

EL RETO DE LA INTERCULTURALIDAD: ADAPTACIONES DE CENTRO Y DEL CURRÍCULUM

Antonio Medina Rivilla*

Universidad Nacional de Educación a Distancia (Madrid)

RESUMEN

El trabajo que presentamos es una reflexión acerca del reto y de las bases en las que apoyar un currículum intercultural para la mejora de las instituciones educativas y la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta propuesta se realiza mediante un modelo que orienta las decisiones de las Comunidades educativas, al profesorado y a las Administraciones, para impulsar un clima de innovación que propicie una plena educación intercultural. El modelo subraya la necesaria adaptación del hacer y pensar didáctico a las demandas de los contextos y procesos formativos de gran complejidad, esencialmente caracterizados por una urgente variedad de culturas y unos escenarios que demandan nuevas soluciones formativas.

PALABRAS CLAVE: Intercurrículum, interculturalidad, actitudes innovadoras, procesos didácticos interculturales, saberes integrados, elementos curriculares, evaluación formativa e integrada.

ABSTRACT

«Intercultural challenge: school and curriculum adjustments». The work that we present is a reflection about of the challenge and of the bases in those which to support a curriculum intercultural for the improvement of the educational institutions and the transformation of the teaching processes-learning. This proposal is accomplished through a model that guides the decisions of the educational Communities, to the professors and to the Administrations to impel an innovation climate that sponsor a full education intercultural. The model underlines the necessary adjustment of the to make and to think didactic to demands of the contexts and formative processes of great complexity, substantially characterized by a urgent variety of cultures and some stages that demand new formative solutions.

KEY WORDS: Intercurrículum, intercultural, innovative attitudes, didactic processes intercultural, integrated knowledge curricular elements, formative and integrated evaluation.

INTRODUCCIÓN

La complejidad y riqueza de personas y culturas implicadas en las escuelas nos plantea una visión coherente del programa formativo y de la concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje sensibles a la misma.

La tarea educadora ha de atender a la variedad de visiones y valores que cada persona aporta al proceso educativo.

Entre las adaptaciones que ha de realizar la institución escolar, adquiere una especial categoría la atención a las formas de construir los saberes, comprender la realidad, resolver los problemas y emplear los medios y las tareas para configurar un clima social de colaboración e integración de todas las culturas.

La interculturalidad surge como un principio de construcción de las culturas en relación, que se fundamenta en la radical igualdad de los seres humanos, en la dignidad de la persona y en el necesario conocimiento vivo y compartido entre los agentes y las comunidades que los caracterizan.

La escuela está llamada a convertirse en un ecosistema de plena convivencia y respeto a todas las culturas que sitúe, en un horizonte prioritario, el aprendizaje de la interacción desde un nuevo modo de ser en comunidad, de actuar creativa y responsablemente y de compartir con los demás, aprendiendo a estar en compañía dentro del pleno respeto a los derechos y al compromiso sincero con la igualdad entre todos los seres humanos, más allá de sus legítimas opciones axiológicas y de convivencia.

Cada ser humano tiene la irrenunciable necesidad de su plena identidad, pero abierta al encuentro profundo con las demás identidades en el firme compromiso de configurar y transformar la escuela en un escenario de apertura y aprendizaje en y desde las diversas opciones, pero rigurosamente comprometida con el desenvolvimiento personal y colaborativo de y entre todas las personas de las comunidades en una institución acogedora de la interculturalidad.

La interculturalidad se hace realidad en el contexto de la escuela y en las implicaciones de la globalización, pensar en lo universal y holístico, actuando localmente, pero ampliando permanentemente lo local con la conciencia general-universal.

El proceso educativo, vertebrado y apoyado por el de enseñanza-aprendizaje intercultural requiere una actualizada reflexión acerca del plan o programa global de formación, explicitado en el intercurrículum o proyecto formativo integral que la escuela y las comunidades de coaprendizaje, en apertura continua y con claras referencias meta-contextuales, nos proponemos realizar.

La consolidación de una escuela intercultural está ligada a la respuesta que demos a las siguientes preguntas:

- ¿Qué dimensiones, en qué contexto, qué comunidades y qué actores?
- ¿Qué núcleos constituyen el marco de acción: la nueva comunidad intercultural?
- ¿En qué contexto se encuentran las comunidades abiertas al coaprendizaje, cuáles son?
- ¿Qué, por qué, para qué, con quién, cómo y mediante qué medios diseñar y desarrollar el currículum?
- ¿Qué representa el proyecto formativo, sustancial para las comunidades de coaprendizaje?
- ¿Qué papel y qué hacer para construir este nuevo escenario formativo?
- ¿Qué deben plantearse las escuelas y las comunidades de coaprendizaje?

Entre otras cuestiones que nos propicien la búsqueda de modelos y prácticas transformadoras de la escuela.

1. MODELO EXPRESIVO DE LA REALIDAD PLURICULTURAL: CLAVES PARA CONFIGURAR LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

La pluralidad cultural de las escuelas plantea al sistema y al profesorado una reflexión profunda y la urgencia de un marco de comprensión y de toma de decisiones para mejorar los complejos procesos de enseñanza-aprendizaje y crear escenarios de pleno reconocimiento y desarrollo de cada persona y comunidad en su singularidad.

La convivencia creativa y transformadora de las diversas culturas en la escuela es un nuevo escenario de gran potencialidad y de avance entre todos los implicados, encontrando una línea directiva en los derechos humanos que han de valorar y reconocer cada una de las culturas.

El escenario de convivencia y de desarrollo de la formación de las personas evidencia que el clima de colaboración es necesario y se forja como consecuencia del conjunto de actuaciones y de pleno entendimiento que se van construyendo entre todos los participantes.

El conocimiento de esta complejidad requiere de un modelo que sea capaz de expresar y comprender la amplitud cultural, los proyectos interculturales y la línea que se estima más pertinente entre las culturas en colaboración.

Leeman y Ledoux (2003) proponen el desarrollo de aprendizajes interculturales que tengan una elevada relevancia práctica para mejorar las actuaciones culturales, como base para una educación intercultural, evidenciando las limitaciones de la perspectiva multicultural de la educación.

El modelo expresivo y reconedor de la pluralidad cultural ha de constituirse desde una rigurosa opción intercultural, cuyas claves se configuran como el encuentro indagador y la mejora mutua de las culturas en relación.

La formación intercultural de los estudiantes requiere modelos globales que comprendan la realidad plural de las culturas y que generen un amplio y fecundo diálogo entre todas las personas implicadas. El modelo ha de seleccionar las dimen-

* Antonio MEDINA RIVILLA es profesor de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid. Catedrático de universidad, investiga el ámbito de los procesos didácticos, así como los elementos curriculares vinculados con la interculturalidad.

siones diversas de cada cultura y profundizar en el necesario encuentro entre ellas, singularmente ha de evidenciarse:

Las visiones del mundo, las estrategias para entender y resolver los problemas y los múltiples rasgos lingüísticos, emocionales y conceptuales, que evidencian el papel creativo y singular de cada cultura, explicitados en la riqueza de formas de vida, expresiones musicales y los elementos más característicos de cada una.

El modelo intercultural se constituye como síntesis y transformación de los escenarios de colaboración entre las culturas, evidenciando las múltiples complejidades y las tensiones entre ellas. La acción intercultural es una explícita interacción y creación de nuevas formas de búsqueda y soluciones formativas ante los retos de las sociedades evolucionadas.

El modelo intercultural de naturaleza formativa requiere expresar las dimensiones constitutivas de cada cultura, sus valores y concepciones relevantes y el modo más valioso de capacitación de las jóvenes generaciones. Las dimensiones del modelo intercultural son:

- Los saberes característicos de cada cultura.
- Los valores básicos que las identifican.
- Las estrategias de solución de problemas.
- La estructura lingüística.
- Los papeles de los seres humanos y su evolución.
- Las acciones de las instituciones educativas y el clima intercultural.
- Los estilos sociales y comunitarios en las instituciones formativas, etc.

El modelo intercultural contempla sintética y holísticamente cada uno de los rasgos formativos de las culturas en interacción en el centro, expresadas en la lengua y la sociolingüística propias de cada cultura y de los participantes.

La creación del modelo intercultural emerge del modo peculiar, complementario y abierto en el que interactúan las diversas culturas, sus rasgos y los evidentes estilos de colaboración, en algunas situaciones de distanciamiento, que han de superarse en la institución formativa.

Las culturas se relacionan desde los valores y los modos de enfocar y dar solución a los problemas educativos. Los seres humanos necesitamos referentes, escenarios y proyectos que contribuyan a la mejor identidad y al necesario diálogo entre los actores: docentes, discentes y entorno familiares, que la institución educativa ha de trabajar para transformar el modelo educativo afianzándolo como innovador e intercultural.

La práctica formativa se torna intercultural al lograr comprender las dimensiones citadas en la estrecha interacción de las culturas, pero centrando sus esfuerzos en el riguroso conocimiento entre ellas; Martínez (2005) señala la apertura y la asunción de los papeles más creativos en cada cultura como ejes del conocimiento mutuo.

El modelo intercultural junto al dominio en y desde la lengua común ha de encontrar el desarrollo de un trilingüismo coordinado que, respetando la lengua mayoritaria y la materna, actúe acercando a cada persona a la mayor identidad y satisfacción con el horizonte intercultural.

La formación de los estudiantes en los proyectos y procesos interculturales se apoya en nuevos valores, situaciones complejas y formas de convivencia cada vez más abiertas y diversas. La diversidad, la apertura y la armonía entre las culturas son los atributos que reflejan la base de la interculturalidad formativa.

El modelo institucional selecciona las dimensiones citadas en y desde cada cultura o de conjuntos globalizadores de las culturas presentes en la clase y opta por apoyar los estilos de aprendizaje singulares de cada estudiante, ofreciendo una síntesis del estilo significativo de aprender en y desde las experiencias virtuales más representativas, ante los retos de la cultura mayoritaria, la lengua propia y los códigos relacionales, apoyando el proceso de fluidez y uso de varias lenguas presentes en la clase, desde su inicio formarse en la materna hasta el avance creativo en la común de la nueva comunidad.

El modelo explicitado en el conjunto de dimensiones citadas se desarrolla desde la práctica intercultural y ha de adecuarse al contexto (urbano, rural, periurbano), a las comunidades y a los actores de la institución educativa, docentes y discentes, en interacción con las múltiples formas culturales de las familias.

Los contextos plurales son el nuevo ecosistema que circunda las instituciones educativas y demandan una mejor adaptación de las escuelas a ellos. Los procesos educativos y las prácticas formativas requieren de las instituciones educativas un evidente compromiso, como ha señalado Gairín (2004), proponiendo la inclusión expresa en el proyecto institucional de los valores y directrices interculturales, conscientes de su significado y de la riqueza que cada cultura implica en un mundo globalizado.

Las diversas comunidades descubren en la escuela intercultural la organización más cercana a sus necesidades y expectativas de promoción social y humana, mediante la cual se sientan las bases de una nueva realidad. Las generaciones futuras se orientan desde el principio intercultural anticipando los problemas y generando un ecosistema de búsqueda y de consolidación de los aspectos más positivos de las culturas en colaboración.

Los actores de las instituciones educativas se implicarán en este nuevo proyecto y sentarán las bases de un camino fecundo en el que, junto al conocimiento de la lengua y cultura común para todos los participantes, se encontrará el sistema para avanzar en la identidad de cada persona, coherente con su ecosistema familiar y comunitario, utilizando en situaciones educativas las claves más globales de su propia cultura y las expresiones significativas.

1.1. NÚCLEOS DEL MARCO DE ACCIÓN: LA NUEVA COMUNIDAD INTERCULTURAL

La comunidad escolar se configura como un proyecto y una realidad intercultural característicos de las sociedades multiculturales, convertida en la institución por excelencia que selecciona y organiza los saberes y valores que han de facilitar la formación integral de las personas de la nueva sociedad. La escuela incide en las comunidades y propicia en ellas el encuentro entre las diversas perspectivas y formas de construir la realidad social.

La acción formativa se concentra en los aspectos más representativos de la nueva sociedad, reconsiderando los elementos característicos y dando respuestas adecuadas a todas y cada una de las personas.

El núcleo de la escuela intercultural es el proyecto institucional centrado en las expectativas y necesidades de cada una de las personas y de las diversas comunidades cercanas e implicadas en la realidad educativa y en el desarrollo integral de los nuevos escenarios comarcales y ciudadanos.

La acción de la escuela es la creación de un clima en reciprocidad, encuentro y superación continua de las culturas, avanzando en el óptimo desarrollo de los valores, teorías, concepciones, saberes y sentimientos que mejor estimen la riqueza plural de las culturas y trabajen en la dirección de crear escenarios de mejora permanente de cuantos participan en la escuela.

1.2. ¿QUÉ NÚCLEOS CONSTITUYEN LA BASE DE LA ESCUELA INTERCULTURAL?

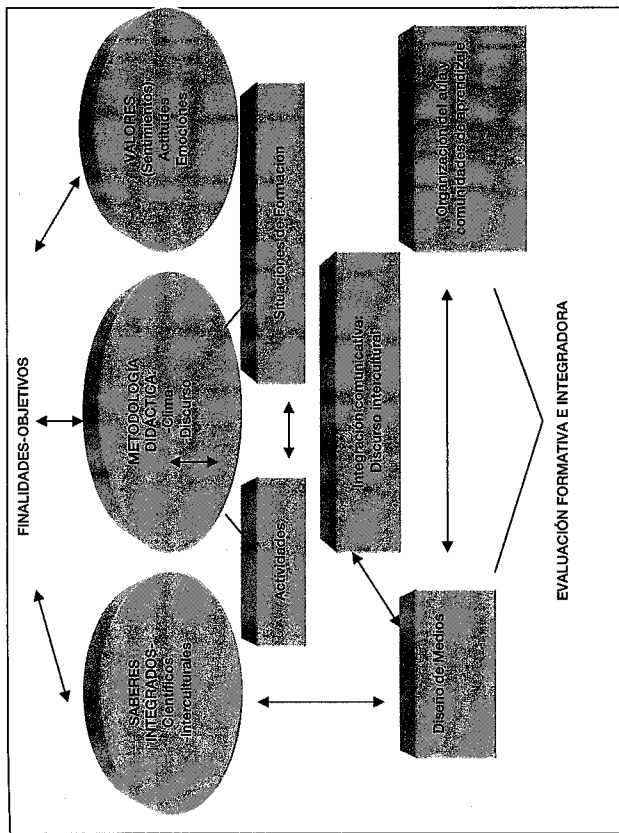
- La realidad plural de las distintas culturas en convivencia y desarrollo permanente en el entorno escolar.
- La interacción creadora entre concepciones, valores y sentimientos diferentes.
- El modelo organizativo de la institución basado en la búsqueda de nuevos referentes y estilos de liderazgo.
- El clima emergente en la interacción de las diversas personas y comunidades que constituyen la escuela.
- El proceso didáctico desarrollado en las aulas y orientado desde la apertura a cada cultura y al saber de todas para iniciar y consolidar un escenario intercultural.
- El desarrollo de formas reales y virtuales de interacción entre las culturas presentes en la institución escolar y ausentes en su cultura-raíz.
- La construcción de modelos y estilos de generación de la nueva metacultura que acoge y desarrolla un estilo creativo de convivencia en la comunidad educativa.

La comunidad escolar se configura como ecosistema intercultural al asumir y potenciar nuevos estilos de reflexión y valoración de cada cultura, avanzando en el conocimiento mutuo, en la reflexión profunda y en el análisis de la evolución de las culturas y su proyección futura.

1.3. EL CURRÍCULUM INTERCULTURAL

El esquema de representación del currículum intercultural lo explicitamos en el cuadro 1.

El currículum integrado es el proyecto y las acciones que propician la interculturalidad y generan un marco de comprensión y desarrollo de los seres humanos más allá de su situación cultural, sentando las bases para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje formativos y creadores de la identidad personal.



Cuadro 1.

El currículum se configura en un proceso intercultural cuando sus elementos constitutivos, singularmente: la interacción, los saberes, los métodos, los medios y la interacción docente-discente se conciben y transforman como un ecosistema de complementariedad y mejora integral de todas las personas y culturas implícadas en la acción educativa.

El plan formativo es la síntesis de las experiencias más valiosas que cada ser humano puede adquirir en la institución educativa para comprenderse a sí mismo y entender las diversas culturas presentes en la clase, ampliando el escenario de mejora integral y de colaboración con las demás personas. La tarea de enseñanza-aprendizaje desde el enfoque intercultural es una construcción y búsqueda de los estilos y actuaciones más pertinentes para dar respuesta a los más diversos interrogantes y necesidades de los seres humanos que configuran una sociedad emergente, cada vez más compleja, instalada en el reto tecnológico y actuando en situaciones de incertidumbre.

El currículum intercultural estará integrado por el conjunto selectivo y creador de las aportaciones valiosas de las culturas en interacción y la colaboración entre el profesorado, al identificar los problemas, proyectos y expectativas que mejor caracterizan los procesos culturales vividos, pero en continuo diálogo.

El currículum intercultural está ligado a la integración y selección de los elementos más representativos de las culturas en acción, que representan el nuevo

clima de la escuela. Los elementos curriculares, que configuran los modelos clásicos, han de adaptarse a la pluralidad cultural y el proceso de enseñanza-aprendizaje ha de adaptar la línea de interrelación entre culturas, acorde con las prácticas más valiosas que la vida escolar y social de las comunidades plantea, pero avanzando en la superación y la adaptación de los hechos históricos de cada cultura, en un nuevo sistema de interrelación y asentamiento de la metacultura, que valora los contenidos y las aportaciones, pero transformándolos, en coherencia con las singulares demandas de un mundo en complejidad y permanente cambio.

El currículo configurado como síntesis plural y selectiva de las aportaciones más rigurosas y axiológicas de las culturas en colaboración está formado por componentes esenciales, que se han de ajustar al contexto y a las peculiaridades de los participantes.

Estos aspectos esenciales se explicitan en los contenidos formativos o selección académica de los saberes más relevantes de las disciplinas que han constituido la base de los estilos de capacitación y conocimiento de la realidad y que en la globalidad de las culturas se concretan en los niveles básicos en: la comunicación o saber comprensivo de las lenguas, los saberes sociales (geo-histórico, económico y antropológico), saberes científicos-tecnológicos (matemático, físico-químico, ambiental), y saberes artísticos.

Estos núcleos se han de trabajar ligados al contexto, ajustados a las dimensiones axiológicas de las culturas e integrados con los sentimientos y emociones que cada persona contempla desde su cultura, en un intento de armonizar la reflexión y actuación local y personal, con el compromiso de la universalización de los modos de sentir y actuar los seres humanos en este siglo de incertidumbres y esperanza, pero urgidos de fecundos proyectos interculturales.

1.4. DESARROLLO DEL MODELO CURRICULAR INTERCULTURAL

La complejidad de la interacción entre las culturas se acrecienta con la influencia de las TIC y la interdependencia entre ellas y su medio físico y social.

Burton (2004) propone aplicar el modelo de Aizen's al mejor conocimiento de la relación de las personas con el medio rural, dado que la intención que con él se desarrolla dependerá de la estructura administrativa, de la identidad consigo mismo y de la auto-eficiencia percibida en relación con el medio.

Los entornos rurales en nuestra experiencia más cercana y en la europea, tal como señala Svendsen (2004), se han ido consolidando en los últimos años del siglo xx, con un discurso propio de comunidad, cultura, entorno y actividad ciudadana, que requiere un singular acercamiento y atención desde la teoría curricular.

Bresler y Thompson (2002) coinciden en subrayar que el contexto y la cultura artística promovida por la ciudadanía es esencial para el aprendizaje intercultural, dada la universalidad de las emociones y sentimientos artísticos en sí muy positivos para el conocimiento de la propia cultura y la apertura a los demás.

El entorno elaborado como realidad intercultural es en sí una apertura a lo universal, así un museo de la armonía dedicado a van Gogh en Holanda, sintetiza

no sólo la fuerza del colorido impresionista, sino una invitación sincera a disfrutar del mundo agrario desde la riqueza del metacolorido.

El contexto agrario, ciudadano y de las grandes urbes, en sus diversos mundos, a veces de dualización y marginación, se han de comprender y mejorar continuamente, vividos en interacción creativa y ampliados permanentemente.

El currículo intercultural ha de enseñarse y desarrollarse desde un contexto evolucionado y cercano a las necesidades y planteamientos de cada una de las comunidades, los grupos humanos en interacción y las realidades emergentes. La riqueza de la cultura comunitaria y la diversidad regional y artística de la realidad de los entornos de España ha de ser valorada y conocida en las nuevas demandas rurales y urbanas, construyendo los escenarios de desarrollo sostenible más acordes con cada cultura y grupo humano en interacción.

La incorporación del paisaje y el escenario urbano y rural a la formación intercultural implica trabajarlos en sus analogías y complementariedades en relación a los propios escenarios habituales de las culturas de origen, en el estudio de su evolución y continuas transformaciones, atendiendo a los valores y significados en su trayectoria histórica.

El contexto artístico en todas sus dimensiones: poética, escultórica, pictórica, musical, etc., y los escenarios naturales evidencian su realidad más genuina y universal, en y desde lo que hemos de comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco europeo.

La Europa de la nueva realidad es el contexto plural de la interculturalidad, emergente y urgente, que sintetiza los más diversas realidades históricas y sociales. Helf (2005) ha propuesto una visión más cercana e interactiva entre los investigadores interculturales en el contexto europeo, valorando en colaboración el proceso de formación de los estudiantes en la Europa Unida, conscientes de la construcción de una conciencia y bases conceptuales y emocionales que nos permitan entender el nuevo escenario europeo y los retos emergentes que comprometen a todas las personas, pero especialmente a los educadores.

El contexto europeo es la realidad plurinacional de entendimiento en común y de estimación de los pilares más creativos con fe en la sociedad y en las instituciones del siglo xxi, que pretenden consolidar una Europa en permanente desarrollo y mejora de las personas y de las comunidades. Este contexto en actual proceso constituyente es el marco de posibilidades y limitaciones, el contexto de interacción que las culturas presentes en nuestro ámbito tienen, y desde él hemos de valorar su influencia en el proceso educativo.

El hacer intercultural se consolida desde este marco y logra su pleno sentido en la transformación continua de los modos de ser y convivir en la realidad intercultural de la Europa de la complejidad.

1.5. FINALIDADES Y OBJETIVOS DE UN CURRÍCULO INTERCULTURAL

El currículo ha de estar orientado por las razones y finalidades que ha de alcanzar cada persona y las comunidades interculturales, especialmente han de con-

crearse en los objetivos a lograr en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las finalidades se explicitan en las siguientes:

- Alcanzar un desarrollo integral de las concepciones, modelos, teorías y valores que caracterizan las relaciones entre las culturas en el marco social y escolar.
- Respetar las aportaciones singulares de cada cultura, analizando sus posibilidades y limitaciones para formar a los estudiantes y capacitar a los docentes como seres humanos en una sociedad intercultural.
- Diseñar los escenarios más coherentes para la consolidación de la educación intercultural y el avance de los valores y las concepciones formativas entre las comunidades escolares.
- Transformar los ambientes escolares en ecosistemas de consolidación y desarrollo integral de la interculturalidad.
- Valorar los modelos y opciones interculturales aplicadas en las instituciones educativas.
- Innovar las acciones y programas de formación cultural en las escuelas, configurando realidades educativas interculturales.
- Construir escenarios de mejora integral de las comunidades, las culturas y las escuelas, generando una línea de investigación acorde con las expectativas de las diversas comunidades.

Las finalidades propuestas sirven de fundamento para que se diseñen y alcancen los objetivos formativos más valiosos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, adquiriendo un compromiso con el reto intercultural y la armonía de los sentimientos-pensamientos y actuación intercultural (Novack, 1998).

Los objetivos se concretan en la explicitación de los estilos de pensar y sentir más adecuados para realizar un proceso formativo intercultural que integre la actualización de los saberes, el modo de reflexionar y la acción de aprender e innovar.

Presentamos los siguientes objetivos, que inviten al profesorado a diseñar los más pertinentes para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre ellos:

- Construir un modelo de comprensión de las culturas en interacción en la escuela y en las comunidades.
- Aplicar el modelo de comprensión de la interculturalidad a varias comunidades y situaciones culturales plurales entre estudiantes, familias y grupos diferentes.
- Interiorizar alguno de los modelos para comprender la práctica e interacción entre culturas.
- Aprender a observar los grupos culturales presentes en la clase y centro y proponer actuaciones para la mejora de la interculturalidad entre ellos.
- Conocer los procesos interactivos más favorables para comunicarse con las diferentes culturas.
- Desarrollar escenarios de análisis de los valores y contenidos formativos comunes a los grupos culturales de la clase.
- Descubrir las señas de identidad de las culturas de la clase y afianzar una actitud abierta ante ellas.

- Generar las capacidades, competencias y actitudes más pertinentes para entender y compartir los pensamientos, conocimientos, emociones y actitudes más coherentes con la práctica intercultural, etc.

Los objetivos generales se amplían y complementan con los más singulares que han de desarrollarse en las escuelas interculturales y en los escenarios de convivencia entre las comunidades plurales, especialmente ligadas al dominio de los saberes característicos de las culturas, los métodos reflexivos y las tareas creativas, utilizando el diseño de medios más coherente.

El profesorado establecerá las competencias, acciones y procesos más pertinentes para capacitar a los estudiantes en el desarrollo de las concepciones y sentimientos más adecuados a la interculturalidad, que se explicitan en la integración de conceptos, teorías y emociones que respondan al reto intercultural, entre ellas:

- Analizar las aportaciones de las diversas culturas, facilitando el conocimiento y la interacción entre ellas.
- Desarrollar la competencia lingüística, mediante la comprensión y expresión oral y escrita de la lengua común y avanzar en el dominio y comunicación desde la propia.
- Comprender la estructura, obras y construcciones lingüísticas más apropiadas en la lengua común y en el marco de la propia.
- Expresar en la lengua común de modo oral y por escrito las ideas, valores, conceptos y significados más adecuados para impulsar la interculturalidad.
- Interiorizar los aspectos y valores más enriquecedores de la cultura común, de la propia y de las presentes en el aula.
- Valorar positivamente los conceptos, perspectivas y formas de resolver los problemas desde las culturas, implicándose en la interacción y el desarrollo de la interculturalidad.
- Elaborar cuentos, poemas, narrativas, etc., que evidencien las nuevas formas de relación y mejora de las interacciones entre las culturas.
- Completar la composición escrita en la lengua común con los procesos de análisis y desarrollo de valores en la propia.
- Elaborar textos, con significados singulares en la lengua común, estimando su proyección en el desarrollo de la interculturalidad.

La competencia lingüística se mejora ampliando su proyección en la creación de saberes y nuevos avances del contenido científico en todos los campos, expresándolos en la lengua común y ampliando su sentido desde la propia.

Entre las competencias generales de avance en el dominio de los saberes científico-académicos en las etapas previas a la formación universitaria destacamos:

- Estructurar los saberes desde ejes con sentido integrado e intercultural.
- Desarrollar ideas y teorías destacadas con el campo/s.
- Establecer procesos de solución de problemas.
- Realizar estudio de casos.

- Generar organizadores globales de los saberes comunes a varios campos.
- Construir analizadores globales del modo de crear y desarrollar el saber en su perspectiva intercultural.
- Adaptar los saberes a los principios de la ética.
- Armonizar y actualizar los conocimientos, atendiendo a la complejidad, incertidumbre y globalización.
- Aplicar métodos de integración y complementariedad de los saberes desde las diversas áreas y formas interculturales (singularmente socio-geo-históricas).

La formulación de las competencias ligadas al dominio de los saberes científicos desde un enfoque intercultural implica la explicitación de los objetivos a alcanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje pluricultural.

Entre estos objetivos sugerimos:

- Interiorizar los aspectos generales del saber científico común a las culturas.
- Descubrir los marcos y síntesis de conocimiento comunes a varias áreas, tales como:
 - Principios estructuradores de los saberes.
 - Métodos de reflexión e indagación.
 - Modelos comunes a la comprensión de la sociedad plural, el medio ambiente y su desarrollo sostenible.
 - Diseños de estructuración y organización de los conceptos básicos de la ciencia, tecnología y arte.
- Detectar los problemas y la evolución de las tendencias de saber y armonización de los estilos de conocimiento.
- Profundizar en los ejes comunes a la construcción y evolución de los conceptos, modelos y teorías características de los campos científicos y artísticos.
- Analizar los textos y ensayos más representativos de las culturas.
- Profundizar en los términos y vocabulario singular de la cultura común y de las presentes en el centro.
- Análisis de las tendencias y expresiones más representativas de las culturas del centro-comunidad.
- Emergencia de los problemas, conflictos y situaciones de complejidad, dialogadas con cada disciplina y campos de saber en el marco intercultural.
- Análisis de los aspectos básicos de la cultura y de los modos de construir los saberes-disciplinas en colaboración intercultural.
- Transformar el saber en las bases de la comprensión de la interculturalidad.
- Avanzar en la comprensión del conocimiento intercultural, entendiendo las actuaciones intelectuales como la base de nuevo saber.
- Integrar los saberes en procesos y proyectos que detecten las posibilidades del conocimiento intercultural, singularmente en el campo social y geo-histórico-económico.
- Conocer los ejes creadores del conocimiento intercultural.
- Aplicar los saberes comprendidos y estructurados para generar un clima intercultural.

- Analizar los conocimientos científicos y sus profundas relaciones interculturales.
- Emplear los retos de la globalización como apoyo y justificación de los saberes interculturales.
- Descubrir las concepciones y modelos más apropiados para encontrar respuestas justificadas a la interculturalidad.
- Resolver los desafíos interculturales, adaptando los saberes del conocimiento científico y artístico, en diferentes comunidades y países.
- Tomar conciencia de los verdaderos esfuerzos y satisfacciones que implican los procesos interculturales vividos en el centro y en las comunidades.
- Desvelar y comprometerse con los valores y estilos indagadores desarrollados por las culturas presentes en el aula y centro.
- Caracterizar los comportamientos de las comunidades escolares y del aprendizaje en aplicación de los criterios y valores de comprensión y desarrollo de ideas y emociones entre las culturas.

La formulación de los objetivos se completa con el desarrollo de las capacidades, actitudes y valores más estimados en la relación entre las culturas, retomando los componentes más destacados entre otros autores por Novack (1998), al reflexionar acerca de los estilos de pensamiento, conocimiento y acción que deben caracterizar el objetivo de la educación.

Novack (1998) propone el diseño de mapas conceptuales y de esquemas en forma de V, para atender las peculiaridades del saber y del hacer, que caracterizan a los seres humanos.

Los educadores, que se implican en la tarea para transformar la realidad cultural y construir un ecosistema intercultural, se caracterizan por anticipar y justificar las prácticas educadoras, a la vez que las configuran como un proceso y actuación intercultural.

Los objetivos formativos contribuyen a la mejora de las capacidades y al avance en las formas de interiorización del saber, análisis de la realidad y actuaciones ante la complejidad cultural y la construcción de un nuevo universo de acercamiento y transformación integral de los seres humanos. La metáfora de aprender a convivir y construir en colaboración es la base de los objetivos formativos en el contexto y marco de la innovación intercultural, conscientes de la síntesis entre el conocimiento científico, como campo de aprendizaje, y la planificación del estilo de pensamiento y capacitación de cada persona ante el nuevo ecosistema de la pluralidad en equidad y mejora integradora entre culturas.

El diseño de los objetivos para desarrollar las concepciones y las actitudes interculturales se basa en la selección de las actuaciones y valores más adecuados para entender y dar soluciones a las relaciones y prácticas interculturales, aprovechando las realidades escolares en pluralidad para consolidar escenarios de auténtica mejora y aceptación de las diversas culturas en comunión.

2. SABERES INTERCULTURALES

El contenido interdisciplinar y el avance en los campos científicos es nuclear en los modelos curriculares. El saber es básicamente creativo y una aportación del modo y estilo de hacer ciencia y arte innovador en y con las diversas culturas en interacción.

El gran debate en la construcción del saber es la comprensión del conocimiento desde las áreas curriculares y las disciplinas, al estudiarlas con una visión intercultural, es un nuevo estilo de construcción del conocimiento científico, en general, y del saber social en particular.

El desarrollo de los contenidos formativos con un enfoque intercultural se ha de explicitar desde la exigencia tanto material como formal del modo de avanzar el saber.

¿Qué contenidos y qué planteamiento epistemológico es necesario para lograr que las diversas disciplinas respondan al reto intercultural?

El saber científico y el lenguaje son universales como el aprendizaje motor, musical y artístico, formando parte del modo de ser y convivir de las culturas, cuya convergencia son los aspectos más singulares y que constituyen el modo global de elaborar el conocimiento científico. Sin embargo, los estilos sociales, las emociones y los problemas humanos son aspectos singulares ligados a los valores y a los peculiares modelos de comunicación que sintetizan cada cultura.

Los saberes científico y artístico son un aspecto general de las culturas, que la mayoría de las comunidades académicas comparten y cuyo núcleo es común a los grupos de expertos. Sin embargo, de cada cultura emergen modos y modelos propios de comprender y resolver los procesos y problemas de la vida ordinaria, tan propia de cada ser como de la cultura a la que representa.

Estos saberes rescatados de las culturas en entornos iberoamericanos como acontece con los purepechas mexicanos, los aimaras y quechuas de los Andes y singularmente los múltiples grupos humanos en numerosos países, adquieren un modo de entender el mundo, sus conflictos y sus relaciones especialmente ligadas a su historia y a sus específicas formas de resolver los problemas.

Sin embargo, las numerosas culturas presentes en las aulas que representan el entorno de Oriente y Norte de Europa, de la extensa América en todas sus latitudes, pero especialmente la del idioma español, y las culturas del continente africano, en sus múltiples idiosincrasias, desde la ribera mediterránea hasta el África subsahariana evidencian las grandes culturas presentes en el aula, en las que el saber científico y artístico es más simplificado y concreto, pero el saber cultural y vivificador, con honda emocionalidad es muy intenso y diverso.

2.1. ¿CÓMO ACTUAREMOS PARA INTEGRAR LA RIQUEZA DEL SABER CIENTÍFICO Y ARTÍSTICO, COMPLETADO CON LA GRAN EXPERIENCIA EXISTENCIAL DE LOS DIVERSOS MICROMUNDOS CULTURALES?

Esta síntesis de saber riguroso y experiencial tiene los componentes adecuados para dar respuesta a la capacitación en los contenidos y en los modos de cono-

cer y actuar que ha caracterizado a las culturas presentes en cada aula-centro y escuelas multiculturales en general.

El currículum intercultural se hace realidad cuando del saber académico y experiencial que se forma y desarrolla en las comunidades de aprendizaje se sintetiza y emerge una pluralidad de conocimientos, profundizando en la necesaria complementariedad y llenando de vida, desde el saber existencial al académico pero emergiendo los posibles errores de los conocimientos experienciales al seleccionar, adaptar y aportar los saberes-contenidos científicos en complementariedad con la síntesis axiológica y las bases culturales para entender de la interacción entre comunidades.

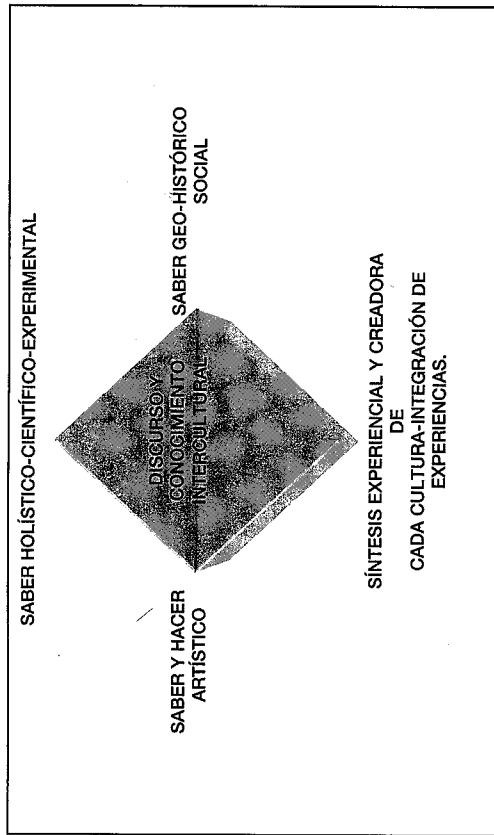
¿Qué selección de saberes es la más ajustada al reto de cada grupo y núcleo de personas implicadas, qué fuentes de avance conceptual, qué teorías y qué conceptos las apoyan? Hemos de continuar interrogándonos qué ejes desvelan la orientación y aprovechan el énfasis de las escuelas de pensamiento, social y sociolaboral de todas las personas comprometidas con unas ideas, concepciones y experiencias interculturales ampliando la teoría para transformar el ser y saber intercultural.

2.2. LOS EJES GENERADORES DE LOS SABERES INTERCULTURALES SON:

- Los principios creadores de saber desde las disciplinas básicas: científicas, humanísticas y artísticas, orientados a la experiencia y a la transformación permanente de ella, en una visión globalizada.
- La integración del conocimiento de las diversas disciplinas, aprovechando núcleos, problemas y estudios de caso con sentido integrador y holístico, mediante los que dar respuesta a los auténticos retos de los seres humanos en interrelación y comunicación.
- La complementariedad y riqueza entre los diferentes puntos de vista de las culturas para atender a los vitales problemas y expectativas de los seres humanos: solidaridad, ambiente colaborativo, sostenibilidad intercultural, globalización, desarrollo integrado, calidad de fuentes de riqueza y su mejora, etc.
- Emergencia de ocupaciones y retos indagadores ligados a la especificidad de la sociedad del conocimiento y al uso creativo y adaptado a los seres humanos de las TIC.
- Descubrimiento de nuevos focos de convergencia y avance entre las culturas, devolviendo a cada grupo la identidad y la apertura a una nueva identidad común y en pleno desarrollo.
- Aportar modelos y teorías de carácter interdisciplinar y estructural que facilite una interrelación y comprensión desde y entre las diversas culturas.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de tales saberes se caracteriza por el esfuerzo de síntesis y referencia atenta a las demandas de cada persona y grupo.

Los campos de saber más ligados a la transformación intercultural son el geo-histórico, el artístico y el lingüístico-comunicativo, necesitados de un replanteamiento creativo, unido a la necesidad de conocer y conocerse de los seres huma-



Cuadro 2.

nos en los aspectos globales y comunes que reclaman una interrelación y un verdadero encuentro.

El proceso de enseñanza-aprendizaje es intercultural si los saberes y su desarrollo lo son. Los tres campos explicitados han de trabajarse en estrecha interdependencia conscientes del papel nuclear del discurso que, enriquecido desde la lengua común en el marco del idioma español, y lenguas cooficiales, en su caso, conlleva una síntesis de las aportaciones de cuantas lenguas y formas de discurso estén presentes en el aula y en el centro.

La interrelación ha de partir de un modo indagador e innovador de sentirse en el espacio, como ecosistema creativo, dinámico y mostrador del modo de sentir y vivir las culturas a lo largo del tiempo.

La representación de este esfuerzo de búsqueda continua del significado del discurso y de la emergente apertura, plantea el saber holístico-cinético-experimental (ver cuadro 2).

El discurso requiere la comprensión de los significados y de los códigos verbales y no verbales en el contexto espacio-temporal en el que fluyen, se desarrollan y transforman permanentemente, en interrelación estrecha con numerosas culturas que en algunas comunidades como las Canarias, Islas Baleares, Madrid, etc., superan ampliamente el centenario. Esta plena complementariedad cultural y de dominio de la competencia lingüística ha de ser extensa e intensa, pero formativa en la lengua/lenguas comunes en el marco ibérico, desarrollando un proceso de continua emergencia en la que la identidad con la lengua materna y el idioma global de todos: el español, se centra en la necesaria búsqueda de los valores y significados del ser y del pensar en la lengua común, como riqueza imprescindible.

Esta riqueza nuclear ha de ampliarse al entendimiento de la realidad plural de cuantas lenguas conviven y participan del modo más transformador de expresarse y compartir la vida en los múltiples modos de comunicación.

La presencia activa del continente americano en nuestras aulas y el gran esfuerzo de la convergencia lingüística, tal como se ha pretendido en la pasada reunión de trabajo de la Lengua Española (Rosario, noviembre, 2004), evidencia que la atención a todos los estudiantes del tronco común ha de abrirse a su propia realidad pluricultural, así la presencia de quechuas y aimaras de Ecuador, Perú, Bolivia, entre otros países, evidencia esta realidad plural, que en sí misma es multicultural.

El discurso escolar ha de abrirse a la riqueza de las lenguas del centro de Europa y del Este, muy presentes en diversas comunidades, a la vez que son numerosas las lenguas de África, en el norte, las variedades árabicas y en las culturas subsaharianas, influidas por la lengua inglesa y francesa, son abundantes las nativas, hasta trescientas.

El conocimiento de la lengua común en la que han de comunicarse todas las culturas es, sin duda, si lo configuramos con empatía y compromiso, el inicial proceso intercultural que en su acogida y estilo ha de completarse con el mutuo intercambio de núcleos y procesos-situaciones comunicativos entre lenguas en momentos y actividades de reconocimiento del valor de la lengua materna de cada estudiante.

El discurso intercultural fluye en el diálogo y encuentro, en las actividades de colaboración y en los problemas y estudio de caso, que preocupan y dan sentido a cada cultura, y en cuya síntesis y participación todos han de sentirse implicados.

El conocimiento de la poesía, la lectura de eventos, el deleite del aprendizaje de la nueva cultura de acogida y de su amplitud lingüística son el verdadero núcleo de la emergente y compleja interculturalidad.

El saber se explicita en el dominio sintáctico y semántico de los elementos más constitutivos de la nueva lengua y en la interrelación entre los giros y textos de la lengua común con la de las culturas, desde el recuerdo y las vivencias del propio marco semántico de la cultura de origen, logrando una inmersión en el nuevo idioma, pero encontrando, si las hubiese, raíces comunes, frases de relación usual comunicativa y textos de deleite comprensivo-expresivo.

Medina y Sepúlveda (1999-2004) hemos constatado el reto y amplitud de la interculturalidad hispano-camerunense en la creación de un escenario, en busca de una nueva interculturalidad y conocimiento.

El saber lingüístico precisa del científico y del social-geo-histórico para entender la amplitud cultural y aportar ideas creadoras a tal proceso.

Martínez-Shaw (2004) nos propone una visión singular para entender la historia total, que ha de reflexionar desde «la contestación a la historia positivista académica, las necesidades de rigor y objetividad del saber de los historiadores de la economía y la aportación teórica del historiador, que la lleve a una reflexión y a un diálogo fecundo con las restantes ciencias sociales».

Si el saber geográfico busca profundizar en la construcción del espacio y de los ambientes que cada sociedad se ha dado, el conocimiento histórico ha de rena-

cer desde la opción de totalidad, al estudiar las sociedades humanas en el pasado, profundizando en su estructura, evolución y cambio, desde las coordenadas espacio-temporales.

El mundo actual es complejo y está plenamente globalizado, aunque ha de avanzarse en la «globalización». El modo, a juicio del autor citado, es el trabajo del docente realizado desde esta visión de totalidad, seleccionando los saberes históricos conforme a criterios, adaptados al medio y nivel educativo, y concretados en:

2.3. HECHOS RELEVANTES, EJES EXPLICATIVOS Y PERFIL DE LA ÉPOCA

Quizás una frase del autor puede sintetizar una propuesta para enseñar el saber histórico y aprender desde la opción intercultural: «La historia total no sólo reclama su perfecta inserción en los moldes pedagógicos, sino que además es la única que permite una enseñanza correcta, completa y crítica de nuestro pasado».

Rosa (2004) profundiza en «la memoria, historia e identidad», como componentes básicos para la formación de los seres humanos como ciudadanos, constituyendo los aspectos nucleares de la vida de las comunidades. La interculturalidad requiere una síntesis y adaptación de los saberes que recuperen la función simbólica con la que cada cultura ha investido su realidad y la ha trabajado con rigor.

Esta frase resume la propuesta con la que hemos de trabajar estas disciplinas en la síntesis integrada de saberes que desde la educación infantil a la Universidad debiéramos desarrollar en un escenario siempre abierto a la mejora; Rosa (2004, p. 49) insiste en que: «La función simbólica tiene un origen natural, es producto de la orientación de la acción, permite dar sentido a la acción individual y, a través de la comunicación, hace posible la construcción de sentidos compartidos, de significados culturales y, con ello, la aparición de la historicidad, de la memoria».

Heimberg (2005) amplía esta visión considerando que ha de acabarse con las presentaciones de la historia que concurren en las mitologías nacionales sin favorecer ni la integración, ni la situación de los orígenes diversos de los emigrantes, proponiéndose nuevas identidades abiertas y creativas que superen los reduccionismos nacionalistas.

La historia ha de facilitar el conocimiento global de las realidades sociales, facilitando a cada persona la identidad emergente con la nueva situación ciudadana en la que puede implicarse y colaborar en una mejor toma de conciencia ciudadana.

El saber que hemos de desarrollar en las aulas es el legado a una nueva realidad y formas emergentes de ciudadanía y colaboración fecunda entre las culturas.

La enseñanza del saber geo-histórico ha de partir de una concepción holística, cercana a las diferentes culturas, pero dialogada con cada una, evitando el discurso y el protagonismo de la propia, encontrando la narrativa y el texto que facilite: el reconocimiento de la propia memoria, la actualización e interpretación de los hechos relevantes, no como meros ejes explicativos, y adaptarse intentando no falsear los en el contexto y perfil de una época, pero vívidos y analizados con la topografía de su realidad histórica, sin determinarlos por el marco axiológico actual, aunque sin duda pueden darse evidentes contradicciones.

Quizás la nueva historia y la geografía hayan de asumirse sin deformaciones intencionadas del pasado, pero comprendidas desde la amplitud de opciones y vivencias en y con las que cada cultura las ha de repensar. Así la presencia de varios siglos de España en América y las estrechas relaciones y programas de coformación e investigación actuales, necesariamente nos sitúan en un esfuerzo de búsqueda de nuevos hechos relevantes, ejes y perfiles de la actual perspectiva.

Quizás resulte compleja y exagerada, la afirmación de Rosa (2004) de que llevaría a un fácil relativismo y a una instalación excesiva de una ambigüedad e incertidumbre, pero que nos hace pensar que: «ni la memoria colectiva ni la historia pueden fijarse por siempre jamás; cada generación debe rechazarlas». Sin embargo, la nueva historia de la pluralidad de España, oficialmente podrá entenderse sin altas cotas de riesgo e incertidumbre, pero ante ello es necesario una profunda y coherente búsqueda de identidades docentes y un necesario marco intercultural. Rosa (2004) apunta «negociar las interpretaciones del pasado desde la voluntad de reconciliación en el presente», pero con marcos más claros de los valores de justicia, equidad y solidaridad, generadores de un saber interdisciplinar y de unos campos interdependientes y fecundos, en los que el avance del pensamiento y de la reflexión consoliden los nuevos escenarios de creación del saber, en el encuentro y el compromiso de generar y transformar la sociedad en y con todas las personas; éste puede ser el saber en el que se fundamenta la interculturalidad.

Los saberes geo-históricos en su proyección y compromiso con la emergencia del Estado-nación han tenido gran impacto desde Argentina a México (Carretero y González, 2004), y su función nuclear es «formar a los ciudadanos de la nación correspondientes».

La complementariedad de estos saberes y el esfuerzo conceptual que presenta para los estudiantes, han de mejorarse necesariamente y configurarse en coherencia con las verdaderas opciones interculturales, que eviten la ausencia de identidad de la cultura raíz, para configurar el nuevo y transformador escenario de cada emergente sociedad, si pretendemos y logramos que sea intercultural.

El saber artístico, desde la belleza poética y estética del Arte al deleite musical o de la danza, es un extenso campo ligado especialmente al modo de comprender el pasado e implicarse con el futuro. Este escenario de búsqueda y de mejora integral del modo de trabajarlo y de su pertinencia para consolidar el principio de interculturalidad nos implica en el reconocimiento:

- Del lenguaje prototípico de cada cultura: Artística-musical.
- Del espacio creado y desarrollado como expresión de la interacción del ser humano con su medio.
- Del simbolismo profundo que acompaña al arte como expresión más profunda de las concepciones y sentimientos de cada cultura, en sí misma y en continua emergencia.

La fecundidad del Renacimiento en el Arte y en la amplitud de fuentes del saber marcó y transformó el modo de ser y actuar de la Edad Media, en su máxima



explosión de vida. Aunque volvemos al Románico y al Gótico para disfrutar de la profundidad y el compromiso de los verdaderos valores.

Sin embargo, los saberes en este ámbito de conocimiento son esenciales para un global entendimiento; Guzmán (2004) y Marín (2003) nos implican en esta profundidad del disfrute y gozo estético, núcleo de la interculturalidad.

Los saberes en los ámbitos científicos, especialmente en la etnomatemática, también muestran la necesidad de medición y expresión del modo de medir y contar de las diversas culturas que, unido al conocimiento de la astronomía y la química, sintetizan los grandes logros de las culturas más evolucionadas que supieron, junto con la medicina, ser creadoramente organizados y desarrollados por la cultura musulmana.

El saber o saberes son un núcleo de trabajo y profunda actualización para el diseño y desarrollo del principio de interculturalidad en y desde las escuelas y las comunidades implicadas. Esta reorganización, adaptación y transformación de los saberes es esencial, si pretendemos que la escuela alcance el nivel de una institución intercultural.

La tarea requiere una visión integrada de los saberes, la selección de los verdaderos núcleos, hechos relevantes y métodos para comprenderlos, adaptarlos y singularmente trabajarlos con una perspectiva y una acción emocional y abiertamente intercultural.

Sin embargo, la adecuación de los contenidos ha de desarrollarse desde la visión de la enseñanza integrada, coherente con una visión comprensiva y continuamente mejorada de las situaciones de interrelación cultural, considerando las síntesis y vivencias que la metacultura necesita en un marco de mejora continua y de relación profunda y compartida entre todas y cada una de las culturas implicadas en la realidad multi y transcultural, pero globalizada.

3. LOS VALORES QUE PROMUEVE LA INTERCULTURALIDAD

El núcleo del currículum intercultural está representado por el conjunto de valores que dan sentido a una metacultura integradora y transformadora.

Entre los valores que constituyen el eje de la cultura interrelacionadora y del desarrollo de escenarios de encuentro, señalamos:

- *Valores físicos*, que reconocen la gran aportación etnográfica de cada cultura, sus peculiaridades sociogeográficas y la calidad de vida, que se consolida en la relación de cada ser humano con su medio y la adaptación al nuevo entorno intercultural. Entre los aspectos físicos más valorados destacan la salud, el equilibrio psicofísico, el respeto a la naturaleza, las relaciones y uso del medio.
- *Valores singulares y espirituales de cada cultura*: creencias, sentimientos, emociones, expectativas, completados con la generosidad, fidelidad, honradez, rigurosidad, colaboración, etc., que han de ser reinterpretados desde cada cultura.

La interculturalidad requiere un valor esencial: el afán intelectual para avanzar en el conocimiento fecundo entre las culturas implicadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en un equilibrio emocional, atento a las necesidades de las personas implicadas en cada cultura. Martínez (2005) ha destacado que la mayor limitación entre las culturas, especialmente las islámicas y las cristianas, es el urgente esfuerzo de conocimiento mutuo, plena disponibilidad y estimación positiva de cada una.

La axiología de cada cultura es el aspecto más destacado y el verdadero significado de la misma.

Los valores son las potencialidades de cada cultura para atender las necesidades personales y comunitarias de las personas, aportando los aspectos peculiares y las soluciones a las necesidades de los implicados.

Los valores son un componente nuclear de cada cultura, que ha de compararse y ampliarse en la colaboración entre las culturas, así los valores relacionados pueden ampliarse con la toma de conciencia, la asunción de nuevos valores y el intercambio de concepciones y pluralidades entre todos los participantes en los retos interculturales.

Los valores en colaboración entre culturas son emergentes y se afianzan con la coimplicación de las personas en ellos y se configuran desde un escenario de honda visión moral y de responsabilidad con los más destacados episodios vividos entre las culturas.

Los valores se consolidan desde un esfuerzo conjunto de racionalidad, emocionalidad y actitudes coherentes con ellos, desvelando los aspectos más estimados por cada cultura y ofreciendo sus auténticos sentimientos y disposiciones ante lo más reconocido y compartido en cada cultura.

Las culturas se encuentran y desarrollan desde unos valores universales que reconocen el sentido y las aportaciones más relevantes de los seres humanos para entender su realidad y dar las respuestas más innovadoras a los clásicos problemas de convivencia, mejora de las comunidades y desarrollo de una vida intercultural en igualdad-colaborativa.

La base del desarrollo de los valores reside en las actitudes con las que se aceptan y promueven, a la vez que son las emociones que subyacen al modo de asumirlos y compartir los valores, las que sirven para consolidarlos y desarrollar un clima propicio a los más representativos de cada sociedad.

3.1. ACTITUDES

Los valores característicos de cada cultura propician el desarrollo de actitudes personales y comunitarias coherentes con ellos, así los valores de generosidad, apertura, colaboración, reciprocidad, responsabilidad compartida, etc., facilitan el avance y diálogo entre las culturas, cuando los miembros de las mismas aprenden a tomar conciencia y desarrollar actitudes favorables a tales valores.

Las actitudes interculturales se aprenden y mejoran en el encuentro entre las culturas, cuyas características se explicitan en el modo peculiar de reaccionar los seres humanos ante la complejidad que dimana de la interacción pluricultural.

Las actitudes se tornan interculturales al percibir la propia actitud desde el modo como los demás reaccionan ante nosotros y en las respuestas que damos ante las demandas que nos plantean.

Las actitudes interculturales se trabajan en el aula desde su especificidad y el estilo peculiar del profesorado para entenderlas en el marco de cada cultura y de éstas en interacción.

Las actitudes que hemos de propiciar para avanzar en un creativo y fructífero escenario intercultural son:

- Apertura.
- Empatía.
- Colaboración.
- Corresponsabilidad.
- Encuentro.
- Generosidad.
- Confianza.
- Igualdad.
- Superación.
- Búsqueda.
- Satisfacción.
- Liberación.
- Fidelidad.
- Comunicación-interactiva.
- Reconocimiento mutuo...

El proceso de enseñanza-aprendizaje de naturaleza intercultural se asienta en la construcción de las actitudes que mejor promuevan los valores y el encuentro superior de las culturas, implicando a los estudiantes en la apertura, empatía, reconocimiento y elaboración entre ellas en el marco de los derechos humanos y comprometidos con el avance y transformación continua de todas las opciones culturales del aula, para lograr una nueva realidad intercultural, generadora de un escenario metacultural.

Las actitudes constituyen las opciones formativas y las disposiciones que hemos de desarrollar en los estudiantes y docentes, dado su significado profundo para entender las formas de reaccionar y servir a las otras culturas.

Las actitudes sintetizan la toma de conciencia más singular que cada uno de nosotros tiene ante los demás y se concreta en la disposición afectiva (emocional y sentimental) con la que interactuamos ante aquéllas.

El proceso de enseñar y compartir actitudes es la base del desarrollo intercultural y de la acción formativa de la escuela. Este proceso requiere integrar el modo de conocer cada cultura, sus características, las sensaciones profundas y las emociones que experimentamos en un aula de y con amplia diversidad ante la interacción pluricultural.

El proceso intercultural se centra en establecer situaciones explícitas y analizar las disposiciones de cada persona ante las otras culturas, su mundo y los valores más significativos de las mismas.

Las disonancias culturales son la mejor garantía para poner en tela de juicio la propia cultura, sus valores y los modos de resolver los problemas, para encontrar nuevos caminos y dar respuesta a los complejos proyectos y desafíos interculturales.

Las actitudes que he construido desde mi cultura como docente me interrogan y avalan mi identidad profesional y desde ellas he de comprender y compartir las actitudes que emergen de las demás culturas.

Un currículo intercultural se asienta en la selección, organización y secuenciación de las actitudes más valiosas que aporta cada cultura al centro-aula, en el que hemos de trabajar mediante el análisis de su identidad, estructuración, acomodación y ajuste integral a las nuevas necesidades y a la relación creativa entre todas las culturas.

El aprendizaje de las actitudes interculturales es dinámico, relevante y complejo, sitúa a cada aula como un escenario de indagación y desarrollo en comunidad de las disposiciones más favorables entre todas las personas para entender y resolver adecuadamente las interacciones entre las culturas.

La plasticidad de los estudiantes de los primeros niveles les otorga un estatus propicio para la generación de actitudes interculturales y coloca a la escuela en un lugar privilegiado para la comprensión y desarrollo de las actitudes más pertinentes a la interculturalidad. El horizonte curricular de las instituciones educativas se basa en el reconocimiento del sentido de estas actitudes y de la integración de los valores plurales en la tarea formativa. Las escuelas emergen y pueden llegar a ser las instituciones sociales con más capacidad y sentido para apoyar el proyecto de sociedad intercultural.

La sociedad intercultural requiere de organizaciones que comprendan el gran reto de un mundo interdependiente y globalizado, en el que todos los seres humanos nos necesitamos y requerimos actitudes, pensamientos, valores, sentimientos y emociones ligadas a un modelo clarificador de persona y de sociedad, apoyado en el pleno reconocimiento de todos los individuos en el entorno de su cultura, pero abiertos y sensibles a las demandas de una compleja red plural de culturas, logrando desde esta pluralidad la plena síntesis intercultural, que se fundamenta en la generación de actitudes coherentes con el encuentro entre todas las culturas, en una acción real y educativa, mediante el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje innovadores.

3.2. EMOCIONES INTELIGENTES

Los valores y actitudes que orientan la práctica formativa en contextos multiculturales han de trabajarse y mejorarse desde la perspectiva intercultural, en consecuencia deben ser entendidos y desempeñados con una visión emocional inteligente.

Las emociones tienen una fuerte base en los modos de percibir y vivir los seres humanos, y dado que la interculturalidad es esencialmente una nueva vida interrelacionada, entendemos que un currículo intercultural es esencialmente un proyecto de apertura y colaboración entre las culturas presentes en la clase, apoyado en emociones inteligentemente guiadas.

Las emociones son características de cada cultura e implican la gran fuerza interna con la que cada ser humano se enfrenta a realidades complejas, vividas en toda su intensidad.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje interculturales han de partir del contenido emotivo con el que cada cultura, singularmente los estudiantes pertenecientes a ellas, los interiorizan y asumen.

Palou (2004) manifiesta que cada ser humano busca unos sentimientos y elude otros, constituidos en la base de la vida afectiva y emocional, estrechamente ligados a nuestra cultura, que ha estructurado un determinado modelo afectivo, unas creencias, unos prejuicios, etc., que a su vez muestra la personalidad y el ambiente que configuramos y nos influye.

El proceso intercultural ha de seleccionar los sentimientos y las emociones de nuestra cultura y valorar el modo personal desde el que cada ser humano es capaz desde su infancia de modelarlos y ser modelado, a la vez que de configurarlos con su propia personalidad hasta ir consolidando un crecimiento emocional armónico, promoviendo una síntesis entre pensamiento, emoción y acción, como nos recuerda Novack (1998), desarrollando la síntesis entre el esfuerzo propio y las demandas de cada escenario plural y complejo de las culturas.

El proceso de avance emocional depende del modo de construir este ecosistema intercultural como nuevo entorno, en el que hemos de acomodar la profundidad familiar con la nueva y amplia Comunidad de Comunidades de la escuela y el aula, en su realidad micro.

Palou (2004) subraya el valor del diálogo interno, que hemos de ampliar con el generado con las demás culturas, que es un diálogo abierto y externo, que nos ayuda a madurar e intercambiar ideas, afectos y expectativas entre todas las personas.

El diálogo se acompañaría de una disposición al conocimiento y cercanía a otras culturas, con las que intercambiar y valorar sus aportaciones afectivas, para culminar en una mayor sensibilidad estética y plenitud personal, que posibilite el encuentro con el modo de valorar y aceptar los sentimientos y emociones de las demás culturas.

Bauman (1973) propone un avance en la relación del sujeto con el medio plural de la clase y escuela, suscribiendo el proceso dicotómico a veces antagónico que surge al ampliar la comunidad familiar con la de la clase y la escuela, teniendo un nuevo precio: la libertad, que nos demanda una mayor superación por incrementar la propia seguridad. El proceso formativo en los contextos multiculturales reclama un mayor nivel de comprensión, respeto y acogida para todos los estudiantes del aula.

El proceso de enseñanza-aprendizaje ha de incorporar la riqueza del mundo emocional y proporcionar a cada estudiante las bases para autoconocerse, regularse y actuar en colaboración con los estudiantes de otras culturas, quienes necesitan este encuentro basado en cómo compartir con los demás estudiantes sus emociones, adaptándose progresivamente al mundo de la diversidad cultural, descubriendo a los otros estudiantes en estos impulsos y satisfacciones de la relación con otras personas.

El concepto de Palou (2004) de sensibilidad estética puede tener un gran aprovechamiento en el marco intercultural, al aportarnos nuevos significados, que ahora son plurisignificados de la realidad múltiple de las culturas, al descubrir cómo entablar nuevas comunicaciones con los estudiantes de otras realidades, en su diversidad semántica y no verbal, que se completan con los procesos de admiración y en otras ocasiones de rechazo. Los diferentes lenguajes en el aula y las vivencias propias de cada cultura nos cuestionan y nos demandan la recuperación de la propia historia y la fuerza de los entornos familiares, característicos de cada cultura.

El avance personal y emocional en los ecosistemas multiculturales nos replantea los procesos seguidos en nuestra singular cultura y en las profundas expectativas ante el encuentro emocional compartido.

Este acercamiento nos demanda la creación de símbolos personales y comunitarios en interacción, compartiendo los significados que valoran y tienen sentido para los estudiantes desde su cultura, mejorando la interrelación y abriendo cauces al reconocimiento de las demás personas en su singularidad y relación comprensivo-emocional desde su propia cultura.

¿Qué nos planteamos armonizar en el proyecto curricular de la escuela y del aula al trabajar estrechamente relacionados: los valores, las actitudes y las emociones? La realización de un proceso de enseñanza-aprendizaje valioso e intercultural, en el que el conjunto de elementos curriculares se desarrollen en los contextos multiculturales mediante una práctica colaborativa y un escenario de indagación, que implique a toda la comunidad educativa y genere un clima de innovación y disfrute global con y entre todas las culturas presentes en la clase, interesándolas en la formación integral de sus miembros y configurando una escuela transformadora y creadora de una nueva sociedad intercultural.

Estos tres aspectos se complementan y corresponden a la principal aportación que hemos de trabajar si deseamos que la institución educativa sea plenamente intercultural, dado que los valores orientan y fundamentan una práctica transformadora, las actitudes cimientan las disposiciones más profundas cognitivo-afectivas de las personas y las emociones refuerzan los sentimientos y deseos abiertos a aceptar y compartir con las demás personas y comunidades el más creativo marco de vida y las actuaciones coherentes con la nueva realidad plural.

4. METODOLOGÍA DIDÁCTICA

El currículum intercultural necesita hacerse realidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, trabajando los saberes y los valores, como el verdadero medio de reflexión y avance para entender los argumentos y relaciones entre las culturas.

Sin embargo, el avance cultural depende de la pertinencia y habilidades del profesorado para desarrollar la metodología didáctica más adaptada a los modos y formas de colaboración entre las culturas.

El método es el camino seguido para lograr la interculturalidad y la verdadera finalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, nos preguntamos ¿qué métodos o sistema metodológico es necesario para entender la interculturalidad?

El desarrollo de la interculturalidad en las instituciones educativas requiere de la complementariedad metodológica, utilizando el aprendizaje autónomo y el colaborativo, aplicando las técnicas y procedimientos más pertinentes a cada uno, pero en continua complementariedad.

El aprendizaje autónomo devuelve a cada estudiante su autoconocimiento, estima positiva e iniciativa.

Entre las técnicas más utilizadas para el avance en esta perspectiva destacan las características de la enseñanza individualizada, así entre otras señalamos:

- PROGRAMAS DE AUTOAPRENDIZAJE, bien en red y en libros programados a tal fin, que recuerdan tanto la enseñanza asistida por ordenador, como el avance en problemas singulares de aprendizaje, que atiendan las dificultades de dominio lingüístico, en este caso al menos bilingües.
- TÉCNICAS DE DISEÑO DE FICHAS PERSONALIZADAS, que asistan a cada estudiante en su situación individual y anímica de aprendizaje.
- PROYECTOS DE TRABAJO «AD HOC», que conecten con las expectativas, intereses y necesidades de cada estudiante en las exigencias de su comunidad, equipo y requisitos del estilo de aprendizaje.
- CALENDARIO PERSONAL DE APRENDIZAJE, que implica una atención singular al proceso de estudio y a las dificultades a superar para el logro de la competencia lingüística y de los conocimientos básicos que requiere cada estudiante.
- TUTORÍA PERSONALIZADA, atendiendo a las dimensiones singulares y académicas de cada estudiante, armonizando las acciones docentes en función de las necesidades de los aprendices.
- CUADERNO PERSONAL O PORTAFOLIO, que sintetiza el conjunto de tareas que realiza el estudiante en su proceso de aprendizaje y facilita el conocimiento del recorrido seguido, sus puntos fuertes y débiles, y las acciones a tomar para la mejora permanente.
- ANÁLISIS DE LAS TAREAS REALIZADAS POR CADA ESTUDIANTE, valorando sus logros y determinando los apoyos más adecuados en el proceso de aprendizaje.
- PROBLEMAS FOCALIZADOS en las auténticas necesidades de cada estudiante y aspectos a alcanzar en la acción formativa, conscientes de la adaptación permanente de los mismos a los procesos de aprendizaje de cada participante.

Estas técnicas han de complementarse entre sí y seleccionar la línea más apropiada a los retos interculturales, desarrollando situaciones de aprendizaje personal, pero abiertos a compartirlas con estudiantes de la misma cultura y microgrupo de aprendizaje.

Las técnicas que fomentan el aprendizaje autónomo han de ampliarse y mejorarse con las que desarrollan el aprendizaje colaborativo, conscientes de la permanente necesidad de complementariedad, así enunciamos desde este valor de mejora mutua a las más destacados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ampliando las anteriores:

- PROGRAMAS DE COAPRENDIZAJE EN RED, que presentan numerosas posibilidades, desde escuelas de aprendizaje ligadas a las instituciones del país de origen del estudiante, «comunidades enlazadas», y comunidades entre los propios estudiantes del centro, ampliadas con experiencias en torno al estudio del medio ambiente, el desarrollo sostenible, proyectos de colaboración, escenarios compartidos, etc. Este ámbito es de grandes posibilidades interculturales y de colaboración, entre estudiantes y profesorado.
 - DISEÑO DE FICHAS EN EQUIPO, acerca de temas de gran actualidad: paz, cuidado del medio ambiente, comunidades transformadoras, saberes en acción, energía, conocimiento compartido, uso de TIC, mejoras comunitarias, etc.
 - PROYECTOS DE TRABAJO EN COLABORACIÓN, que son formulados conjuntamente por estudiantes, docentes, equipos de docentes con otros países de culturas presentes en la clase, apertura al reto de la Unión Europea (intercambio permanente con los países presentes en la clase, etc.).
 - CALENDARIO DE TRABAJO COLABORATIVO, diseñando los proyectos y tareas que conjuntamente deben trabajarse, singularmente en complementariedad con las necesidades interculturales de los países participantes en la clase. Conocer los programas de atención a los estudiantes de otras culturas, por ejemplo, los aimaras y quechuas en Ecuador y Perú.
 - TUTORÍAS EN MICROGRUPO, que implica atender a los estudiantes asesorando el desempeño de las tareas en pequeño grupo, siguiendo las necesidades de interacción y diversidad de actividades entre los componentes del equipo, trabajando la cohesión, el desarrollo de los proyectos planteados, etc.
 - CUADERNOS Y CARPETAS DE TRABAJO EN COLABORACIÓN ENTRE ESTUDIANTES, profesores y comunidades interculturales. Estos documentos pueden ser diseñados en red, a modo de un multimedia en el soporte más fácil para el equipo.
 - SELECCIÓN DE PROBLEMAS Y ESTUDIO DE CASOS que preocupan a cada cultura en la nueva realidad intercultural, señalando los más representativos para los participantes, el equipo y las comunidades implicadas.
- La identificación y selección de los problemas dependerá del significado y proyección de los mismos en el contexto intercultural, creando escenarios adecuados para la formación integral de los estudiantes y la construcción de nuevos escenarios de observación de la sociedad en su globalidad.
- La metodología didáctica facilitadora de la interculturalidad se caracteriza por la empatía y la mejora de la comunicación y la colaboración entre docente y estudiantes y de éstos entre sí en el marco de las diversas comunidades.
- El sistema metodológico es la síntesis de métodos, situaciones y decisiones a seguir para lograr interiorizar contenidos y valores interculturales, mediante la realización de las tareas adecuadas, empleando medios innovadores, que le faciliten la adquisición de los compromisos interculturales.
- La complementariedad metodológica es esencial para la mejora de las situaciones interculturales, al retomar de las diversas culturas los métodos de enseñanza-aprendizaje que desarrollan la competencia lingüística, los valores interculturales y las tareas indagadoras.

La práctica educativa intercultural se caracteriza por el modo peculiar de vivirla y entenderla cada docente en la complejidad del aula y en las interacciones entre los participantes.

La metodología es la expresión concreta y el conjunto de decisiones que asume el docente y los estudiantes y marca los procesos más adecuados para lograr los objetivos y la consolidación de un proyecto intercultural.

Los métodos incrementan la calidad de la educación intercultural de implicar a cada persona y a la clase como grupo en la comprensión de los valores interculturales, en el desarrollo de procesos de aprendizaje coherentes e indagadores y en la construcción del modelo de institución más adaptada a la acción plural y transformadora de la colaboración entre las culturas.

4.1. ACTIVIDADES Y SITUACIONES DE FORMACIÓN

El proceso intercultural se hace realidad en el conjunto de tareas que realizan los estudiantes, desarrolladas de modo individual, en parejas, en equipo y en socio grupo-aula.

Las actividades se concretan en los ejercicios que resuelven los estudiantes, mediante los cuales interiorizan los saberes y buscan soluciones a los problemas para adquirir la nueva cultura, como horizonte de complementariedad y mejora de la propia.

Las tareas se desarrollan en el marco de las situaciones formativas que el profesor diseña y cuya base es la organización y clarificación de las acciones indagadoras que acomete. Formarse es una decisión personal, que se apoya en el esfuerzo que lleva a cabo cada persona para entender un proyecto vital y a los demás en interacción cultural.

Las actividades que más contribuyen al proceso intercultural son las que reconocen el valor y las aportaciones de cada cultura para establecer un nuevo escenario de formación, seleccionando y adaptando los contenidos y saberes al plan creativo, que se diseña en el proyecto institucional del centro y que se especifica en las unidades didácticas de cada quincena.

Entre las actividades globales que contribuyen a capacitar al profesorado y estudiantes en las claves interculturales señalamos:

- DISEÑO DE PLANES DE ACCIÓN, bien reales o en documentos simulados para implicar a todas las personas en el avance intercultural, conscientes de la repercusión de cada colaboración en la construcción de un clima de respeto y apertura entre las culturas.
- NARRACIONES DE CUENTOS Y COMPOSICIÓN DE POEMAS en la lengua común y adaptaciones en las lenguas de las culturas, desvelando los valores comunes y los núcleos temáticos que a lo largo de la historia de cada cultura han interesado a las personas y a las comunidades.
- DESCRIPCIÓN DE PAISAJES, que permiten recordar los aspectos geográficos y culturales más característicos de sus entornos urbanos, rurales y periurbanos, en

los que han participado, impulsando las visiones personales con los proyectos colectivos y así armonizar descripciones de países montañosos con descripciones de los ríos y entornos desérticos, valorando la singularidad de cada uno de ellos y estimulando los aspectos positivos y destacando los factores mejorables, desde una nueva conciencia ambiental.

- PRESENTAR SITUACIONES SATISFACTORIAS DE RELACION ENTRE CULTURAS, aportando el valor de cada cultura en sus dimensiones religiosa, social, familiar, etc., implicando a cada estudiante en el reconocimiento e identidad con su cultura y promoviendo la óptima relación entre ellas.
- SELECCIONAR LOS ASPECTOS FOLKLÓRICOS característicos de cada cultura y valorarlos en su amplitud y complejidad: textos musicales, estilos artísticos, aportaciones culinarias, descripción de costumbres, formas de interacción y maneras de reconocer las costumbres y situaciones genuinas de cada cultura, desde su interacción con los verdaderos parámetros de los derechos humanos.
- DESVELAR LOS ASPECTOS MÁS COMPLEJOS DE LA VIDA Y RELACIONES ENTRE CULTURAS, los desafíos y razones globales de los movimientos migratorios y actuaciones más adecuadas para avanzar en la interacción favorable entre los pueblos y las culturas.
- CONFIGURAR PROYECTOS DE DESARROLLO COMUNITARIO Y DE MEJORA E IMPLICACIÓN SOCIOLABORAL, que evidencie los procesos complejos y las dificultades de integración en los que viven y se manifiestan algunas familias y grupos de personas, aportando nuevas ideas para una óptima colaboración entre todos los implicados.
- DESCRIBIR ESCENAS Y CREAR SENCILLAS OBRAS DE TEATRO, que evidencien la amplitud, las posibilidades y los desafíos de la interculturalidad en una sociedad emergente, con amplia proyección europea y con grandes retos para configurar la Europa de los pueblos y los escenarios de vida y mejora en los que hemos de implicarnos.
- DISEÑAR LAS TAREAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE desde una opción holística y colaborativa e implicando al mayor número de docentes y estudiantes en la selección y organización de ejercicios que tengan en cuenta:

- El valor diferencial y la riqueza de la cultura.
- La adaptación y aplicación de los saberes a la práctica intercultural.
- La organización de los contenidos en atención a las expectativas e intereses de cada comunidad y a las bases de una escuela intercultural.
- El empleo de las experiencias singulares de vida para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El sentido ético e indagador de cada actividad de aprendizaje, integrando las aportaciones de todas las áreas.

Los ejercicios o tareas que realicen los estudiantes han de lograr el rigor del aprendizaje, la creatividad y transformación del saber y su adecuación a las demandas interculturales, planteando cada esfuerzo desde la superación personal y la colaboración con un ecosistema intercultural.

El diseño de las tareas ha de ser coherente con los objetivos a alcanzar, los métodos y la pertinencia de los saberes en una concepción integrada e interdisciplinar, que pretende conseguir procesos de enseñanza-aprendizaje interculturales.

4.2. INTERACCIÓN COMUNICATIVA: DISCURSO INTERCULTURAL

El proceso de enseñanza-aprendizaje es esencialmente un escenario de interacción comunicativa, caracterizado por un discurso intercultural, dado que docente y estudiantes evidencian sus propias culturas, sus claves y sus perspectivas para desempeñar los papeles de la tarea formativa.

El discurso intercultural, más ampliamente desarrollado en otros trabajos —Medina y Domínguez (2005), Medina (2003, 2005)— se concreta en la complejidad de las acciones empático-comprensivas que tienen lugar en la clase y en el centro, en estrecha interacción entre todos los implicados.

La característica más consolidada de un discurso intercultural es la empatía, que facilita el entendimiento, la apertura y el compromiso crítico entre las culturas implicadas. El discurso en su valor intercultural es la continuidad comunicativa que se genera y establece entre los agentes de varias culturas, conscientes del papel singular que cada persona y participante realiza en las mismas, cuyo contenido es desvelado desde la lengua común y cuya amplitud se recupera en el uso contextualizado de la propia lengua en el escenario de un entorno familiar y del grupo de referencia.

El discurso intercultural se mejora y amplía mediante el uso, reconocimiento y estimación positiva de los símbolos y valores de cada cultura, asumiendo la riqueza de las lenguas, pero implicando a todas las personas en el entendimiento y colaboración desde la mayoritaria y la recuperación personal y contextual de la propia. El discurso intercultural es un proceso de comunicación abierto y cercano entre las diversas culturas que, reconociendo el valor de todas, busca un entorno de interrelación, comunicación y acercamiento en y desde la lengua mayoritaria del país de acogida, ampliando la identidad y aportando sus propias señas de identidad cultural, en un nuevo marco de acercamiento y de desarrollo intercultural o metacultural.

La interacción socio-comunicativa en el aula es la síntesis del discurso, relaciones, contenidos formativos y estilos docente-discentes mediante los que se hace realidad la formación y se sientan las bases de la mejora integrada de cuantos participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La comunicación en el entorno de la clase ha de ir del reconocimiento y valor de la lengua de la cultura propia al dominio, interacción y disfrute de uso de la lengua de la comunidad de acogida, sentándose las bases de una nueva riqueza, la interiorización de la cultura comunitaria y la integración crítica y autónoma, para una mejor interculturalidad compartida con el entorno y la colaboración entre la amplitud de culturas participantes en el contexto español.

La caracterización plurilingüística de las lenguas del entorno ibérico nos da nuevas posibilidades de bilingüismo y trilingüismo, que caracterizará la gran riqueza del marco interactivo de las clases.

El proceso de enseñanza-aprendizaje selecciona y configura nuevos discursos que se basan en el estilo comunicativo de los docentes, tanto de las aulas de transición o de apertura empática a las demás lenguas, como del proceso peculiar de interacción con cada estudiante y docente en el aula, explicitado en el conjunto de códigos, vocabulario, mensajes y acciones reflexivas que tienen lugar en la institución formativa.

El discurso intercultural plantea al profesorado el dominio y la necesaria apertura al conocimiento de las culturas presentes en la institución y especialmente en la clase. Esta apertura entraña nuevos retos, que han de incorporarse a la tarea tutorial y a las demandas que un discurso intercultural entraña, conscientes del rigor de la cercanía comunicativa en algunos elementos nucleares en las culturas, como:

- Sus valores y procesos comunicativos «no verbales».
- Sus símbolos y aspectos de relación entre las personas.
- Sus vivencias y relaciones familiares y de grupo.
- Creencias y ritos más destacados.
- Aspectos básicos de la realidad comunicativa entre estudiantes y profesorado, etc.

El discurso vertebrará los proyectos y significados presentes en las culturas, especialmente en los grandes ejes culturales que nos hemos de cuestionar y en los que han insistido García Garrido (2005) y Martínez (2005), quienes estiman nucleares en el actual momento de la educación: la musulmana, europea, indoeuropea y la iberoamericana, que forman parte de la realidad plural de las aulas.

El discurso conlleva una actualización del modo de entender la relación entre las culturas, de los desafíos de la propia y del proceso de mejorar nuestra identidad en interacción con otras identidades. El discurso es esencial y en el papel comunicativo y expresivo del vocabulario adquirido y empleado, sus giros y plena contextualización, unidos a las formas peculiares de dar respuesta a los retos comunicativos de las culturas, a los proyectos emergentes de ellas en el marco europeo y especialmente en los escenarios de continua mejora e interacción entre todos los implicados en la clase.

La interacción colaborativa, empática y en plena confianza es el requisito del discurso intercultural, el verdadero núcleo de la acción intercultural. La construcción del discurso es la síntesis expresivo-relacional de las culturas presentes en la clase. El discurso se hace realidad en el conjunto de relaciones y acciones que establecemos con los estudiantes y los docentes y de éstos entre sí.

La interacción comunicativa ha de hacerse realidad en un escenario en el que tengan lugar relaciones de confianza, seguridad, apertura, autonomía, igualdad y colaboración entre todos los participantes en la clase y centro, quienes se constituyen en los configuradores del plan de mejora y de generación del clima intercultural.

La interculturalidad es una interacción en empatía y confianza recíproca entre las culturas presentes en la clase, requiere para desarrollarse un escenario de colaboración y de implicación de todas las personas y grupos con el proyecto formativo común de las escuelas, en el que los objetivos y competencias que han de

adquirir los estudiantes, los saberes y los valores han de ser vividos y compartidos entre todos y son percibidos en la escuela como un ecosistema de desarrollo integral para las culturas y para todos sus miembros.

4.3. DISEÑO DE MEDIOS

Un elemento curricular de gran adaptación y sustancial para la mejora del discurso y la práctica intercultural es el conjunto de medios que se aplican al desarrollo de las prácticas educativas.

Domínguez y Medina (2005), en un proyecto de investigación de diseño de materiales didácticos para un proceso de enseñanza-aprendizaje intercultural, evidencian la incidencia que tienen en la mejora de los procesos formativos la calidad y adecuación de los materiales.

Los materiales que hemos de diseñar para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje intercultural son:

- Clásicos {
 Textos
 Audiovisuales
- Multimedia {
 CD
 DVD
- Telemáticos {
 Redes-Internet
 Plataformas

El modelo que hemos elaborado representa un conjunto integrado cuya base es la página Web, construida en colaboración entre docentes, estudiantes y personas de diversas culturas, completada con un sistema de tareas y el uso de textos clásicos, como el Quijote, mapas, paisajes y documentos explicativos del «conocimiento del medio».

Los materiales didácticos han de diseñarse en colaboración entre los docentes, estudiantes y comunidades diversas que aportan las concepciones, ideas y planes de formación más coherentes con los valores de la cultura que representan y, al situarlos en interacción, las bases de la interculturalidad.

El medio didáctico es la explicitación de los procesos comunicativos y facilitan la relación entre las culturas, partiendo de núcleos temáticos con sentido para ellos.

Los medios representan la realidad que se desea conocer, la sintetizan y reflejan el proceso más adecuado para conocerlos.

El desarrollo de la interculturalidad requiere de más medios aportados desde la integración y avance de las culturas implicadas en los valores y actuaciones más relevantes.

Entre los materiales más consolidados por su proyección intercultural señalamos los elaborados para conocer otras culturas y compartir los análisis de las mis-

mas. Estos medios han de diseñarse en estrecha interdependencia con los métodos señalados y las actividades propuestas.

Así las actividades relacionadas con los cuentos, poemas y textos más valorados en las diversas culturas necesitan una representación pertinente en los materiales didácticos, si su énfasis se sitúa en la atención al proceso de aprendizaje de cada estudiante o a una capacidad para compartir con las personas de otras culturas lo aprendido, el conjunto de materiales para elaborar el profesorado ha de estimular la óptima implicación de las personas de todas las culturas presentes en el aula.

Los medios son los modos de expresar los conceptos y los sentimientos desde cada cultura; las imágenes, los esquemas, la organización de sus símbolos han de ser tenidos en cuenta en los materiales diseñados, desde paneles, a grandes cuadros, desde el uso del vídeo a la cámara digital, la grabadora, etc., han de ser enseñados y utilizados con la sensibilidad que demandan las diversas culturas.

El diseño de programas, unidades didácticas y situaciones de diversas culturas en la red, es una de las formas innovadoras de facilitar el conocimiento de las culturas y ligar los nuevos aprendizajes a los procesos formativos tanto de las escuelas del país de origen como de las de nuestro entorno.

¿Qué puede implicar el uso de Internet para el desarrollo de comunidades virtuales y reales, tanto entre escuelas de nuestra comunidad como con las originales de cada país?

La complejidad de las TIC y el proceso de enseñanza en red (*blended-learning*), si se adaptan a las expectativas, necesidades e intereses de los estudiantes pueden ser los verdaderos facilitadores de la interculturalidad si se emplean como medios indagadores y comprometidos con la plena relación entre todas las culturas. Las numerosas investigaciones en la red, proyecto enlaces en Chile, por ejemplo, ha puesto de manifiesto las posibilidades que los entornos rurales y la cultura mapuche puede beneficiarse de la estrecha conexión y libre disponibilidad de los materiales didácticos en red al servicio de las escuelas conectadas.

Los materiales didácticos se constituyen en un referente que promueve la interculturalidad, tanto por la implicación de los docentes y las escuelas, como por la implicación de las diversas culturas en su colaboración en la mejora de los procesos formativos en las aulas conscientes del papel innovador que cada realidad plural representa.

La institución educativa es una realidad comprometida con la consolidación de concepciones y prácticas interculturales, al diseñar en colaboración con las culturas participantes modelos de construcción de materiales didácticos y apoyar prácticas interculturales que estimulan la implicación de todas las culturas en la creación de la mediateca del centro con la incorporación de los medios de cada cultura.

¿Por qué y qué modelo de medios facilita la integración de los saberes y el desarrollo de la interculturalidad?

Zembylas y Vrasidas (2005) critican el influjo de las TIC en la globalización de los países y señalan que no se produce en ellos una igualdad de uso ni de compromiso, sino de hecho se da una excesiva prioridad se algunos de los países sobre otros, proponiendo una visión más profunda y clarificadora del empleo y

desarrollo real de las TIC, al servicio de una mejor distribución y generación de la información entre todas las culturas.

Abogan estos centros por promover una descolonización crítica, desarrollando un estilo emocional más creativo y promoviendo una inteligencia colectiva.

El trabajo que hemos realizado se basa en el uso de los medios didácticos, entre todas las comunidades presentes en la clase, implicando al profesorado en el diseño de nuevos medios, tomando como eje los materiales clásicos, pero completados con el diseño de multimedia, la construcción de unas páginas *Web* «ad hoc» y el aprovechamiento de las aportaciones de personas y expertos de los países iberoamericanos, que han colaborado en el esquema global de los contenidos, en las prácticas interculturales, ligadas al folclore y hábitos culinarios de los países y en la experimentación en equipo (docentes, investigadores, estudiantes y personas de diversas culturas) en el diseño, aplicación y evaluación de la calidad formativa de los materiales integrados y complementarios contruidos (Dominguez y Medina, 2005).

4.4. ORGANIZACIÓN DEL AULA Y COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

La pluralidad cultural requiere un sistema organizativo del aula flexible y emergente, que valore el papel indagador de cada equipo-grupo y genere un escenario abierto a la mejora y vivenciación profunda de los procesos y proyectos interculturales que se dejan o se configuran en el aula y centro.

Shulman y Sherin (2004) subrayan el interés de formar y potenciar comunidades de aprendizaje de docentes en torno a las perspectivas disciplinarias y singularmente, profundizando «en los principios de la instrucción que superan los ejes disciplinarios». El modelo de trabajo y de organización del profesorado para avanzar en el conocimiento profesional y en el desarrollo de la organización y gestión de los saberes, ha de enfocarse a promover las más extensas comunidades, en este caso de docentes de ciencias, ciencias sociales, artes, lengua y matemáticas», a fin de que actúen partiendo de:

- La investigación de grandes ideas.
- El análisis de los cambios, reconociendo cuándo y qué tópicos son sustanciales y con carácter interdisciplinar para las diversas áreas.
- Los hábitos curriculares y su incidencia en los cambios pedagógicos.
- Reconociendo los cambios de desarrollo del conocimiento en las comunidades de aprendizajes.

Su propuesta es organizar las clases en torno a ideas, eje o grandes tópicos, tratarlos global e interdisciplinariamente y fomentar la comunidad de aprendizajes-estudiantes en complementariedad con la de docentes.

La organización de los procesos educativos en entornos multiculturales ha sido objeto del trabajo de Connelly, Phillion y Chan (2003), quienes plantean la interrelación entre la educación multicultural y la interrogación narrativa. Dado que han de organizarse las escuelas como ecosistemas de vida claramente intercultural:

turales; la comprensión de la vida multicultural ha de entenderse como un proceso de vida democrática, que sirva de base para entender la complejidad multicultural.

Las escuelas han de organizarse como escenarios claramente plurales, en los que se vive la acción democrática y la vivenciación de cada realidad educadora como un proyecto y proceso plenamente intercultural, con una singular proyección en las comunidades que constituyen el centro formativo.

El equipo intercultural que se interroga acerca de las dos décadas de desarrollo pluricultural en la comunidad canadiense, en este caso con la fecunda presencia de China, que es analizada en profundidad en el citado artículo, ampliándola a la visión de la cultura china en zonas de Estados Unidos.

El artículo recuerda que es la institución escolar un entorno necesariamente propiciador de una «vida» social democrática; aspecto nuclear para desarrollar procesos de construcción de las nuevas comunidades de co-aprendizaje compartido entre docentes, estudiantes y comunidades implicados en una nueva vida socio-intercultural.

Las aulas han de convertirse en nichos de colaboración y en escenarios artístico-compartidos en los que el discurso plural de las culturas se armoniza desde la lengua común mayoritaria, pero se expande y enriquece con el uso y los talleres de nuevas competencias comunicativas desde la «narración» de cuentos relevantes de cada cultura, poemas con sentido transformador e imágenes y paneles-fotografías aportadas a los temas trabajados en la quincena.

Las aulas son lugares de desarrollo de las culturas y de flexibilidad compartida, en las que aprendemos a innovar, reorganizar las tareas y adecuar el tiempo-calendario escolar y el espacio, escenario de disfrute intercultural a las aportaciones de síntesis y de desarrollo de crisoles interculturales.

La estructura del aula en un escenario intercultural es su amplitud, su vida transformadora y el reconocimiento de la riqueza conceptual, literaria y geo-histórica de las culturas presentes en el aula, reelaborando las grandes ideas formativas, los procesos de adaptación y mejora curricular y el verdadero compromiso con las emergentes comunidades de aprendizaje.

La organización del aula en ciclos y en programas de superación de cualquier reduccionismo o marginación han de encontrar en cada aula un escenario de vida, de estímulo y de continua transformación.

El aula intercultural debiera sintetizar un ecosistema reconocedor de la flora y de las plantas más genuinas que se destacan en los escenarios originales de las culturas, debe acoger en sus paredes las imágenes, cuadros, esquemas y los valores artísticos más genuinos y debe vivir como un nuevo repertorio de los recuerdos y creaciones más representativos de cada cultura, en un marco abierto y en continua emergencia intercultural.

La organización de la clase ha de realizarse en coherencia con los métodos empleados, los materiales y las actividades, en consecuencia un aula intercultural es básicamente una situación de total flexibilidad para atender a cada estudiante en su proceso de aprendizaje personal y creando escenarios adaptados a los equipos de estudiantes de varias culturas, así las culturas presentes en la clase tienen un triple proceso de agrupamiento semanal según las tareas y el discurso y conocimiento intercultural:

- Equipos de base de estudiantes, formados de modo heterogéneo si es posible los estudiantes de diferentes culturas, agrupados de 3 a 5 personas, apoyándose en la riqueza cultural.
- Equipos de tarea, formados por estudiantes de la misma cultura y capacidades, que realizan en común una tarea, de 3 a 5 estudiantes.
- Equipos en evolución, según la tarea solicitada, de 3 a 5 miembros.

La clase se organiza de modo cíclico, atendiendo a las necesidades de los estudiantes y a sus singulares procesos de aprendizaje personal y en equipo.

4.5. EVALUACIÓN FORMATIVA E INTEGRADORA

El proyecto cultural plural y abierto, en su competencia multilingüe y en el saber holístico necesita incorporar en el proceso curricular un elemento esencial que se concreta en la evaluación.

Evaluar es valorar mediante criterios la adecuación del plan formativo seguido y tomar las decisiones más adecuadas para la mejora. La tarea evaluadora comporta un estilo y un proceso innovador, apoyado en el análisis riguroso de la realidad.

La amplitud de la formación intercultural demanda modelos evaluativos que superen la dicotomía cuantitativo-cualitativa y se concreten en la estimación de los procesos educativos, siendo la evaluación formativa la más adecuada para comprender los múltiples fenómenos que la complejidad intercultural nos plantea.

Junto a la modalidad formativa se destaca el carácter holístico y complejo de la tarea intercultural, tanto de los procesos como de los resultados, implicando la necesidad de completar la naturaleza de la evaluación como saber y estimar lo realizado para la mejora de la evaluación como saber y estimar lo realizado para la mejora, con la óptima implicación de todos los agentes del proceso evaluador. Señalamos la necesidad de facilitar criterios y normas que propicien la evaluación de la competencia lingüística, la profundidad de su hacer y el valor creativo de cada realidad educadora. Los agentes evaluadores son el propio sujeto en la amplitud intercultural: autoevaluación, la colaboración entre iguales, coevaluación, de especial significación para los equipos heterogéneos y de varias culturas, presentes en el aula y la acción heteroevaluadora del docente, que estima los dominios en los saberes y métodos alcanzados por cada estudiante y equipos de clase.

La evolución del dominio intercultural desde la evaluación diagnóstica intercultural, a la final del curso o etapa, ha de ser realizada mediante criterios, técnicas y procedimientos de obtención de datos, que son sustanciales para cada estudiante y el profesorado en su conjunto.

La evaluación en referencia al modelo formativo y a los criterios se basa en un proyecto de mejora integral que facilita a los agentes el conocimiento y el avance en el conjunto de actuaciones desempeñadas en el aula y centro.

4.6. MODELO Y PROCEDIMIENTOS MÁS REPRESENTATIVOS

La evaluación del currículum intercultural implica estimar la calidad de cada uno de los elementos del modelo propuesto, desde el conocimiento profundo de la incidencia de los contextos, hasta cada uno de los elementos constitutivos del mismo: objetivos, saberes, metodología, actividades, interacción, medios, organización de la escuela y proyecto metacultural de la institución, que se sintetizan y transforman al conocer los logros específicos de aprendizaje y enseñanza intercultural de los estudiantes y del profesorado.

El modelo de evaluación, dada la complejidad intercultural, ha de ser holístico, entendiendo a todos y cada uno de los elementos citados en su diseño y puesta en acción, generando las bases del saber innovador que caracteriza la toma de decisiones derivadas de la evaluación.

Borko y cols. (2003) sintetizan los siguientes elementos básicos para evaluar la calidad de las reformas escolares, que retomamos como referencia: liderazgo del equipo directivo, capacidad de la comunidad profesional, coherencia del programa (plan formativo), recursos técnicos (currículum de calidad, medios didácticos, instrumentos de evaluación, computadores, etc.) y conocimiento de competencias y actitudes de cada docente, valorando positivamente la competencia instructiva, la práctica evaluadora y disponer de elevadas expectativas para todos los estudiantes.

Datnow y cols. (2003) han desarrollado una metódica evaluación, durante cuatro años, trabajando con trece grupos e instituciones culturales diversas, centrándose en la estimación de las reformas realizadas:

- ¿Qué actuaciones de las Administraciones del distrito y estatal facilitaron o inhibieron las reformas?
- Reformas a los diferentes contextos: multiculturales y multilingüísticos.
- El rendimiento de los estudiantes asociados a las reformas y la calidad de las escuelas y las mejoras obtenidas, en especial por todos los estudiantes de las diversas minorías.

Los procedimientos de obtención de los datos de la realidad descrita que empleó Datnow y su equipo fueron:

- ENTREVISTAS, acerca de la implantación, atención a los estudiantes de diversas culturas, modos de trabajo con ellos y cuantos aspectos evidenciaran la calidad de la reforma emprendida. Estas entrevistas se dirigieron desde los supervisores, administradores, directivos al profesorado y/o grupos focales de familiares y estudiantes implicados.
- OBSERVACIONES DE AULAS, pretendiendo comprender cómo el modelo de reforma se diseñó, diseminó, adaptó y aplicó, la incidencia en los estudiantes de diversas culturas.
- ANÁLISIS Y COMPLEMENTARIEDAD DE DATOS CUALITATIVOS, desde las entrevistas, las observaciones, grupos de discusión, análisis de tareas y de fuentes, etc.



- ANÁLISIS CUANTITATIVOS, mediante la aplicación a las 13 escuelas de un cuestionario «ad hoc» que valoraba los aspectos de calidad e implantación de la reforma emprendida, aplicando un proceso de contratación entre grupos experimentales y de control, atendiendo a las culturas: asiática, afro-americana e hispana.

- ESTADIOS LONGITUDINALES DE ESTUDIANTES, superando ampliamente el millar de estudiantes seguidos durante al menos dos años. Se aplicó el análisis de los datos ANOVA y Chi Cuadrado, para conocer el grado de significatividad de las diferencias.

Los estudios evaluativos seguidos por Datnow (2003) y su equipo y Borko (2003) y el suyo evidencian la amplitud de los procesos que podemos seguir tanto en el objeto como en los métodos de estimación de la calidad de las innovaciones emprendidas, así como algunos de los elementos más destacados si deseamos sentar las bases de las innovaciones en las escuelas, el estudio de Borko (2003) y la especificidad del campo plural e intercultural que nos atañe en la perspectiva del equipo de Datnow (2003).

La evaluación de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje intercultural y de las actuaciones tanto del profesorado como de los estudiantes (Medina y cols., 1998 y 2003) han de seguir los modelos, criterios, métodos y procesos evaluativos característicos de la complejidad intercultural, que necesariamente comportan una adecuación contextual, en la que se armonice el criterio o evaluación Criterial, adaptadora del criterio a las necesidades del proceso formativo de cada estudiante (Rodríguez y Beltrán, 2003), pero a su vez construir nuevas normas amplias y creativas que conlleven a que cada aula es entendida en su amplitud cultural y en las necesidades de contemplar las visiones y opciones, junto a la historia académica de los estudiantes presentes en el aula.

El modelo de evaluación sería el criterial-contextualizado que, teniendo la referencia de los criterios formativos del curso-etapa, los adapte al escenario plural de las diversas culturas presentes en la clase, logrando una armonía entre los criterios generales del ciclo, que han de orientar la práctica formativa y la riqueza diferencial de la experiencia y expresión de cada cultura.

Los criterios empleados en el Audrey Cohen College de Nueva York están orientados a lograr que cada estudiante alcance las habilidades, los conocimientos y las destrezas que formen para actuar óptimamente en su comunidad y en el mundo. Esta meta global se explicita en:

- Centrar el aprendizaje de los estudiantes en propósitos complejos y con sentido.
- Aplicar lo que aprenden en investigar sus propias metas.
- Orientar el currículum al logro de acciones constructivas: individuales y en proyectos de comunidad.
- Estructurar las clases en torno a dimensiones básicas para la mejora de la interculturalidad: *el sí mismo o la identidad, las otras personas, los valores, el cuidado del medio, proporcionándose los medios didácticos adecuados.*

La evaluación en el marco de un currículum intercultural es una actividad formativa para comprender y actuar en un contexto plural al valorar los pensamientos, competencias y conocimientos que tienen y desarrollan los estudiantes y docentes en escenarios de complejidad cultural.

La evaluación aporta un modo singular de analizar y entender la acción formativa, mediante el diagnóstico y la adaptación del currículum intercultural en una escuela y la estimación de la adecuación del mismo para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje durante el proceso formativo, adaptando las decisiones más pertinentes para la óptima educación de los estudiantes y el desarrollo profesional de los docentes.

La evaluación se apoya en la acción investigadora del profesorado, fundamenta el conjunto de innovaciones futuras que mejoren la concepción y práctica intercultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRESLER, L. y THOMPSON, C.M. (2002) (eds.) *The art sin children's lives: context, culture, and curriculum*. Dordrecht, Kluwer Academic Press.
- BORKO, H.; WOLF, S.A.; SIMONE, G. y UCHIYAMA, K.P. (2003) Schools in transition: Reform efforts and school capacity in Washington State. *Educational Evaluation and Policy analysis*. 25 (2), pp. 171-201.
- BURTON, R.J.F. (2004) Reconceptualising the behavioural approach in agricultural studies: a socio-psychological perspective. *Journal of Rural Studies*. (20) 359-371.
- BAUMAN, Z. (1973) *Culture as praxis*. London: Routledge & Kegan Paul.
- CARRTERO, M. y KRIGER, M. (2004) ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global. En M. Carretero y J.F. Voss (comps.): *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires, Amorrortu editores, S.L. 71-98.
- CONNELLY, E.M., PHILLION, J. y CHAN F.M. (2003) An exploration of narrative inquiry into multiculturalism in education: Reflecting on two decades of research in an inner-city Canadian community school. *Curriculum Inquiry* 33 (4), 363-384.
- DATNOW, A. y cols. (2005) Compressive school reform in culturally and linguistically diverse contexts: Implementation and outcomes from a four-year study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 25 (2), pp. 143-170.
- DOMÍNGUEZ, M.C. y MEDINA, A. (2005) *Diseño de medios didácticos innovadores para una educación intercultural*. Proyecto de la Junta de Comunidades de Castilla La Mancha. Medios diseñados.
- GARÍN, J. (2004) Organizar la escuela intercultural: una exigencia del futuro. En libro de Actas-Ponencias del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía: *La Educación en contextos multiculturales*. Valencia. Sociedad Española de Pedagogía.
- GARCÍA GARRIDO, J.L. (2004) Educación Intercultural en Europa: Un estudio comparativo. En Medina Rvilla y cols. (eds.) (2004) *Interculturalidad Formación del Profesorado y Educación*. Madrid. Pearson Educación.



- HEIMBERG, Ch. (2005) L'alterité et le multiculturalisme au coeur de l'histoire enseignée. En C. García Ruiz y col.: *Enseñar ciencias sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo*. Almería, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería, pp. 17-32.
- HELF, J. (2005) *Intercultural Projects in Europe*. Paper presented in European Intercultural Congress, Riga. (4-6) de marzo.
- HUBER, (2002) Cambios en la presentación del conocimiento. Hacia la solución de problemas. En Estebananz, A. (coord.) (2000). *Construyendo el cambio: Perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla. Secretariado de publicaciones, pp. 227-250.
- KALEKIN-FISHMAN, D. (2004) *Ideology, policy, and practice. Education for immigrants and minorities in Israel today*. USA. Kluwer Academic Publishers.
- LEEMAN T. y LEDOUX, G. (2003) Intercultural Education in Dutch Schools. *Curriculum Inquiry*, 33(4) 385-399.
- MARTINEZ, P. (2003) Interculturalidad e Islam. En Medina (et al.) (2003) *Interculturalidad Formación del Profesorado y Educación*. Madrid. Pearson Educación.
- MARTINEZ SHAW, C. (2004) Historial total y sus enemigos en la enseñanza actual. En M. Carretero y J.F. Voss (comps). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires, Amorrortu editores, S.L.
- MEDINA, A. y cols. (1998) *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje*. Madrid. UNED.
- MEDINA, A. (2002). *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum*. Madrid. Pearson Educación.
- MEDINA, A. y cols. (2003) *Modelos de evaluación de la calidad de las instituciones universitarias*. Madrid. Universitat.
- (2004) (eds.) *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid, Universitat.
- MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, M.C. (2005) La formación del profesorado ante los nuevos retos de la Interculturalidad. En Medina (et al) (2003) *Interculturalidad, Formación del Profesorado y Educación*. Madrid. Pearson Educación.
- (2004) Formación práctica de los estudiantes de educación mediante el empleo de TIC, Presencial y a Distancia. En *Actas del Simposio Iberoamericano de Educación, Cibernética e Informática*. (21-25 de julio 2004). Orlando, Florida.
- MEDINA, A. y SALVADOR, F. (2005) (eds.) *Didáctica general*. Madrid, Pearson Educación.
- MEDINA y SEPÚLVEDA (1999) (2004) *Didáctica del español para la educación secundaria en Camerún*, tomo I y II. Madrid. UNED.
- NOVACK, J.D. (1998) *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas conceptuales facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid. Ariel.
- O'TOOLE, K. y BURDESS, N. (2004) New community governance in small rural towns: the Australian experience. *Journal of Rural Studies*, vol. 20 (4) 433-444.
- PALOU, (2004) *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona. Graú.
- RODRÍGUEZ, J.L. y BELTRAN, C. (2003) Los niveles de concreción curricular. En Medina, A. y cols. (2004) (eds.): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid, Universitat.
- ROSA, A. (2004) Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía. En M. Carretero y J.F. Voss (comps.): *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires, Amonorte editores, S.L.
- SHULMAN, L.S. y SHERIN, M.G. (2004) Fostering communities of teachers as learners: disciplinary perspectives. *J. Curriculum studies*, vol.26 (2), 135-140.

SVENDSEN, G.L.H. (2004) The right to development: construction of a non-agriculturalist discourse of rurality in Denmark. *Journal of Rural Studies*, vol. 20, 79-94.

ZEMBYLAS, M. y VRASIDAS, Ch. (2005) Globalization, information and communication technologies, and the prospect of a 'global village': Promises of inclusion or electronic colonization? *J. Curriculum Studies*, vol. 37, 65-84.