

Moisés Esteban Guitart
La geografía vital y psicológica de la interculturalidad
Cuadernos Interculturales, vol. 9, núm. 16, 2011, pp. 33-44,
Universidad de Valparaíso
Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55218731003>

**Cuadernos
Interculturales**

Cuadernos Interculturales,
ISSN (Versión impresa): 0718-0586
cuadernos.interculturales@yahoo.es
Universidad de Valparaíso
Chile

¿Cómo citar?

Fascículo completo

Más información del artículo

Página de la revista

www.redalyc.org

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La geografía vital y psicológica de la interculturalidad *

Vital and psychological geography of interculturality

Moisés Esteban Guitart **

Resumen

El siguiente artículo pretende reflexionar sobre los límites y los espacios (la "geografía") de la interculturalidad. A pesar de que tradicionalmente en ciencias de la educación los estudios interculturales se han centrado en el análisis de las prácticas educativas en el salón de clase; se sugiere la necesidad de considerar otros espacios de investigación e intervención. En este sentido se aplica el modelo ecológico de Bronfenbrenner y el concepto de "geografía vital y psicológica" al ámbito de la interculturalidad. Se propone la existencia de geografías micro-interculturales, meso-interculturales, exo-interculturales y macro-interculturales. El artículo ilustra estos niveles de análisis y propone la "psico-geografía cultural" como disciplina para entender la formación, función y causas socio-culturales de fenómenos sociales, educativos y psicológicos como la interculturalidad.

Palabras clave: interculturalidad, geografía vital y psicológica, ecología del desarrollo humano, psicología cultural, psicogeografía cultural

* Recibido: octubre 2010. Aceptado: abril 2011.

La redacción del artículo ha sido posible gracias a una ayuda de movilidad para profesores de la Universitat de Girona, así como una ayuda del Consell Social de la Universitat de Girona (proyecto "Compartiendo fondos de conocimiento") y se enmarca en el proyecto "Estudio de los procesos de socialización de la infancia marroquí y senegambiana en el contexto familiar y escolar" dirigido por Ignasi Vila y financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España (Ref. EDU2009-12875).

** Visiting scholar, Department of Teaching, Learning and Sociocultural Studies, College of Education, University of Arizona, USA. Profesor lector, Departamento de Psicología, Universitat de Girona, España. Correo electrónico: moises.esteban@udg.edu

Abstract

This article suggests and discusses the surroundings (geography) of the interculturality. Traditionally the intercultural studies in educational sciences have been reduced to educational practice in schools. Nevertheless, it is suggested other areas or geographies to research and intervene. Based on Bronfenbrenner's ecologic model and the "vital and psychological geography" term, I propose the existence of four types of intercultural geographies: micro-intercultural, meso-intercultural, exo-intercultural and macro-intercultural geography. After defining these concepts, we illustrate them with some examples from different experiences and intervention-research projects. Finally, I suggest the "cultural psychogeography" as a discipline to understand the cultural function, origin and causes of social, educative and psychological phenomenons like interculturality.

Key words: Interculturality, vital and psychological geography, ecology of human development, cultural psychology, cultural psychogeography

1) El concepto de geografía vital y psicológica

En base a la psicología cultural de orientación vygotskyana se ha propuesto el concepto de "geografía vital y psicológica" para enfatizar el origen, contenido y funciones culturales de toda experiencia y fenómeno psicológico (Esteban, 2010).

El término "geografía", como tantos otros, proviene del griego "geos" ("tierra") y "grapho" ("gravar, escribir"), siendo el sufijo "ia" un conector que permite crear un sustantivo que expresa una relación a algo. Por otro lado, la palabra "geos" proviene de "Gea", la diosa de la Tierra. Parece que el término "geografía" aparece entre los griegos en el siglo III a.C. y se refiere a la representación gráfica de la Tierra, es decir, su imagen. En este sentido Eratóstenes se refiere a la "geografía" en tanto la descripción o representación gráfica de la Tierra (Ortega, 2000: 41). Más contemporáneamente se entiende que la geografía, en tanto disciplina científica, se ocupa del estudio de la superficie terrestre, las sociedades que la habitan y los territorios, paisajes, lugares o regiones que forman al relacionarse entre sí (Puyol, Estébanez y Menéndez, 1995).

A pesar de que se ha expandido el concepto de geografía hasta su origen griego ha prevalecido una noción física de geografía en tanto el análisis de los aspectos físicos del medio como el relieve, el clima o la vegetación. Evidentemente esto no agota el significado y la práctica de los geógrafos que abarca desde la "corología" (estudio de los sistemas territoriales) a la "ecología" (interesada en las interacciones entre los grupos humanos y el medio físico y humanizado), pasando por la "tradición paisajística" que se centra en el estudio de paisajes naturales y culturales, la "espacial", focalizada en la localización y distribución de fenómenos naturales y culturales, y las nuevas disciplinas auxiliares como la ordenación del territorio, la planificación urbana o los sistemas de información geográfica (Ortega, 2000). Sea como sea, la geografía está vinculada con el estudio del medio, ya sea físico-natural o cultural.

Según la psicología cultural precisamente el “medio” -físico, histórico, social y cultural- es el responsable de la formación y creación de la conducta y mente humana (Cole, 1996; Esteban, 2009). Ya sea el razonamiento, la depresión, la identidad, la emoción o cualquier fenómeno psicológico, se parte de que su origen, función, causa y creación es cultural (Ratner, 2006). Entendiendo por “cultura” las instituciones sociales (como la escuela, la familia, el trabajo), los artefactos (el lenguaje, los ordenadores, los mapas), los conceptos culturales (sobre el tiempo, la educación, el desarrollo humano) y las relaciones sociales que se encarnan en prácticas explícitas e implícitas de vida compartida que regulan y controlan la conducta de las personas (Esteban, 2010).

Sin embargo existe, históricamente, un divorcio entre la geografía y la psicología. Tres excepciones de ello son la psicología ambiental, estudio del comportamiento humano en relación con el medio ambiente ordenado y definido por el hombre (Bechtel y Churchman, 2002; Esteban, Nadal, Vila y Rostan, 2008), el modelo ecológico de Bronfenbrenner, que expondremos a continuación, y, aunque no proveniente de la psicología, la psicogeografía, en la que se pretende entender los efectos y las formas del ambiente geográfico en las emociones y el comportamiento de las personas. Digo no proveniente de la psicología ya que la “psicogeografía” tiene sus orígenes en la obra del revolucionario, filósofo, escritor y cineasta francés Guy Debord (1931-1994), quién fue miembro de la Internacional Letrista, del grupo radical de posguerra Socialismo o Barbarie, dirigido por Castoriadis, y fundador de la Internacional Situacionista. Durante el verano de 1953 surge el término psicogeografía en el contexto de la reivindicación de un nuevo urbanismo en el que, por ejemplo, el arte debería ponerse en los bares en lugar de los museos, el metro debería abrirse toda la noche, poner escaleras mecánicas para facilitar la accesibilidad, entre otras medidas. Lo que subyace al movimiento alrededor de la “psicogeografía” era una crítica al debilitamiento de las capacidades espirituales en el curso de la modernización de las esferas tanto privadas como públicas de la vida cotidiana debido al capitalismo de mercado. Según Debord (1995) la alienación es el resultado provocado históricamente por el capitalismo consumista y su naturaleza seductora. Frente a ello se propone el concepto de deriva. En francés la palabra *dérive* significa tomar una caminata sin objetivo específico, usualmente en una ciudad, siguiendo las emociones, más que siendo víctima de la decadencia geográfica y el impacto psicológico que esta tiene.

A pesar de sus diferencias pienso que lo que comparten tanto la psicología ambiental, la ecología humana de Bronfenbrenner y la psicogeografía de Debord es la necesidad de establecer un vínculo entre el medio, urbanístico, social y cultural, y la conducta y psicología de las personas. Precisamente este nexo es lo que me lleva a proponer la “psicogeografía cultural” como disciplina encargada de analizar la mutua constitución entre mente y cultura a partir del análisis de los artefactos, instituciones sociales y conceptos culturales encarnados en patrones de actividad. Concepto que retomaré al final del artículo. Ahora me interesa introducir la perspectiva y el modelo teórico de Bronfenbrenner para poder, posteriormente, postular la existencia de cuatro niveles de análisis e intervención intercultural: la micro-interculturalidad, la meso-interculturalidad, la exo-interculturalidad y la macro-interculturalidad.

2) El modelo ecológico de Bronfenbrenner

En el año 1979 Bronfenbrenner escribe su libro "La ecología del desarrollo humano" donde expone una teoría para entender el desarrollo psicológico como resultado de las fuerzas de contextos próximas, los micro y los mesosistemas, y remotos, los exo y los macrosistemas. El autor define de la siguiente manera su propuesta:

"La ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos." (Bronfenbrenner, 1987: 40)

En esta definición aparecen dos aspectos importantes. El primero ya lo anunciaba anteriormente y se refiere a la diferencia entre entornos inmediatos y contextos más grandes en los que están incluidos estos entornos. La segunda es el término de "progresiva acomodación mutua" entre la persona, en desarrollo, y los entornos cambiantes. A pesar de que los entornos son el resultado de la acción humana es importante subrayar que las personas se adaptan a estos entornos, de modo que adoptan la psicología necesaria y adecuada para ser competente, eficaz y exitoso en las tareas sociales. Dicho con otras palabras, no es la persona que crea la sociedad, como sostendría el liberalismo, sino que es la sociedad que crea la persona, tesis próxima al socialismo y al comunitarismo. Por lo tanto, entornos capitalistas consumistas fomentan el desarrollo de habilidades, conocimientos y destrezas vinculadas con conductas asociadas al consumismo. De nuevo, hay una progresiva acomodación mutua entre el individuo y su entorno que hace que éste, el individuo, adopte las características del medio.

Por medio o, lo que el autor llama "ambiente ecológico", se entiende:

"un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente, como las muñecas rusas. En el nivel más interno está el entorno inmediato que contiene a la persona en desarrollo. Puede ser su casa, la clase o, como suele suceder cuando se investiga, el laboratorio o la sala de test." (Bronfenbrenner, 1987: 23)

Este entorno inmediato es lo que el autor llama "microsistemas" y es donde se produce el desarrollo de las personas como consecuencia de los "procesos proximales", es decir:

"procesos de interacción recíproca progresivamente más complejos entre un organismo biopsicosocial activo y las personas, objetos y símbolos de su alrededor. Para ser efectiva, esta interacción debe ser regular en distintos periodos de tiempo. Estas formas de interacción en el entorno inmediato son los procesos proximales. Ejemplos de ellos son la alimentación o cuidado de un bebé, el juego con un niño o niña, actividades entre criaturas, la solución de problemas, leer y

escribir, aprender nuevas habilidades, realizar actividades atléticas, tener cura de otros, hacer planes, realizar tareas complejas y adquirir nuevos conocimientos y nuevos modos de hacer cosas." (Bronfenbrenner y Morris, 1998: 996)

En estos microsistemas es donde se producen los procesos de enseñanza y aprendizaje descritos por Vygotsky (1978) en su conocida propuesta de "zona de desarrollo próximo" o por Bruner en su metáfora del andamiaje (Wood, Bruner y Ross, 1976). La novedad de Bronfenbrenner radica en ir más allá de los microsistemas y postular la influencia de otros entornos sobre ellos. En este sentido, el concepto de "mesosistema" se refiere a las relaciones e interacciones entre dos o más microsistemas como, por ejemplo, cuando un maestro (escuela) y un padre (familia) comparten una misma actividad con un niño o niña. Se trata de relaciones bidireccionales que se dan entre dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente. Por ejemplo, para un adulto, entre la familia, el trabajo y la vida social. Pero el "ambiente ecológico" no se acaba con los entornos inmediatos en los que uno o una participan activamente. El lugar de trabajo de los padres, la clase a la que asiste un hermano mayor, los medios de comunicación, el círculo de amigos de su madre, las actividades del consejo escolar del barrio pueden afectar a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo ("exosistema"). Además, el microsistema, el mesosistema y el exosistema se ven moldeados por planes que organizan los entornos. Lo que el autor llama "macrosistema" y define de la siguiente manera: "el macrosistema se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro-, meso- y exo-) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias" (Bronfenbrenner, 1987: 45). Por ejemplo, un jardín de infancia, una clase en la escuela, un café, un restaurante, una oficina de correos tienen un aspecto y unas funciones similares en un mismo país, España, pero se ordenan y regulan de distinta manera en otro país, Japón. Dicho con otras palabras, el sistema de creencias, la religión, la organización política, social y económica de una determinada región afectan el desarrollo humano, moldeando los microsistemas, mesosistemas y exosistemas.

En definitiva, el modelo teórico de Bronfenbrenner me parece un buen camino para analizar la interculturalidad bajo una perspectiva psicogeográfica teniendo en cuenta los matices y la riqueza de los distintos niveles ambientales o culturales. Queda claro que para Bronfenbrenner el ambiente, o lo que llamo geografía vital y psicológica, no se reduce a los entornos inmediatos como la escuela, la familia, el lugar de trabajo. Otros contextos afectan lo que sucede en estos microcontextos, de modo que deben tenerse en cuenta a la hora de analizar cualquier fenómeno psicocultural.

3) Geografías micro, meso, exo y macro interculturales

Ya he dicho anteriormente que por "geografía vital y psicológica" (Esteban, 2010) quiero enfatizar el carácter psicológico de la geografía humana. Es decir, el hecho que la demografía, las instituciones sociales, el paisaje o los artefactos y tecnología distribuidos en una

determinada comunidad o país forman parte de la psicología de las personas, siendo en realidad su causa y su expresión. La geografía no es solamente un concepto físico, vinculado a la descripción de la Tierra, sino también psicológico: ya que comprende objetos, símbolos y personas. En realidad, la geografía implica psicología en dos aspectos. En primer lugar, hay una mediación lingüística, semiótica, cognitiva que hace que una determinada montaña simbolice algo. Por ejemplo, una montaña puede ser la montaña que escale con mi pareja hace dos años, o el sitio donde tuve un accidente. Además, la geografía, simbolizada y culturalizada (conceptualizada), ofrece contenido, función y propósito a nuestra acción. Las instituciones sociales, los artefactos, las relaciones sociales y los conceptos culturales que forman parte de la geografía vital y psicológica regulan la conducta humana ofreciendo pautas de acción y modos de interpretar la realidad. En este sentido, cualquier aspecto psicológico y social como la interculturalidad tiene un origen y una función cultural, origen y función vinculada a cierta geografía vital y psicológica: determinadas instituciones sociales, artefactos y conceptos culturales (Ratner, en prensa).

Por lo tanto la interculturalidad, entendida como una actitud y una práctica en relación al trato y consideración de grupos culturalmente distintos, se inserta en ciertas geografías vitales y psicológicas que acaban delimitando su uso y materialización. Por interculturalidad no quiero decir multiculturalidad, mezcla de culturas o tolerancia entre grupos humanos distintos. La interculturalidad supone una actitud de aprecio, aceptación, reconocimiento y estima del otro/a. Actitud que se traduce en conductas asociadas al aprendizaje mutuo sin renunciar a la igualdad y libertad como valores básicos en todo proyecto educativo y social (Besalú y Vila, 2007).

En base al modelo teórico de Bronfenbrenner y al concepto de geografía vital y psicológica propongo la existencia de cuatro niveles, espacios o geografías de la interculturalidad, a saber: micro-interculturalidad, meso-interculturalidad, exo-interculturalidad y macro-interculturalidad. A continuación voy a precisar la definición de dichos conceptos, así como ilustrarlos con distintos ejemplos.

Por "geografía micro-intercultural" quiero decir los espacios de reconocimiento mutuo en el que personas de distintas culturas participan activamente. Por ejemplo, un salón clase donde hay alumnos de varias procedencias culturales y se sigue un currículo intercultural, realizando actividades que reconozcan la lengua de origen de los alumnos y a partir de ella se realicen actividades para adquirir una nueva lengua. En este sentido, se disponen de distintos materiales, recursos y actividades para atender el alumnado que procede de distintos países y tiene, por lo tanto, diferentes lenguas maternas (ver Banks y Lynch, 1986; Coelho, 1998; Coelho, Oller y Serra, 2010; Ribas, Iglesias, Siqués y Vila, 2006). Por lo tanto, todo lo que tiene que ver con currículo multicultural (Banks, 1999), actividades interculturales o estrategias y recursos para atender el alumnado de distintos países que se aplican en un salón de clase atañe a la "geografía micro-intercultural". Aquí la geografía incluye un espacio físico-psicológico limitado en el que hay distintas personas (maestro o maestra y alumnos y alumnas) y recursos o artefactos: por ejemplo ordenadores, libros, juegos, pizarra. Las interacciones, mediadas por el maestro o maestra, entre los alumnos y alumnas y los contenidos de aprendizaje serían el núcleo central de esta micro-geografía intercultural.

Un ejemplo de la creación de una geografía micro-intercultural es el programa "quinta dimensión", establecido a partir de los 80 del siglo XX en base a la psicología

cultural de orientación vygotskyana (Cole, 1996). Se trata de la creación de un espacio en el que alumnos y alumnas, gracias a la ayuda y mediación de artefactos culturales (ordenadores) y otros agentes sociales (estudiantes universitarios), realizan distintas actividades lúdicas vinculadas con las matemáticas, la lectura y la escritura. El sistema de actividad o geografía vital y psicológica incluye un sistema de normas y división del trabajo y ha sido aplicado a distintos colectivos como gitanos y gitanas en Catalunya, trabajos liderados por José Luis Lalueza (Lalueza, Bria, Crespo, Sánchez y Luque, 2004), o en hispanos en California (Cole, 1998; Cole y DLC, 2006).

Tabla 1. Ingredientes para una micro-geografía intercultural en un salón de clase con alumnos y alumnas de distintas procedencias lingüísticas.

Participación activa	Los alumnos y alumnas aprenden a utilizar cualquier artefacto, como el lenguaje, haciendo cosas con el.
Mediación, relación e interacción social	Se requiere de la presencia de un "experto" o persona competente en el uso de un determinado artefacto que pueda enseñar los rudimentos implicados en su funcionamiento.
Conocimiento previo	Se debe activar y utilizar el conocimiento previo que tienen los alumnos y alumnas. Por ejemplo, utilizar su lengua materna para aprender una nueva lengua.
Artefactos adecuados	Se necesitan actividades, recursos y ejercicios adecuados como, por ejemplo, ayudas visuales para entender un texto escrito.
Actividades reales y familiares	Cuando las actividades son reales o semi-reales y familiares para los alumnos y alumnas aumenta la motivación y por lo tanto el aprendizaje.

Se entiende por "meso-geografía intercultural" cuando entran en relación dos entornos culturales distintos en el que la persona en desarrollo participa activamente. Por ejemplo, para un alumno procedente de Marruecos en Catalunya, una determinada actividad que vincule la escuela con la familia es un espacio o geografía meso-intercultural. El ejemplo paradigmático de la creación de geografías meso-interculturales entre familia y escuela es el proyecto llevado a cabo por la Universidad de Arizona y llamado "fondos de conocimiento" ("*funds of knowledge*"). La propuesta de investigación-acción consiste en formar a maestros y maestras en técnicas cualitativas de recogida de información (entrevistas, etnografía) con el objetivo de que, a través de visitas a las familias de sus alumnos y alumnas, detecten los "fondos de conocimiento" que éstas tienen acumulados. Reconociendo que todas las familias tienen "fondos de conocimiento" y

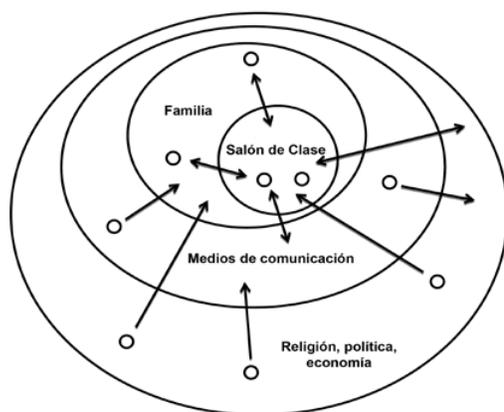
que por “fondos de conocimiento” se entiende el conjunto de recursos, habilidades y conocimientos que permiten a una familia mantener su bienestar. Estos bancos de conocimientos pueden ser alrededor de la construcción, reparación de vehículos, jardinería, arte, religión o economía. Los maestros y maestras, después de conocer estos “fondos de conocimiento” los incorporan en el aula mediante innovaciones curriculares (ver: González, Moll y Amanti, 2005; McIntyre, Rosebery y González, 2001).

Por ejemplo, Sandoval-Taylor (2005) ilustra la creación de una geografía meso-intercultural al incorporar fondos de conocimiento de las familias de sus alumnos y alumnas en el salón de clase. Más concretamente, la autora diseñó un módulo de enseñanza y aprendizaje basado en la construcción. La maestra descubrió que en muchas de las familias de sus alumnos y alumnas (50% hispanicos, un 40% indígenas norteamericanos y un 10% norteamericanos) había gran cantidad de conocimientos vinculados a la construcción. Así desarrolló una unidad curricular alrededor de la cuestión: “¿cómo construir una casa?” En base a esta pregunta se realizaron varias actividades como, por ejemplo, leer el cuento de los tres cerditos, hacer que los estudiantes dibujasen su casa, realizar un diccionario vinculado a la construcción, construir una casa proporcional para una muñeca, analizar distintas fotografías de casas o construir casas con distintas figuras geométricas.

Por “geografía exo-intercultural” me refiero al contacto entre culturas producido por medios o sistemas en los que el niño o niña no participa activamente, pero que no obstante ocurren cosas que le afectan. Por ejemplo, una determinada intervención en el trabajo de los padres puede afectar al niño o niña en desarrollo aunque no participe en el sistema laboral de su padre o madre. También afecta al desarrollo de los niños y niñas intervenciones comunitarias dirigidas a sus familias como, por ejemplo, un programa de apoyo a la educación de hijos e hijas. En este sentido, el programa “Créixer amb Tu”, de la Generalitat de Catalunya, ofrece un material gratuito con informaciones útiles sobre el desarrollo y crianza de las criaturas de 0 a 3 años de edad. Materiales que son discutidos en cada municipio a través de la creación de grupos donde los padres y madres comentan inquietudes, resuelven dudas o plantean cuestiones (Vila, Oller y Esteban, 2005). Específicamente en el terreno de la interculturalidad destaca una intervención realizada en un exosistema, en este caso la televisión. Se trata del programa “Sesame Street”, conocido en España como Barrio Sésamo y en Latinoamérica como Plaza Sésamo. Es una serie de televisión educativa estadounidense, su primera emisión fue el 10 de noviembre de 1969, dirigida a niños de edad preescolar y pionera en la mezcla de educación y entretenimiento, así como incorporación de grupos no dominantes en la gran pantalla fomentando la inclusión de roles y personajes de todo tipo, incluyendo personas con movilidad reducida, así como jóvenes y mayores de distintas procedencias. El programa insiste en que hay gente de todas formas, tamaños y colores y que no hay personas mejores que otras por ser de un determinado color de piel. No en vano en la confección y diseño del programa participaron psicólogos educativos y del desarrollo humano, confirmando guiones y personajes educativos y adecuados a las distintas edades. Otro ejemplo, en este caso en España, es el programa Andaluna realizado por la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social de la Junta de Andalucía. Se trata de una serie de personajes de distintas condiciones y procedencias que difunden, a niños y niñas, valores humanos como la solidaridad, la interculturalidad, el respeto por el medio ambiente o la denuncia del maltrato infantil (Ramos, 2007).

Finalmente se entiende por “macro-geografía intercultural” el ámbito de las políticas, vinculadas por ejemplo a la inmigración, leyes, derechos, ideologías, economía y religión de un determinado país que configura, en forma de pautas de sentido y actividad, así como de diseño urbano y psicológico, los otros sistemas de actividad: exo, meso y micro. Se trata del nivel más importante ya que acaba diseñando y modificando los otros. Una determinada política social y económica puede fomentar la integración de los extranjeros en una sociedad y, en consecuencia, la cohesión social de un país. Por ejemplo el Gobierno de la Generalitat de Catalunya, en España, ha realizado una serie de medidas legales para dar cobertura al llamado “Plan de Lengua, Interculturalidad y Cohesión Social” (puede consultarse más información en la página web: <http://www.xtec.es/lic/> y en Besalú y Vila, 2005). El Plan incluye recursos para atender el alumnado proveniente de otros países, información en relación a los Planes Educativos de Entorno (donde se pretende crear continuidades y relaciones entre distintos agentes educativos como la escuela, la familia, un ayuntamiento y una determinada asociación), así como los Proyectos de Convivencia. Otro ejemplo de política intercultural a nivel macro es la constitución de las Universidades Interculturales por parte de la Secretaria de educación Pública del Gobierno de México (Esteban y Rivas, 2008). En estos casos la geografía implica considerar el sistema político, religioso, económico e ideológico de un determinado país.

Figura 1. Geografías de la interculturalidad



En la figura 1 se puede observar una representación de los distintos niveles (geografías) propuestos:

- micro-geografía intercultural: la escuela
- meso-geografía intercultural: las relaciones entre familia y escuela
- exo-geografía intercultural: los medios de comunicación
- macro-geografía intercultural: la política, economía, ideología, religión de un determinado país o región.

4) La “psicogeografía cultural” y las geografías interculturales

La “psicogeografía cultural” comprende el análisis de las realidades psicológicas y sociales en su espacio, esfera o geografía cultural, es decir, en su territorio psicológico formado por instituciones sociales (medios de comunicación, partidos políticos, escuela e universidad, familia, servicios de salud, arquitectura urbana, economía), artefactos (ordenadores, vehículos, lenguaje, mapas), relaciones sociales (padre e hijo, maestro y alumno, trabajador y jefe) y conceptos culturales o etnoteorías sobre el bien y el mal, la educación, el desarrollo de las personas y el funcionamiento del mundo. El concepto de “geografía vital y psicológica” incluye la descripción y el examen psicológico de todas las esferas descritas por Bronfenbrenner: desde las micro-prácticas culturales hasta la influencia de los macro-factores culturales como los medios de comunicación, la publicidad, el capitalismo, el consumismo o la religión (Esteban y Ratner, 2010).

Podemos resumir los principios de la “psicogeografía cultural” en tres bases o postulados. En primer lugar, el desarrollo psicológico y la conducta de las personas es el resultado de la participación en contextos de actividad, ciertas geografías vitales y psicológicas, donde se producen procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la apropiación de ciertos artefactos, ideas o recursos para la acción. No es posible disociar la psicología de las personas de su naturaleza, función y carácter cultural de modo que no es reducible a una explicación biológica, en todo caso la explicación biológica está mediada por una fuente o explicación cultural. Por ejemplo, pensar con la ayuda de un ordenador o resolver un problema utilizando una calculadora son funciones psicológico-culturales que no se pueden entender bajo ningún tipo de reduccionismo biológico. En segundo lugar, toda geografía personal es el resultado de una más amplia y necesaria geografía vital y psicológica formada por otras personas, objetos, símbolos -paisaje psicológico-. Vygotsky (1978) lo formuló con su conocida ley de la doble formación o ley genética general del desarrollo cultural según la cual toda función psicológica aparece dos veces: primero entre personas, a nivel social y, después, a nivel personal. De modo que el origen de la arquitectura y geografía individual es siempre el resultado de una anterior arquitectura y geografía histórica, social y cultural. Finalmente, la geografía vital y psicológica comprende relaciones de poder de modo que ciertos grupos de influencia controlan, dominan, los espacios y la arquitectura psicológica de los mismos (Esteban y Ratner, 2010; Ratner, 2006 y 2011). En este sentido, la tarea última de la “psicogeografía cultural” es analizar las arquitecturas o geografías vitales y psicológicas (instituciones sociales, artefactos, relaciones sociales, conceptos culturales -etnoteorías-) encarnadas en ciertas actividades con el propósito de transformar y modificar los factores que constriñen el desarrollo humano y social: la depresión, la ansiedad, el racismo, la intolerancia, la xenofobia, el consumismo o la violencia. Ello debería permitir reemplazar estos macro-factores culturales perjudiciales por otros que propicien el desarrollo personal y social como, por ejemplo, la interculturalidad, entendida como actitud de reconocimiento y conducta de aprendizaje hacia el otro u otra.

En definitiva, pienso que no es posible entender cabalmente la interculturalidad sino se comprenden las múltiples y complejas “geografías interculturales” que van de las micro-políticas de intercambio, reconocimiento y comunicación entre personas de

distintas culturas, hasta la reforma económica y política que fomente la igualdad entre clases sociales, pasando por la difusión de narrativas conciliadoras en los medios de comunicación o por la puesta en comunión y relación entre familias, procedentes de otros países, y las escuelas de la cultura dominante. Espero que los ejemplos descritos permitan abrir los horizontes de la interculturalidad y comprender que no se trata exclusivamente de un tema político y económico, sin ser tampoco exclusivamente un tema escolar vinculado con la instrucción y la práctica en el salón de clases. Tejer las distintas geografías vitales y psicológicas de la interculturalidad implica examinar el fenómeno de lo más micro a lo más macro, y de lo más macro a lo más micro.

5) Bibliografía

- Banks, James (1999): *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, James y James Lynch, eds. (1986): *Multicultural Education in Western Societies*. Londres: Holt, Rinehart and Winston.
- Bechtel, Robert y Arza Churchman, eds. (2002): *Handbook of Environmental Psychology*. New York: Wiley.
- Besalú, Xavier y Vila, Ignasi (2005): "Consolidar la cohesió social, l'educació intercultural i la llengua catalana". En: *VV.AA Llengua, interculturalitat i cohesió social*, pp.6-33. Barcelona: Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya.
- Besalú, Xavier e Ignasi Vila (2007): *La buena educación: libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Bronfenbrenner, Urie (1987): *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Bronfenbrenner, Urie y Morris, Pamela (1998): "The ecology of developmental process". En: William Damon y Richard Lerner (series y volumen eds.), *Handbook of child psychology*, vol.1: Theoretical models of human development, pp.993-1028. New York: John Wiley.
- Coelho, Elizabeth (1998): *Teaching and learning in a multicultural schools*. London: Multilingual Matters.
- Coelho, Elizabeth, Judith Oller y Josep María Serra (2010): "Más allá del primer contacto. ¿Cómo dar la bienvenida a los estudiantes extranjeros y sus familias?" *Prácticas en Educación Intercultural*, Nº2, pp.10-33. España: Centro de Recursos de Educación Intercultural.
- Cole, Michael (1996): *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*. London: Harvard University Press.
- Cole, Michael (1998): "Can Cultural Psychology Help Us Think About Diversity?". *Mind, Culture and Activity*, Nº5, pp.291-304. California: Laboratory of Comparative Human Cognition.
- Cole, Michael y DLC (Distributed Literacy Consortium) (2006): *The Fifth Dimension. An After-School Program Built on Diversity*. New York: Russell Sage Foundation.
- Debord, Guy (1995): *The Society of the Spectacle*. New York: Zone Books.
- Esteban, Moisès (2009): "Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas". *Fundamentos en Humanidades*, Nº18, pp.7-23. Argentina: Universidad Nacional de San Luis.

- Esteban, Moisès (2010): *Geografías del desarrollo humano. Una aproximación a la psicología cultural*. Barcelona: ARESTA.
- Esteban, Moisès y Carl Ratner (2010): "Historia, conceptos fundacionales y perspectivas contemporáneas en psicología cultural". *Revista de Historia de la Psicología*, vol.31, Nº2-3, pp.117-136. España: Universidad de Valencia.
- Esteban, Moisès y María José Rivas (2008): "La propuesta de las Universidades Interculturales en México frente al pluralismo cultural. El caso de Chiapas". *Documentación Social*, Nº151, pp. 91-117. España: Cáritas.
- Esteban, Moisès; Josep Maria Nadal; Ignasi Vila y Carles Rostan (2008): "Aspectos ambientales implicados en la construcción de la identidad en una muestra de adolescentes de la Universidad Intercultural de Chiapas". *Medio Ambiente y Comportamiento Humano. Revista Internacional de Psicología Ambiental*, Nº 9, pp.91-117. España: Resma.
- González, Norma; Luis Moll y Cynthia Amanti, eds. (2005): *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lalueza, José Luis; Marc Bria; Isabel Crespo; Sonia Sánchez y José Luque Maria (2004): "Education as the creation of microcultures. From the local community to the virtual network". *Interactive Educational Multimedia*, Nº9, pp.16-31. España: Universitat de Barcelona.
- McIntyre, Ellen; Ann Rosebery y Norma González (2001): *Classroom diversity. Connecting curriculum to students' lives*. Portsmouth: Heinemann.
- Ortega, José (2000): *Los horizontes de la geografía*. Barcelona: Ariel.
- Puyol, Rafael; José Estébanez y Ricardo Méndez (1995): *Geografía humana*. Madrid: Cátedra Geografía.
- Ramos, Carolina (2007): "Comunicación institucional e infancia en la Junta de Andalucía: El programa Andaluza". *Revista Latina de Comunicación Social*, Nº62, pp.1-16. España: Universidad de la Laguna.
- Ratner, Carl (2006): *Cultural Psychology. A Perspective on Psychological Functioning and Social Reform*. Mahwah, New Jersey & London: LEA.
- Ratner, Carl (2011): *Macro Cultural Psychology: A political philosophy of mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Ribas, Consol; Gemma Iglesias; Carina Siqués e Ignasi Vila (2006): *Materiales y actividades para las aulas de acogida*. Barcelona: Horsori.
- Sandoval-Taylor, Patricia (2005): Home is where the heart is: planning a funds of knowledge based curriculum module. En: Norma González, Luis Moll y Cynthia Amanti, *Funds of knowledge. Theorizing practices in households, communities and classrooms*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vila, Ignasi; Judith Oller y Moisès Esteban (2005): "Idees al voltant de la formació de famílies". En: Pere Soler, *L'educació social avui: La intervenció socioeducativa a Catalunya*. Girona: Universitat de Girona.
- Vygotsky, Lev Semenovich (1978): *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wood, David; Jerome Bruner y Gail Ross (1976): "The role of tutoring in problem solving". *Journal of Psychology and Psychiatry*, Nº17, pp.89-100. USA: Wiley-Blackwell.