social. .

Ens hem preguntat específicament *com* i *quan* fer-ho, i hem explicitat directrius generals i característiques bàsiques d'aquesta modificació que plantejem, aterrant fins a l'últim nivell de concreció curricular amb exemples concrets per a les diferents àrees.

D'altra banda, també hem reflexionat, sobre quin és l'estat de la qüestió real, quant a actituds de la comunitat educativa i els currículums de primària en el segon i tercer nivell de concreció. Destaca el fet que encara no hi ha una pràctica real en aquest sentit, més aviat es continua identificant "diferència" amb "deficiència", i els materials curriculars en general continuen donant una visió cultural força *etnocèntrica*.

Per la importància cabdal del professorat dins aquest procés de canvi, hem volgut saber com és i com hauria de ser aquesta preparació específica que els permeti encarar-ho amb èxit, i s'han especificat un seguit d'indicacions i consells quant a formació inicial i permanent que ajuden a pal·liar aquest buit.

Assumim la idea del professional reflexiu, la necessitat de ajustar teoria i pràctica en el procés de formació i transformació curricular i adoptem el model d'investigació-acció com a disseny en la nostra pròpia investigació.

