

CULTURA, CULTURAS E CURRICULUM

Xulio Rodríguez López
Facultade de Ciencias da Educación
Universidade de Santiago de Compostela

Resumo

Os contéudos supoñen sempre unha selección de cultura que se transmite no curriculum a través da escola en canto institución mediacional. Para realizar esa selección cultural semella necesario clarificar que se entende por cultura. Analiza-se o concepto de cultura na concepción moderna e na concepción postmoderna, así como algunhas implicacións no ensino e indican-se os criterios de Lawton para realizar unha selección que non supoña un etnocentrismo cultural e favoreza o respecto pola diferenza ao mesmo tempo que poida axudar á construción dun curriculum común.

Palabras clave: cultura, selección cultural, igualdade, diferenza.

Abstract

Contents always imply a cultural selection, which passes on curricula through school as 'mediator' institution. To come to that cultural selection it seems necessary to clarify what it is understood by the term 'culture'. The concept of culture is analyzed according to modern and postmodern conception, as well as its implication in teaching. Besides, Lawton's criteria to a selection which does not imply a cultural ethnocentrism and encourages the respect for the difference are made clear. This selection helps to the construction of a comprehensive curriculum at the same time.

Keywords: Culture, cultural selection, equality, difference.

1. O problema dos contéudos no curriculum

A Lei Orgánica 1/1990 de 3 de outubro, de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (LOXSE), no seu artigo 4º, determina que corresponde ao Goberno fixar as ensinanzas mínimas coa finalidade de garantir unha formación básica común de todos os alumnos así como a validez dos títulos correspondentes e que “as Administracións Educativas competentes establecerán o curriculum dos diferentes niveis, etapas, ciclos, graus e modalidades do sistema educativo do que formarán parte, en todo caso, as ensinanzas mínimas”.

O epígrafe 2 do citado artigo establece que “o goberno fixará, en relación cos obxectivos expresados en termos de capacidades, contéudos e criterios de avaliación do curriculum, os aspectos básicos deste que constituirán as

ensinanzas mínimas, co fin de garantir unha formación comun de todos os alumnos e a validez dos títulos correspondentes”.

Os artigos 12-16 regulan as finalidades xerais do nivel de educación primária concretadas nunha educación que posibiliba as aprendizaxes referidas ao uso apropiado da lingua castelá e da Comunidade Autónoma, á comprensión e expresión de mensaxes sinxelas en lingua estranxeira, ao uso do cálculo e de medios de expresión artística, ás características do medio físico, social e cultural, á valoración da hixiene e saúde, ao uso da educación física; tamén son finalidades deste nivel o desenvolver-se con autonomía e apreciar os valores que rexen a vida e a convivencia. Esta etapa comprende tres ciclos de dous cursos cada un e determinan-se as áreas de coñecemento.

As ensinanzas mínimas en relación ao curriculum da educación primária establecen-se no R.D. 1006/1991 de 14 de xuño (B.O.E. de 26 de xuño de 1991).

O Decreto que regula as ensinanzas **mínimas** establece para o ensino obrigatorio, como finalidade fundamental, “que o neno realice as aprendizaxes necesarias para vivir e se integrar na sociedade de xeito crítico e creativo”. Iso equivale “ao desenvolvemento integral, ao logro da autonomía e da identidade persoal e social”.

A Consellaría de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galiza, establece o curriculum da educación primária na Comunidade Autónoma Galega mediante o Decreto 245/1992 do 30 de xullo.

Os obxectivos, expresados en termos de capacidades, desta etapa educativa son, de acordo con este Decreto, os seguintes: Utilizar axeitadamente a lingua galega e a lingua castelán; expresar mensaxes sinxelas nunha lingua estranxeira; aplicar operacións sinxelas de cálculo a situacións da vida cotidiana; adquirir as habilidades que permitan desenvolver-se con autonomía no ámbito familiar e doméstico, así como nos grupos sociais cos que se relacionen; apreciar os valores básicos que rexen a vida e a convivencia humana; colaborar na planificación e realización de tarefas en grupo, aceptar as normas democraticamente establecidas, respetar puntos de vista distintos e asumir as propias responsabilidades; establecer relacións equilibradas con outras persoas, comportar-se de xeito solidario, valorar as diferencias e rexeitar as discriminacións; utilizar diferentes medios de representación e expresión artística; coñecer as características básicas do medio físico, social e cultural así como as posibilidades de acción no mesmo; valorar a hixiene e a saúde do propio corpo e a conservación do medio ambiente, e utilizar a educación física para favorecer o desenvolvemento persoal.

Para acadar ises obxectivos establecen-se unhas áreas de coñecemento, en cada unha delas determinan-se os blocos de contidos e en cada bloco enumeran-se contidos de tipo factual e conceptual, procedimental e de actitudes valores e normas.

No libro do MEC *Diseño Curricular Base. Educación Primaria* (1989) afirma-se por parte da Administración que nos blocos de contéúdos “se sinalan os contéúdos que se consideran máis axeitados para desenvolver as capacidades indicadas nos obxectivos xerais da etapa” (MEC. 1989, 40). Resulta relativamente simple englobar nas áreas de lingua obxectivos como os de comprender e producir mensaxes orais e escritas en diferentes linguas, pero resulta máis difícil saber que área ou áreas inclúen obxectivos como os de actuar de maneira autónoma e tomar iniciativas, comportar-se de xeito solidario, respetar as diferéncias e non facer discriminacións en función desas diferéncias, aceptar as normas que democraticamente se establezan, como desenvolver-se con autonomía en diferentes ámbitos e grupos sociais, así como os de apreciar os valores que rixen a convivencia.

No citado documento afirma-se tamén que “o equipo docente dun centro decidirá como distribuí-los (os contéúdos) nos ciclos, secuenciando-os” (Ibid.). (A autonomía dos centros queda reducida a pouco: distribuír e secuenciar uns contéúdos predeterminados).

O curriculum di-se que constitúe unha selección cultural, pero non se xustifica a selección que se realiza nen tampouco a súa organización. En relación a este aspecto último fai-se referencia a que o coñecemento se organiza en áreas en función da tradición académica e en función do desenvolvemento das capacidades expresadas nos obxectivos. Os criterios de selección non se discuten. Os problemas en relación á distribución e secuenciación deben resolver-se a partir do nivel de desenvolvemento do alumno, do favorecemento dunha aprendizaxe significativa e da modificación dos esquemas de coñecemento que o alumno teña ou posúa, para o que é necesario recurrir á actividade do mesmo. É dicir, recorre-se exclusivamente a criterios de tipo psicolóxico.

É curioso observar como na introdución a cada unha das etapas nos D.C.B. se analizan exclusivamente “aspectos evolutivos e psicopedagóxicos” como os fundamentos para xustificar logo os obxectivos, a estrutura da etapa, as orientacións metodolóxicas e a avaliación. En nengun momento se fai referencia a un tratamento de carácter epistemolóxico nen tampouco á valoración social dos contéúdos, nen ao seu carácter socio-político que dé conta do que se presenta como incuestionábel, obviando o problema fundamental en relación aos contéúdos: por que se ensina o que se ensina e non outras cousas diferentes?, a que intereses serven eses coñecementos?, quen e por que está lexitimado para tomar decisións en relación ao que debe ensinar-se?, cal é o valor do coñecemento?

O contéúdo da educación obrigatoria pode ser pensado de outra maneira diferente da que se contempla no deseño da Administración que se nos presenta como demasiado regulamentista e con poucas posibilidades de que o profesorado poida tomar decisións relevantes en relacións ao mesmo.

2. A escola como institución meiacional

A escola, tal como se concibe actualmente, non é unha institución natural, senón un produto social e histórico, unha invención humana. Nas sociedades primitivas non había escolas, tal como hoxe se entenden. A formación e a información producía-se de maneira incidental, informal, non sistemática, como fruto das relacións entre os membros da sociedade.

Barbero (1993, p. 34) situa as primeiras formas institucionalizadas de educación arredor dos séculos XV e XVI coincidindo coa formación dalguns estados.

A escola como forma de socialización masiva e ao servíciu do estado, é unha institución recente. A súa xeralización produce-se no século XIX asociada ás necesidades do desenvolvemento industrial. A íse motivo irán-se unindo outros como as ideas de igualdade, a participación democrática, a necesidade dunha progresiva especialización, etc.

A educación ten-se entendido como un subsistema creado polo sistema político-social para preparar ás novas xeracións no acervo cultural adquirido pola humanidade. Iso significa que se entendeu que a educación é unha ferramenta poderosa para a formación dos e das rapazas. Tal formación consegue-se a través da transmisión da cultura herdada. Esa transmisión constitúe un elemento fundamental para a reprodución social e cultural así como para o progreso da sociedade, para a consecución do benestar social e para o desenvolvemento tecnolóxico.

En consecuencia o tema da cultura é básico e fundamental para entender a educación e o ensino e para levar a bo término un determinado proxecto educativo.

Se a educación se concebiu como o sistema meiacional da sociedade para transmitir a cultura ás novas xeracións, non podemos obviar a súa importancia. A educación deberá transmitir os contéudos culturais ás novas xeracións e socializa-las nos mesmos. Ao longo da súa breve historia ao sistema educativo foron-se-lle encomendando outras funcións e plantexado-se-lle outras demandas en base ás necesidades existentes na sociedade, pero nunca deixou de ter a misión de ser transmisora de contéudos culturais. Sen tales contéudos, a educación e o ensino carecerían de sentido. A educación debe servir sempre a un determinado proxecto cultural. E nese sentido é sempre reprodución e non pode deixar de se-lo.

A educación ten, como unha das súas finalidades fundamentais a de transmitir, prolongar e propagar un modelo cultural e, a través da propagación do mesmo, conseguir outras finalidades como desenvolver as potencialidades do ser humano, prepara-lo para a vida profesional así como para participar, de maneira crítica, na sociedade na que vai vivir. •

Se a escola, en sentido amplo, se puxo en funcionamento foi para que sirva a un determinado proxecto cultural. O que significa que a función básica da

escolarización é a transmisión de cultura. E se iso é así, necesario é recoñecer que en moitas investigacións no campo pedagóxico-didáctico, se esqueceu a importancia dos contidos e se fixo fincapé sobre os procedementos didácticos e sobre as técnicas de ensinar, como se de elas dependera, de maneira exclusiva, o ensino e a súa calidade (as investigacións realizadas baixo o modelo proceso-producto, así como as críticas ao mesmo (Pérez Gómez, 1983; Montero, 1990) son un bo exemplo), sobre os contextos ou sobre os suxeitos sobre os que se actúa (Coll, 1987), esquecendo o aspecto fundamental: a cultura, os contidos, sen os que carecen de sentido os procedementos de ensino, as características individuais dos seres humanos e o seu desenvolvemento evolutivo, en canto suxeito da educación, as relacións sociais entre os alumnos e de estes co profesorado. Polo tanto, determinar o curriculum en canto establecer os contidos ou o proxecto cultural da escola deberá ser un determinante básico da práctica do ensino. Forzosamente sempre que se ensina, ensina-se algo. O que se entenda por cultura será fundamental na determinación das accións didácticas.

Conseguentemente, mediante a transmisión e a reprodución da cultura, a transmisión dos coñecementos, das formas de adquirir ese coñecemento, as manifestacións estéticas da mesma, as habilidades e destrezas, os valores e actitudes que se consideran positivos nun determinado momento constitúen unha finalidade básica da escolarización e a través dela consegue-se o desenvolvemento das potencialidades do ser humano en evolución, a súa socialización no marco dos valores que o fagan responsable dos seus comportamentos en canto cidadán e membro dunha sociedade, así como a preparación para o exercicio de actividades profesionais. Facendo partícipes dos contidos culturais, en iguais condicións para todos, é como podemos conseguir o ideal democrático da igualdade de oportunidades.

Educación significa alimentar, nutrir, (educar -as -are), ou ben conducir desde fora, extraer as potencialidades pre-existentes, (ex-ducir -is -ere). Proporcionar ás novas xeracións o legado cultural do pasado para entender o presente e proxectar-se ao futuro. Iso implica como elemento inicial unha reprodución do xa existente para capacitar ás persoas de cara a novas producións culturais. Como afirma Gimeno, (1998, p.186). “valorar a tradición non é o mesmo que ser tradicionalista, se entendemos por tradición o legado do pasado no que se asenta o presente e desde o que se pensa e se proxecta o futuro”

Na educación para a elaboración e o desenvolvemento do curriculum escolar será, xa que logo, fundamental definir que entendemos por cultura, por legado cultural, por contidos culturais dignos de ser transmitidos ás novas xeracións.

3. A cultura na modernidade e as suas implicacións no ensino

A modernidade, no contexto da civilización na que nos movemos, entende que o conxunto de producións nos diferentes ámbitos do saber, elaboradas racionalmente, por procedimentos obxectivos, derivadas lóxicamente das teorías e comprobadas empiricamente, constitúen o coñecimento científico. A razón é o instrumento básico que permite ao ser humano ordenar a actividade científica e derivar dese coñecimento, de maneira lóxica, precisa e mecánica, as aplicacións tecnolóxicas nos diversos ámbitos da vida. Como afirma Pérez Gómez, (1998, p.21),

“A creencia sen sombras no império da razón ten conducido á búsqueda dun único modelo da Verdade, do Ben, e da Beleza; a establecer o procedemento perfecto e obxectivo de produción do coñecimento científico, así como á derivación, lóxica, precisa e mecánica das súas aplicacións tecnolóxicas, primeiro no ámbito da natureza, despois no das relacións económicas e por último no goberno político das persoas e os grupos sociais; a concebir o modelo ideal de organización política, a reafirmar o sentido lineal e progresivo da historia; a privilexiar o coñecimento dos expertos e das vangardias; a establecer unha xerarquía entre as culturas; a definir un modelo ideal de desenvolvemento e comportamento humano, precisamente o occidental; e, en todo caso, a lexitimar a imposición social, interna e externa deses modelos. En definitiva, a impor como privilexiada unha forma particular de civilización”.

A cultura entende-se como algo obxectivo, externo ás persoas particulares. A cultura é un resultado (obra artística, literaria, coñecimento sobre algo, etc.), é a tradición, a herencia, o conxunto de coñecimentos, creencias, valores, normas, procedimentos, habilidades, etc., desenvolvidos pola humanidade, que se se trasmiten ás novas xeracións fan que sexan máis cultas, máis dignas, por iso debe ser para todos, debe ser universal.

A cultura, en canto produto, atopa-se dissociada dos procesos a través dos que se elabora e dos contextos sociais e políticos nos que xurde. Entende-se como un produto definitivo, acabado, válido para todos, como se de algo natural se trata-se e con carácter universal derivado, de maneira lóxica, de procesos racionais; algo que pola súa valía merece a pena ser difundido.

Nesa perspectiva e desde esa consideración do coñecimento científico, o papel da escola parece bastante claro. Trata-se de transmitir ás novas xeracións o saber acumulado e elaborado pola humanidade nas diferentes áreas de coñecimento. O saber é un produto xa elaborado e do que, no millor dos casos, é necesario partir para continuar elaborando novo coñecimento polos expertos e polos científicos para que sexa incorporado ao curriculum das diversas materias que o constitúen.

Para a reprodución do coñecemento e da experiencia acumulada polas distintas xeracións, a sociedade moderna ten-se dotado dunha institución, a institución escolar e duns profesionais encargados e responsábeis desa transmisión: os profesores, fundamentalmente.

A transmisión dos coñecementos e das experiencias que unha xeración fai á seguinte para que os aumente e os volva a transmitir a unha nova xeración constitúe a finalidade básica do ensino. O que implica que o ensino é forzosamente reprodución e que, se a escola é a encargada do ensino, a reprodución do coñecemento non é posible sen a escola.

Cando se entende o ensino como transmisión cultural parte-se do feito de que ao longo da historia o home vai producindo coñecemento e cultura no intercambio co mundo circundante; ese coñecemento vai-se facendo máis complexo a medida que aumenta e se organiza en teorías explicativas da realidade ou de parcelas da realidade circundante; parcelas que terminan constituindo campos de coñecemento científico específico. O saber termina sendo un produto elaborado, o resultado de reflexións e/ou de investigacións.

O ensino, desde esta perspectiva debe responsabilizar-se de facer partícipes ás novas xeracións dos coñecementos acumulados pola humanidade,

“a función da escola e da práctica docente do maestro é transmitir ás novas xeracións os corpos de coñecemento disciplinar que constitúen a nosa cultura” (Pérez Gómez, 1992, p. 79).

Unha práctica docente basicamente transmisora de informacións para as novas xeracións esixe ter previamente determinadas as informacións a transmitir, o conxunto de contidos de tipo cultural das distintas disciplinas curriculares. Para levar a cabo o ensino, desde esta perspectiva, esíxense explicacións, por parte do profesorado, dos correspondentes contidos; estudo por parte dos alumnos desas informacións e comprobación polo profesorado da súa aprendizaxe no alumnado. Trátase dun ensino baseado en contidos ou centrado no coñecemento, un ensino no que o saber é entendido como algo definitivo, acabado, un produto xa elaborado que, dunha ou outra maneira, “enlata-se” para ser distribuído entre os alumnos e alumnas.

Ese coñecemento, entendido como un produto, a través do ensino, debe pasar á mente dos alumnos tal como está configurado, o que significa que o alumno/a, na aprendizaxe ten un papel fundamentalmente pasivo. O alumno/a é entendido como unha “pizarra en branco” na que hai que escribir o que se entende por coñecemento. Na incorporación deses coñecementos ás estruturas cognitivas os alumnos e alumnas non realizan ningún proceso de asimilación, en termos piagetianos, senón que deben adquirilos tal como se lles presentan.

Partindo de que a cultura é algo obxectivo e que debe ser para todos, facilmente se chega a entender que a escola, en canto institución mediadora,

debe reproducir nas novas xeracións esa cultura obxectiva, o que leva a defender un curriculum homoxéneo e homoxeneizador, porque considera como universais, e como tais os trasmite, o que son formas particulares de entender e interpretar a realidade. Na práctica supón a defensa dun etnocentrismo cultural que implica a valoración do propio e a desvaloración do alleo; supón a imposición dunha cultura como se fose **a** cultura, a única válida e verdadeira.

Esta imposición dun curriculum homoxéneo ten unha enorme transcendencia en canto supón, ao impoñe-lo como lexítimo, non ter que utilizar a coerción. Trátase de “*conseguir a aquiescencia*” (Apple, 1996, p. 39) con ise curriculum. Trátase de que sexa aceptado como natural. E cando se enfronta a culturas residuais ou a resistencias contra ise curriculum hexemónico, ou mesmo cando chegan a recoñece-las faise sempre ou mediante o desprestixio, ou mediante o seu recoñecimento como algo residual.

Desde que perspectiva se pode afirmar que uns grupos determinados teñen o dereito último para xulgar que cultura ou culturas son lexítimas e cais non, que elementos da cultura, de calquer cultura deben formar parte do curriculum e que elementos deben ser excluídos?. Teñen que ser os grupos dominantes os árbitros da inclusión e da exclusión de culturas ou de elementos dunha cultura concreta?. A resposta, en principio non ten por que ser afirmativa. A razón e a perspectiva que semella dominar, en expresión de Apple é que “eles” non son “nós”. (Ibid). Unha cultura, un curriculum hexemónico lexítima a desigualdade, porque ante a mesma, e por condicionamentos sociais, non todos son iguais.

Por outra parte hai que sinalar que a cultura anque pode manifestar-se nunha serie de produtos é tamén un proceso. Certamente existen coñecimentos elaborados nas diferentes disciplinas, obras artísticas, hábitos e costumes, valores e normas que se consideran valiosos, pero o coñecimento e a súa elaboración é un proceso en evolución e cambio constante, é unha continua rectificación de erros, como nos recorda Kuhn (1975) na súa obra *La estructura de las revoluciones científicas*. A tradición existe pero é modificábel; as diferentes manifestacións artísticas, en todos os campos, cambian e varían ao longo do devir histórico. A tradición existe, pero a innovación tamén é unha realidade. A cultura, ademais de algo obxectivo, é algo que se constrúe e reconstrúe constantemente, unha realidade envolvente e sistematizada dentro da que nacemos, que mediante procesos de socialización facemos propia pero que tamén modificamos.

Esa cultura que, en canto produto, debe ser reproducida porque dignifica a quen a posúe, é algo en permanente debate e é-o porque a través da escolarización reproducen-se e producen-se máis cousas que os meros contidos culturais, porque ademais do curriculum oficial ou dos contidos nos que se resume a cultura, existe todo un curriculum oculto, pero real, (Torres, 1991), porque a cultura obxectivada ten a súa propia historia e os

elementos culturais seleccionados para impartir a través da escola constitúen un dos posibles, xa que eses mesmos elementos poden ser interpretados desde diferentes perspectivas, porque se trata sempre dunha opción entre moitas.

Por outro lado, a escolarización, que é reprodución, e nese sentido serve á perpetuación da cultura e da sociedade, é tamén e ao mesmo tempo elemento de progreso e de cambio e, nese sentido, crítica coa tradición herdada. Pero para poder ser crítica coa tradición, esta ten que ser coñecida, debe poder reproducir-se esa mesma tradición, do contrario non sería criticábel; a reprodución, xa que logo, é condición do cambio e para o cambio, das posibilidades de millora e de revisión da propia tradición cultural. Todo iso constitúe unha premisa sen a que non é posible a reconstrución da cultura herdada, sen a que a cultura deixaría de ser un elemento valioso para o desenvolvemento, o progreso e a millora da sociedade.

A transmisión da cultura ás novas xeracións fai que estas se beneficien das adquisicións da humanidade, que non teñan que redescubri-las de novo. A reconstrución da cultura herdada constitúe algo beneficioso para as persoas, constitúe un elemento formativo, é algo que axuda ao perfeccionamento persoal. O saber é un elemento de millora, o acceso á cultura permite aos seres humanos intervir no mundo, entender a realidade circundante, domina-la e modifica-la, participar de maneira crítica na sociedade e nos procesos de reprodución e innovación.

Como afirma Gimeno (1998, p.183), “a educación é o camiño de avance no coñecemento, no perfeccionamento moral da humanidade, no desenvolvemento material, no benestar social xeral, no logro da autonomía e da liberdade e na desaparición das desigualdades sociais”

Pero para que a transmisión cultural se convirta en ferramenta de millora dos individuos e da sociedade, para que o ser humano culto e cultivado poida participar de maneira crítica na transformación da natureza e da sociedade é necesario establecer algun nexo de unión entre a cultura e o suxeto, entre o saber obxectivado e as potencialidades do ser humano. Para que a cultura que se transmite sexa ferramenta de millora é esencial que o suxeto a apropie, a faga súa e neso o ensino ten un papel fundamental. Os procedementos que favorezan a aprendizaxe significativa e relevante, as tarefas e actividades que favorezan o paso do desenvolvemento efectivo ao desenvolvemento potencial, ampliando constantemente as zonas de desenvolvemento potencial do que nos falan Novak, Ausubel, Vigotsky, etc., será algo fundamental a ter en conta no desenvolvemento da docencia por parte dos profesionais da mesma.

É o que o profesor Contreras afirma cuando entende o ensino como un sistema de comunicación no que o máis importante non son os diversos elementos: emisor, receptor, mensaxe, etc., nen que se produza unha relación lineal na que A transmite a B unha mensaxe, senon que no ensino, en cuanto comunicación, o fundamental é a atribución de significados por parte de B ás mensaxes que A transmite, cal é o sentido que B atribúe a unha mensaxe

emitida a través dun código compartido (Contreras 1991, p.58). Para favorecer esa atribución de sentido a cultura que se seleccione ten que ser relevante para o alunado.

4. A cultura na postmodernidade e as súas consecuencias para o ensino

Para a postmodernidade a verdade, a interpretación e a razón son construtos sociais relativos, contingentes, son versións dunha realidade cambiante (Pérez Gómez, 1998, p.24). Non existen formas culturais privilexiadas, nen tampouco rasgos universais nas culturas. Insiste-se na diferenca. Toda configuración cultural pode reivindicar a súa lexitimidade. Afirma-se o relativismo.

A concepción modernista e positivista da extensión do coñecemento e do culto á razón como elementos para o desenvolvemento dos povos, desde o momento no que se consideran como de validez universal, supón a defensa dun etnocentrismo cultural ao primar unhas determinadas formas de interpretar e concebir a realidade, implicando, consecuentemente a desvalorización, o ocultamento e a exclusión doutras concepcións e interpretacións. O etnocentrismo promove por igual a exclusión do alleo e a cómoda conformidade co propio, a certeza incuestionábel do propio e a ñoríancia despectiva do alleo.

A escola, fruto da era moderna, en canto transmisora de cultura, pode reforzar esa tendencia etnocéntrica na selección que realiza dos contéudos a impartir e dos valores a transmitir a través do curriculum.

Desde a antropoloxía ten-se criticado fortemente esta concepción etnocéntrica e ten-se axudado a provocar o nacemento e desenvolvemento do seu oposto: o relativismo. Os traballos de Malinowski, Mead e Lévi-Strauss, entre outros, manifestan que non hai unha única cultura, que as culturas son redes de significados e comportamentos que adquiren sentido nun contexto e que para entende-los é necesario vivi-los e comparti-los cos membros da comunidade correspondente.

Para o pensamento postmoderno a cultura é un conxunto de significados, comportamentos, valores, tradicións, saberes, etc. con sentido en si mesma, orixinada como resposta ás condicións e circunstancias que rodean a unha determinada comunidade.

As normas, os comportamentos, as creencias, as expectativas creadas, as costumbres, etc., adquiren sentido e significado dentro das condicións e circunstancias do contexto no que se crean e se transmiten a través de complexos procesos de socialización. A comprensión, a dotación de significado dos elementos dunha determinada cultura só pode realizar-se desde a vivencia interna, desde a experiencia compartida que provoca significados comúns

entre os membros dunha comunidade (Cfr. Pérez Gómez, 1998, p. 35). Non se pode comprender o sentido das normas, comportamentos, tradicións, etc., se non é desde dentro dunha determinada cultura. As culturas non son realidades obxectivas que poidan ser observadas desde o exterior de maneira neutral, senon conxuntos de significados subxectivos compartidos polos membros desa cultura. Nese sentido as culturas particulares son realidades “obxetivábeis” que se volven obxectivas, en todo caso, polo feito de seren compartidas. De aí deriva-se a súa inconmensurabilidade e a imposibilidade de establecer comparacións valorativas entre as mesmas. De aí o seu relativismo absoluto. A cultura non existe en singular, o que existen son culturas. Non existen categorías culturais universais. Cada cultura ten valor por si mesma e ten sentido para os membros desa comunidade cultural, o que significa a afirmación da diferenza respecto ás demais.

En educación este relativismo ten a ventaxa de alertar-nos acerca dos inconvenientes dun curriculum homoxéneo, idéntico para todos, cando as diferenzas culturais entre os alumnos que proceden de distintas culturas son algo que salta á vista.

Definir un curriculum homoxéneo, e defini-lo como lexítimo, supón a afirmación dun curriculum imposto por quen define ese curriculum como *o curriculum* e consecuentemente significa a negación da diversidade cultural de todos os grupos cuia cultura non se ve reflexada nel. A afirmación dunha realidade como *a realidade*, supón a negación de todas as demais realidades. E á inversa, a negación da diversificación cultural implícita nun curriculum idéntico para todos, supón a afirmación da superioridade do curriculum que se impón (Lerena, 1980; Apple, 1996; Giroux, 1993).

O relativismo absoluto, a aceptación de que todas as culturas son lexítimas e específicas, leva-nos a afirmar que calqueira curriculum é adecuado e que un curriculum homoxéneo convírte-se automaticamente nunha imposición dunha visión cultural sobre as demais. Se non existe un curriculum universal, só pode pensar-se en curricula diferentes en función das culturas e das comunidades nas que se implementen. Cada cultura, en consecuencia, debe dispor do seu propio proxecto educativo específico.

Desde unha perspectiva antropolóxica existen múltiples culturas, todas elas lexítimas. Iso esixiría un curriculum multicultural. Pero por multiculturalismo poden entender-se cousas moi distintas. Un curriculum multicultural pode por-se en funcionamento desde unha cultura dominante para asimilar a outra dominada ou minoritaria; pode utilizar-se para eliminar prexuízos nunha determinada sociedade hacia as minorías ou grupos minoritarios; pode entender-se como a elaboración de programas diferenciados para os diversos grupos culturais ou comunidades culturais existentes nunha determinada sociedade; pode entender-se como unha selección pluricultural na que todas as culturas existentes estén adecuadamente representadas, proporcionando un coñecemento a todos os alumnos do que son

outras culturas pertencentes a diversos grupos, estimulando unha visión non etnocéntrica de cara a favorecer a comprensión, o respecto e a tolerancia entre os distintos grupos culturais.

Pero a transmisión dunha visión multicultural pode ser tamén interpretada polas diferentes culturas como unha ameaza para a propia identidade cultural por parte dos diferentes grupos.

Facer fincapé nas diferencias entre unhas e outras culturas, defender e admitir os elementos diferenciadores dunhas culturas en relación a outras, significa tamén afirmar a homoxeneidade dentro dunha determinada cultura. Desta forma a afirmación das diferencias interculturais pode conducir-nos á negación das diferencias intraculturais. E iso é así porque cando se insiste na cultura dunha comunidade e nos rasgos que a diferencian doutras culturas están-se esquecendo as diferencias e as variedades existentes dentro desa cultura.

Se a diversidade cultural esixe unha actitude de respecto e de tolerancia ante as diferencias entre culturas esta mesma actitude de respecto e tolerancia debe esixir-se á diversidade existente dentro dunha mesma cultura.

A educación é, en parte, reprodución, como xa temos dito, pero é tamén produción. Reproduce os coñecimentos, saberes, normas, valores dun determinado grupo e dunha concreta comunidade, pero é tamén creadora de cultura en canto axuda a transformar a cultura existente. Implica un proxecto que non pode reducir-se, en exclusiva, ao xa dado senón tamén á transformación positiva do existente.

Por outra parte, na situación actual na que, a través dos medios de comunicación, a información circula de maneira moi rápida e en todas as direccións, as fronteiras desaparecen, as economías globalízanse, os sistemas de coñecemento e de desenvolvemento tecnolóxico expanden-se, a libre circulación de traballadores é un feito, a identidade específica dunha determinada cultura atopa-se influída por elementos doutras culturas de tal xeito que toda cultura é, en parte, fruto da mestizaxe. Existen especificidades, evidentemente, pero existen tamén inter-dependencias. A educación deberá favorecer o respecto ao propio pero tamén ao alleo.

O profesor Rodríguez Rojo (1995, pp.63-64) diferencia entre multiculturalismo e interculturalismo, entendendo polo primeiro a existencia de moitas e diversas culturas, pero como culturas independentes, sen relación entre elas, mentras que o interculturalismo intenta explicar as diferencias entre as culturas desde a perspectiva interaccionista. As culturas non son estáticas senón dinámicas, evolucionan e poden mellorar coas aportacións e influencias que reciprocamente os grupos culturais producen. Desde o interculturalismo, a diversidade e a diferencia son un principio de complementariedade.

Esta realidade cultural plantexa problemas á educación e á elaboración dun curriculum ou á selección cultural que no curriculum se realice e faga.

5. A selección cultural no curriculum

Desde o relativismo cultural custiona-se a existencia de valores universais que deban ser transmitidos a través do curriculum e advirte-se a imposibilidade da existencia dun curriculum unitario ao mesmo tempo afirma-se a lexitimidade de curricula diferentes para as diversas culturas existentes. Sendo todas as culturas iguais e tendo especificidade propia, calqueira selección cultural é axeitada.

Se a través da escolarización se transmite un curriculum uniformador, homoxéneo iso supón negar a existencia e a especificidade de culturas distintas. Supón o esquecemento de formas alternativas e diferentes de ver a realidade. Neste sentido a crítica á uniformidade á que serve o sistema educativo está xustificada.

Se desde o sistema escolar se pretende desenvolver un respecto á diversidade cultural, supoñendo que tal diversidade non atenta contra os dereitos universais das persoas e defende o principio da igualdade, cada nicho cultural podería ter o seu propio proxecto educativo, pero iso esquece as diferencias intraculturais e tamén as diferencias individuais dentro dunha mesma cultura.

Que opcións tomar no curriculum para favorecer a interculturalidade?, que contéudos seleccionar coa finalidade de que possibiliten a comprensión da cultura na que se vive e que non supoñan a imposición dunha determinada visión sobre as restantes? Optamos por dar prioridade aos elementos diferenciais das diversas culturas ou fixamo-nos máis nos elementos que as unen?, mezclamos na escola ou agrupamos aos alumnos procedentes de distintas culturas ou de diferentes grupos dentro dunha mesma cultura? Impartimos nun mesmo centro culturas diferentes para alumnos de entornos culturais distintos ou creamos escolas diversas para persoas procedentes de diferentes culturas? Existe a posibilidade de transmitir, a través da escolarización, a riqueza da pluralidade cultural existente? Pode compaxinar-se o universal co particular? Podemos pensar nun curriculum que acolla a multiculturalidade existente e que sexa respetuoso cos elementos diferenciais?

A transmisión dunha cultura como a única válida, a uniformidade no curriculum, a homogeneidade cultural, confunde diferencias con deficiencias. Afirmar a superioridade dunha cultura sobre as demais, xerarquiza as diferencias culturais e propicia, conseguintemente, a desigualdade.

Un relativismo absoluto, un respecto desmesurado polos rasgos diferenciais das distintas culturas pode conducir-nos a unha tolerancia de diferencias que, desde a miña perspectiva particular, non se deben tolerar, sobre todo cando esas diferencias son consecuencia da desigualdade, ou cando, máis que de diferencias se trata de desigualdades en razón de sexo, raza, orixe social, etc. ou a confundir tamén diferencias con deficiencias. Por citar algúns exemplos existen grupos culturais nos que se considera normal o traballo da infancia,

a inferioridad da muller e nos que se xustifica o seu maltrato, a non universalidade do voto ou as creencias máxicas sobre fenómenos naturais. Ante esas situacións non cabe a tolerancia imparcial.

Partiendo de que o progreso do coñecemento procede do desacordo e que este debe levar-nos ao diálogo e á discusión, semella que sen un marco comun non é posíbel nen o diálogo nen a discusión, pero cun marco idéntico tampouco. Universalidade e diferéncia non teñen por que ser incompatíbeis.

Poderíamos afirmar, como elemento fundamental para a solución aos interrogantes plantexados, que a diversidade cultural é unha realidade obxectiva e conseguintemente debe formar parte do curriculum comun. Unha cultura comun debe incorporar a dimensión multicultural que permita comprender a diversidade, as diferéncias nas maneiras de organizar a sociedade, nos valores e creencias, nas formas de entender a realidade favorecendo o respecto, a tolerancia, o diálogo e a discusión construtiva.

Cabe a posibilidade de elaborar un mapa cultural a partir do que Lawton (1989) denomina análise cultural. Para iso é necesario 1) determinar as invariantes culturais. Entende-se por invariantes aquelas dimensións que son comuns ou están presentes en todas as culturas, isto é, que, a pesar de que as culturas varían entre si, se modifican a través do seu percorrer histórico e manifiestan diferéncias internas, en todas elas están presentes unha serie de dimensións comuns, invariantes; 2) unha vez determinados eses elementos comuns ou invariantes, sería necesario aplica-las á análise concreto de cada cultura; 3) seleccionar aqueles elementos máis representativos, máis importantes para que formen parte do curriculum escolar; 4) ademais destes elementos, enunciados por Lawton, añadiríamos un elemento máis, sobre todo para o ensino primario: utilizar as invariantes propias da cultura local nun primeiro momento, xa que sen entender o cercano, o cotiá dificilmente se pode comprender o que está ou é lonxano, sen esquecer que o máis concreto non será realmente inteligíbel sen referencias ao máis amplo, para favorecer a conexión entre a cultura transmitida na escola e a experiencia extraescolar dos alumnos, para facilitar a aprendizaxe significativa e a reconstrución do coñecemento nas súas estruturas cognitivas.

Esa análise cultural concreta-a Lawton nos nove compoñentes que resumimos de seguido:

1) **Estrutura social.** Toda cultura dispón dunha determinada organización social a través da que se ordea a vida dos individuos e dos grupos que forman parte da mesma. Sistemas de estratificación, clases, relacións entre individuos e grupos, etc. Poderá ser máis o menos complexa nunhas ou outras culturas, pero existe sempre unha estrutura social.

2) **Sistema económico.** Toda cultura e toda sociedade regula, dalguna maneira a produción, distribución, intercambio dos bens e servísios a través de actividades diversas mediante as que se pretende cubrir as necesidades das persoas e dos grupos existentes nesa sociedade.

3) **Sistema de coñecimento ou sistemas explicativos.** As culturas elaboran sistemas a través dos que pretenden comprender e explicar a realidade exterior e a do propio ser humano en termos de inatismo, vitalismo, causalidad, concomitancia, etc. A través de elaboracións máis ou menos científicas, míticas, relixiosas, etc., todas as culturas dispoñen dalgun sistema explicativo e comprensivo da realidade natural e social.

4) **Sistema de comunicación.** Toda cultura posue linguaxes e sistemas de comunicación verbais e non verbais para transmitir mensaxes, xa sexa a través da comunicación persoal oral e escrita ou a través de medios e recursos tecnolóxicos.

5) **Sistema estético.** As culturas e os individuos a elas pertencentes utilizan formas de expresión estética diferentes a través da música, a dramatización, a expresión plástica, artística, etc., mediante as que se manifesta a realidade cotiá e a realidade pensada, vivida e sentida.

6) **Sistema tecnolóxico.** As diferentes culturas ao longo da súa historia foron desenvolvendo e dispoñen de recursos e instrumentos derivados dos sistemas explicativos e de racionalidade, coas súas aplicacións no mundo da produción, coa súa incidencia no medio natural, etc. Poderán ser máis ou menos sofisticados, estarán máis ou menos desenvolvidos, pero están presentes en todas as culturas, anque nunhas serán diferentes que noutras, como os demais sistemas.

7) **Sistema moral ou ético.** En toda cultura existen códigos éticos, sistemas de valores, que establecen o que é e se considera correcto e aceptábel e o que non. Existen normas que regulan o comportamento adecuado fundadas en creencias relixiosas ou en normas consensuadas.

8) **Sistema histórico.** Toda sociedade e toda cultura ten a súa historia a través da que foron evolucionando e se foron desenvolvendo, en diversas direccións, todos os demais sistemas. Historia que se considera importante como signo de identidade e lle permite entender o sentido da súa existencia.

9) **Sistema de supervivencia e maduración.** Toda cultura e toda sociedade dota-se dalgun sistema a través do que se trasmiten os demais sistemas ás novas xeracións coa finalidade de conservar as pautas e de asegurar a pervivencia no tempo.

Estes distintos sistemas ou invariantes están presentes en toda cultura. Manifestan-se de maneira diferente nunhas sociedades e noutras, nunhas e noutras culturas, pero nengunha carece dalgun tipo de organización social, económica, sistema de comunicación, etc.

A partir de estas invariantes pode-se seleccionar un curriculum pluricultural ou intercultural que dé cabida á universalidade e á diversidade, que sexa respetuoso e tolerante coas diferentes manifestacións que nos distintos sistemas presentan unhas e outras culturas, unhas e outras sociedades.

Cando os que forman parte dunha determinada comunidade cultural se sinten semellantes en relación a unha serie de características, os seus rasgos

específicos deben considerarse como diferéncias dignas de respecto e deben incluir-se no curriculum. Nese sentido non todo o curriculum ten que ser universal. Incluso pode e debe haber diferéncias para distintas persoas dentro dunha mesma cultura. Partir do máis cercano, do inmediato permite a significatividade dos contéúdos culturais por unha parte e por outra pode converter-se en instrumento para poder comprender rasgos e características diferénciais doutras comunidades culturais.

O que identifica aos membros dunha determinada comunidade cultural pode converter-se no punto de inicio para recoñecer o dereito do outro, o respecto a outras formas culturais. A comprensión do específico, do propio convirte-se no camiño da comprensión do diverso, da multiplicidade ou da multiculturalidade. A comprensión do particular facilita a comprensión do universal en canto supón unha resposta concreta a unhas apetencias xenéricas do ser humano como un todo. As diferéncias culturais existen e a diversidade cultural debe ser abordada polo curriculum. O respecto ás diferéncias e o recoñecemento do carácter aberto e cambiante de toda cultura pode e debe facer comprensíbel que os rasgos diferénciais non se entenden sen as aportacións doutras culturas ás que podemos aportar algo e das que, ao mesmo tempo, somos deudores. Así, como afirma Gimeno (1998, p. 231)

“universalidade e diferéncia non son sempre incompatíbeis. Pode-se ser autónomo e distinto sen descoidar que vivimos con outros. Pero precisamente por ter que vivir con outros, en ocasións as diferéncias individuais teñen que limitar-se se se opoñen á universalidade, mentras que noutros casos hai que converter en universal a posibilidade de manifestar certas diferéncias”.

Os contéúdos concretos, os modos de vida de cada sociedade son, en parte, singulares e adquiren sentido e significado no seu contexto. A universalidade poder ser entendida mellor como un diálogo entre culturas. O respecto ás diferéncias culturais posibilita o intercambio conceptual entre as mesmas e a iso deberá tender a educación promovendo a reflexión compartida sobre as propias representacións e a partir daí facilitar a apertura ao entendemento de representacións alleas, distintas e distantes.

Bibliografía

- Apple, M. (1996): *El conocimiento oficial*, Paidós, Barcelona.
- Apple, M. (1996): *Política cultural y educación*, Morata, Madrid.
- Blanco, N. (1993): “La cultura institucional en la enseñanza”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 213, pp. 66-71
- Blanco, N. (1994): “Los contenidos del curriculum”, en J.F. Angulo y N. Blanco (Coord.), *Teoría y desarrollo del curriculum*, Aljibe, Málaga, pp. 233-261
- Bruner, J. (1997): *La educación, puerta de la cultura*, Visor, Madrid.

- Bueno, G. (1996): *El mito de la cultura*, Ed. Prensa Ibérica, Barcelona.
- Coll, C. (1987): *Psicología y curriculum*, Laia, Barcelona
- Contreras, J. (1991): *Enseñanza, curriculum y profesorado*, Akal, Madrid.
- Contreras, J. (1997): *La autonomía del profesorado*, Morata, Madrid.
- Freire, P. (1990): *La naturaleza política de la educación*, Paidós-MEC, Barcelona.
- Gervilla, E. (1993): *Postmodernidad y educación*, Dykinson, Madrid.
- Gimeno, J. (1998): *Poderes inestables en educación*, Morata, Madrid.
- Giroux, H.A. (1993): *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, S. XXI, México.
- Giroux, H. A., (1996): *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*, Paidós, Barcelona.
- Goodson, I. F. (1995): *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Pomares Corredor, Barcelona.
- Hargreaves, A., (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Morata, Madrid.
- Kymlicka, W. (1996): *Ciudadanía multicultural*, Barcelona, Paidós
- Kuhn, Th., (1975): *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Lawton, D. (1989): *Curriculum studies and education planning*, Hodder and Stoughton, Londres.
- Lerena, C. (1980): *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Ariel, Barcelona.
- Lyons, D. (1996), *Postmodernidad*, Alianza, Madrid.
- McClaren, P. (1997): *Pedagogía crítica y cultura depredadora*, Paidós, Barcelona.
- MEC. (1989): *Diseño Curricular Base. Educación primaria*, MEC., Madrid.
- Montero, L. (1990): "Comportamiento del profesor y resultados del aprendizaje: análisis de algunas relaciones"; en J. Palacios; A. MARCHESI, e C. COLL, (Comp). *Desarrollo psicológico y educación II, Psicología de la educación*, Alianza, Madrid, páxs. 249-272.
- Montero, L. (1990): "Los estoñps de emseámza y las dimensiones de la acción didáctica" en J. Palacios; A. Marchesi, e C. Coll, (Comp). *Desarrollo psicológico y educación II, Psicología de la educación*, Alianza, Madrid, páxs. 273-295.
- Ortega, F. (1994): *El mito de la modernidad*, Antrophos, Barcelona.
- Pérez Gómez, A. (1983), "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica" en J. Gimeno e A. Pérez Gómez, (Comps). *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Akal, Madrid.
- Pérez Gómez, A.I. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Morata, Madrid.
- Pico, J. (Comp) (1992): *Modernidad y postmodernidad*, Alianza, Madrid.
- Rodríguez Rojo, M. (1995): *La educación para la paz y el interculturamismo como tema transversal*, Oikos-Tau, Barcelona.

- Rodríguez Rojo, M. (1997): *Hacia una didáctica crítica*, La Muralla, Madrid.
- Savater, F. (1997): *El valor de educar*, Ariel, Madrid.
- Tadeu da Silva, T. (1998): "Cultura y curriculum como prácticas de significación", *Revista de Estudios del Curriculum* nº 1, pp. 59-76
- Taylor, Ch. (1993): *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*, F.C.E., México.
- Torres, J. (1991): *El curriculum oculto*, Morata, Madrid.
- Touraine, A. (1993): *Crítica de la modernidad*, Ed. Temas de Hoy, Madrid.