

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y LA PRÁCTICA DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES EN SECUNDARIA

LÓPEZ MARTÍNEZ, MANUEL JOSÉ

IES Fuente Nueva de El Ejido. Almería

Manuel220165@yahoo.es

Resumen. En este artículo hemos pretendido, en primer lugar, describir el significado de la educación intercultural y, en segundo lugar, mostrar algunos aspectos relevantes sobre el quehacer del profesorado de secundaria de ciencias sociales, geografía e historia, a partir de los resultados obtenidos de un cuestionario dirigido a 171 docentes, en el escenario multicultural de 41 centros públicos de secundaria de la provincia de Almería, y de la información recogida a través de grupos de discusión, teniendo como referente el paradigma de la educación intercultural. En cuanto a las técnicas de muestreo, hemos utilizado las de corte no probabilístico e intencional tanto para los centros como para el profesorado.

Palabras clave. Educación intercultural, acción investigadora, contextos multiculturales, práctica del profesorado.

Summary. The purpose of this article is to describe the meaning of intercultural education and to show some relevant aspects about the teaching practices of the secondary school teachers of social sciences, history and geography, from the results obtained both in a survey addressed to 171 teachers within the multicultural scenario of 41 public schools in the province of Almería, as well as within the discussion groups, having the Intercultural Education paradigm as a reference framework. Regarding sampling techniques, those of a non-probabilistic and intentional shift both for the schools and the teachers have been used.

Keywords. Intercultural education, search action, multicultural contexts, teaching practice.

A MODO DE INTRODUCCIÓN

El fenómeno migratorio reciente, el desarrollo de los medios de comunicación y transporte y el avance de la globalización de la economía capitalista en beneficio de las regiones más desarrolladas han favorecido la utilización de los términos *educación intercultural* en el contexto de la investigación en educación. Igualmente, la presencia de una pluralidad regional y cultural reconocida en España por la Constitución de 1978 ha facilitado la reflexión en torno al concepto de la diversidad. Estos hechos han sido recientemente asumidos por la comunidad educativa en nuestro país al comprobarse que desde finales de los años ochenta se presentaba una nueva circunstancia histórica como consecuencia de la plena incorporación a la Comunidad Económica Europea el 1 de enero de 1986. En este sentido, se ha de destacar la nueva configuración de la Unión Europea desde mayo de 2004, lo que supone la incorporación de una diversidad más evidente en el espacio europeo.

Sin embargo, somos una sociedad joven en el tratamiento educativo de la diversidad cultural a pesar de las aportaciones históricas de numerosos pueblos y comunidades y de la presencia desde siglos de la minoría étnica gitana. Es en la década de los noventa cuando en nuestro país se reconoce el papel de la

educación intercultural aunque sabemos que su origen se sitúa en los Estados Unidos de Norteamérica después de finalizada la Segunda Guerra Mundial e iniciada la fase de reorganización económica. Para Jordán (1996), el origen hay que buscarlo durante esos años en la acción de los movimientos de presión y reivindicación de algunas minorías étnico-culturales por conseguir una mayor integración social y finalizar con el racismo ejercido por la comunidad blanca al ostentar el poder institucional. No olvidemos que diferentes movimientos sociales que actuaron durante los años setenta y ochenta en los EEUU y en Inglaterra abrieron una brecha importante en la crítica a la homogeneización cultural. En uno de los artículos del Grupo Eleuterio Quintanilla (2000, p. 225), integrado en la Plataforma Asturiana de Educación Crítica, se describe esta circunstancia del inicio de la crítica a la escuela homogénea para que la diversidad cultural no sea reprimida ni compensada. En él se menciona cómo los grupos sociales, raciales y étnicos marginados advirtieron que la sociedad en la que vivían instauraba una división que les resultaba lesiva. Por esa razón comenzó una andadura de denuncia de la cultura escolar como cultura hecha a la medida de esa división social estigmatizadora.

LA LLEGADA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y SU RAZÓN DE SER

Creemos que este inicial reconocimiento de la interculturalidad no ha estimulado la reflexión profunda y necesaria por parte de ciertos sectores de la comunidad educativa en nuestro país. Al revisar la literatura reciente sobre el tema, puede comprobarse que las acciones emprendidas en el campo educativo para desarrollar proyectos interculturales no han sido las suficientes. En este sentido, Bartolomé (2001, p. 79) destaca que en el terreno de la práctica educativa en las aulas no existía un interés profundo por aplicar las estrategias de la educación intercultural. Es posible que en estos momentos estemos saliendo de una etapa en la que predominaba la reflexión teórica extensa y dispersa para situarnos en un estado de concreción más práctica, aunque, para autoras como Ytarte (2005, p. 81), ha sucedido al contrario. Desde nuestro punto de vista, ello puede obedecer también a dos circunstancias: una, la reciente asimilación de este paradigma educativo en nuestro país a pesar de la presencia de la comunidad gitana en las escuelas y su tratamiento desde modelos de compensación; y, dos, la relación de la educación intercultural con otros ámbitos educativos, como la educación antirracista, educación para la paz, la identidad cultural, el aprendizaje de la lengua vehicular de la escuela y el de la lengua materna, educación para la ciudadanía, educación para la convivencia y la igualdad... Sin embargo, es cierto que recientemente, desde las administraciones educativas autonómicas de nuestro país, se están dando pasos en el sentido de incorporar la interculturalidad a sus respectivos planes de actuación.

Por otra parte, las apreciaciones que realizan García Castaño y otros (2002), o Ytarte (2005), en cuanto al tratamiento de la interculturalidad en España, se sitúan en el ámbito de una percepción caracterizada por la presión ejercida en última instancia por el fenómeno demográfico de la reciente inmigración. Para Ytarte (2005, p. 81), la implantación de la interculturalidad se ha llevado a cabo como una urgencia social ante la diversidad cultural originada por la llegada de personas de otros países. Antes de responder a la pregunta de cómo se debería entender una educación intercultural sensata, Jordán (2005, p. 2) señala dos desviaciones teórico-prácticas que no son procedentes y habría que evitar: la entendida como consagrada sólo hacia alumnos con deficiencias o desventajas de carácter social, que serían minoría, y la llevada a cabo por distintos movimientos o grupos de profesores que, en opinión de Jordán, han extremado los ideales implícitos en la práctica de un pluralismo que, basado en principios y valores como el respeto, la tolerancia o la puesta en valor de lo diferente, pueden presentar ciertos peligros desde el punto de vista teórico y práctico. Hechas estas precisiones, Jordán (2005, p. 3) responde a la pregunta mencionada anteriormente partiendo del contexto, es decir, pensando

previamente en un tipo de sociedad multicultural, donde el equilibrio y la pluralidad sean principios básicos, de tal forma que originen una cohesión social. Estamos de acuerdo con este autor en defender que esta cohesión social ha de establecerse mediante un reconocimiento simétrico en todos los ámbitos de la vida entre grupos mayoritarios y minoritarios. La senda ha de ser trazada por unas reglas de convivencia reales a las que todos, sin excepción, se hallen vinculados y en donde la dignidad humana esté por encima de cuestiones diferenciales.

Las dos circunstancias mencionadas de respeto a la pluralidad y de cohesión social parecen imprescindibles en una sociedad como la nuestra, caracterizada en gran medida por lo contrario a lo pretendido, es decir, por la desigualdad, el desequilibrio y la tendencia a reducir la pluralidad para convertirla en uniformidad. Este pensar en un modelo de sociedad lleva implícito ya un deseo, una aspiración, una necesidad, porque la realidad es otra y distinta. Por ello, autores como Bartolomé (2001), Sabariego (2004), Soriano (2004) o Jordán (2005) anhelan la cohesión social de los grupos y comunidades porque ésta no existe, aunque se den evidencias de lucha y de acciones políticas encaminadas a conseguir tal fin. Pensamos que es justo desde aquí, desde la potencialidad de la fuerza política, desde el momento en el que se anhela la construcción de algo que no existe, desde donde adquiere sentido la educación intercultural.

Cuando utilizamos el calificativo *intercultural* junto al término *educación* estamos reafirmando una posición de partida. El prefijo *inter* exige la existencia de otro, de un plural, de dos como mínimo. Es decir, no hablamos de uno sino de dos. Esta pirueta que implica el cultivo entre dos, la construcción en plural, rescata un cuerpo a cuerpo, un cara a cara que obliga a un intercambio, a un saber mirar, a un saber escuchar, a un saber dialogar, a un saber convivir con el otro.

Este escenario que ha de construirse desde posiciones ya dadas supone un esfuerzo mayor para las personas, puesto que están obligadas a entenderse. Para ello, ha de nacer la competencia creativa de todo ser humano. Es en este alumbramiento donde el docente representa el papel de comadrona y nodriza, participando así del juego intercultural de una sociedad plural. Pero la ayuda metafórica de unas manos para hacer posible una vida social se encuentra con una dificultad añadida. Nos referimos a la pregunta planteada por Aguado (2003, p. 14) al tratar de aplicar la interculturalidad a la práctica pedagógica desde planteamientos igualitarios cuando las estructuras educativas se fundamentan en relaciones de poder donde predomina la desigualdad. La respuesta de esta autora queda expresada de la siguiente manera: «Es evidente que las propuestas interculturales en educación encuentran su lugar en ámbitos de educación no for-

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

mal (animación sociocultural, formación permanente, educación social) y tienen en el sistema educativo su principal reto.»

A pesar de lo dicho hasta aquí, hemos de precisar cuál es el referente de educación intercultural utilizado en este trabajo. Sin duda, la línea defendida por Ortega (2004, pp. 15-16) en su artículo sobre la educación moral como pedagogía de la alteridad nos parece interesante y al mismo tiempo esclarecedora, por las siguientes razones: *a)* porque hemos de realizar un esfuerzo por no caer en la trampa de situar la educación intercultural sólo en el ámbito de lo cognitivo: aunque es necesario el conocimiento de los rasgos culturales de los demás, éste no puede quedarse estancado en esta particularidad ya que tendríamos a reducir a la persona a una cultura determinada; desde esta óptica, obtendría más relevancia la envoltura cultural que la esencia personal (lo humano); *b)* por tanto, el esfuerzo por conocer ha de estar dirigido en primer lugar hacia la persona, hacia el ser humano que tenemos delante. Así, en un segundo momento vendrá el conocimiento de las circunstancias de su proceso de socialización. Como defiende Ortega (2004, pp. 15-16), es «el ser humano en la realización de su existencia concreta, dentro de una tradición y una cultura, quien debe constituir el sujeto de la educación intercultural».

A estas dos razones de ser de la educación intercultural que nos sirven como referentes añadimos una tercera. Aludimos a la necesidad de crear conocimiento partiendo de una reflexión crítica sobre las determinaciones y limitaciones culturales que impiden ver y acoger al otro, a la otra, como seres humanos. Entendemos que la educación intercultural se fundamenta especialmente en el análisis crítico de los aspectos culturales que provocan desigualdades en las relaciones humanas, sin olvidar, obviamente, los económicos, políticos y sociales. Desde esta acción reflexiva pretendemos desmontar y esclarecer las estructuras simbólicas de poder y sometimiento establecidas en el funcionamiento cotidiano de la sociedad. Por tanto, estamos hablando de crear una lente que nos acerque la realidad para transformarla y reorientar al mismo tiempo nuestra manera de sentir, ver y actuar con mayores cotas de libertad e igualdad. Por tanto, entendemos la educación intercultural como una forma de vida donde lo importante es tomar conciencia de quiénes somos, es decir, se trata de un proceso para despertar la conciencia del ser humano, dormida o anestesiada por los miedos. Se trata de una herramienta válida para acercarnos al conocimiento de nuestra comprensión sobre la realidad con la intención de transformar las parcelas de desigualdad y subordinación creadas por el poder. Su aplicación abarca el campo de la educación formal, informal y no formal. Esta filosofía educativa se apoya en una estrategia metodológica caracterizada por el aprendizaje significativo y cooperativo.

De esta manera, el objetivo fundamental de toda intervención educativa desde este paradigma de la educación intercultural es el de crear las condiciones necesarias para posibilitar el despertar de la conciencia crítica. Conseguir que la persona vea al otro, a la otra, como persona y que nos percibamos mutuamente soportando una carga ejercida por el peso de la cultura se convierte en tarea básica. En el fondo, estamos hablando de una forma de vida más humanista, más antropológica a pesar de la carga cultural. En todo caso, no está exenta de dificultad esa tarea de desmontar y volver a montar, debido a las inercias creadas por nuestra sociedad occidental. Pero también es interesante mostrar que la interculturalidad no es un fenómeno nuevo. Como defiende Sabariego Gómez (2005, p. 455), cada uno de nosotros tiene acceso «activa y/o pasivamente a más de una cultura, a más de un conjunto de conocimientos, patrones de percepción, pensamiento y acción».

Teniendo en cuenta lo anterior, la interpretación que hacemos desde nuestro conocimiento sobre la educación intercultural ha de ser compleja. Ello es así porque la complejidad es consustancial al ser humano y al ser social. No podemos delimitar exactamente una realidad que nos abrume. Tenemos que partir de la humildad del que se adentra en un espacio por descubrir o, mejor dicho, por redescubrir. Estamos hablando de un anhelo, el representado por una acción educativa amplia, amparada en un volver a pensar la dimensión humana que todos llevamos dentro y que, por circunstancias de dominio, bien sea político, económico, social o cultural, ha sido ocultada desde la manipulación de la información. Es decir, cuando hablamos de educación intercultural estamos insistiendo en una necesidad política, ya que la construcción social del espacio público y las decisiones que se adopten en él han de realizarse desde la participación en igualdad de todos sus miembros. De ahí que consideremos la educación escolar pública como medio privilegiado de socialización en un estado democrático y plural. Estamos de acuerdo con Jordán (2005, p. 3) cuando escribe que «la educación intercultural habría de desarrollar en todos los alumnos un sentimiento de igualdad, como condición previa para el cultivo de las diferencias culturales». Sin embargo, el discurso dominante en nuestra sociedad occidental ha establecido una ecuación falsa al vincular diferencias con desigualdad y homogeneidad con igualdad. Este esquema de interpretación de la realidad se ha consolidado también en el ámbito escolar. Por esta razón, uno de los objetivos prioritarios de la educación intercultural es el de desarrollar ese sentimiento de igualdad en todo el alumnado.

Para finalizar este apartado, resaltaremos otra circunstancia a tener presente. Coincidimos con Soriano (2004, pp. 207-208) en que las mejores condiciones de un educador intercultural han de proceder del desarrollo de sus actitudes habituales antes que de

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

sus aptitudes porque la interculturalidad es, ante todo, una forma de vivir, de sentir y de actuar para abrir nuevos espacios de libertad.

NUESTRA ACCIÓN INVESTIGADORA SOBRE LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

La acción investigadora sobre el conocimiento del profesorado y su práctica en las últimas décadas ha ido en aumento en nuestro país. Ha primado en este tiempo la relación entre teoría y práctica como campo de estudio básico. Sin embargo, recientemente han aparecido nuevos enfoques sobre el conocimiento práctico del docente, superándose el reduccionismo cognitivista de los modelos de investigación, introduciendo factores contextuales, personales, biográficos, experienciales, o también factores en los que destaca el peso ejercido por el área de conocimiento.

Sin embargo, ante la novedad del nuevo fenómeno demográfico de la inmigración extranjera, sigue siendo insuficiente en la investigación de nuestro país el conocimiento del trabajo diario del profesorado de secundaria en las aulas multiculturales. De esta manera, el objeto de estudio de nuestro trabajo ha consistido en recabar una información contextualizada sobre el quehacer del profesorado de secundaria de ciencias sociales, geografía e historia en el escenario multicultural de la provincia de Almería a lo largo de tres cursos lectivos (de 2002 a 2005)¹. La sociedad de esta provincia andaluza está en constante remodelación desde finales del siglo XX hasta hoy debido, entre otras razones, al impacto de la inmigración nacional y extranjera como consecuencia de un acelerado desarrollo económico iniciado en los años ochenta del siglo XX. Observando las características que definen el presente del contexto social y cultural de la provincia de Almería, podemos convenir que esta sociedad es cada vez más multicultural.

La situación que vivimos en esta provincia nos invita a hacer un esfuerzo de entendimiento sereno y reflexivo desde el ámbito de la educación para reducir la intensidad del choque cultural, disminuir el número de conflictos y aumentar el grado de integración de la diversidad cultural y étnica desde un modelo donde prime la educación y la comunicación intercultural. Ésta es la razón de fondo que ha motivado la finalidad y el título de este trabajo y de nuestra tesis doctoral (López Martínez, 2006). Describir y conocer la práctica de la educación intercultural desde el currículo de las ciencias sociales por parte del profesorado de secundaria en la provincia de Almería ha supuesto una oportunidad para reconocer, por una parte, el papel que está jugando este agente educativo en el proceso de integración social y, por otra, considerar la potencialidad de su saber

práctico cotidiano en un contexto socioeconómico y cultural complejo y en un contexto laboral caracterizado por notables carencias en cuanto a recursos materiales y humanos se refiere.

Para llevar a término dicho reconocimiento y su puesta en valor, nuestra investigación se ha decantado por una orientación en la línea de la búsqueda de significados de los fenómenos educativos a través de la descripción para su interpretación y comprensión con la intención de mejorar el contexto educativo y social. Nuestra tesis se fundamenta en una combinación entre investigación cualitativa y cuantitativa en la que se hace referencia a diversas perspectivas epistemológicas (construccionismo y subjetivismo) y teóricas (interpretación), incluyendo diferentes métodos (investigación por encuesta, etnografía) y técnicas o procedimientos de recogida y análisis de datos (muestreo, cuestionario, observación, entrevista, grupos de discusión, análisis documental, análisis estadístico). Por tanto, la utilización de una metodología cualitativa y cuantitativa, como parte de la investigación cualitativa y cuantitativa, ha representado el camino a seguir para aproximarnos al conocimiento de una realidad tan compleja y plural como la educativa. En lo relativo a la recogida de información, hemos utilizado distintas técnicas, desde las directas, con nuestra presencia frente a los interlocutores a través de la observación, la entrevista o el grupo de discusión, hasta las indirectas, consultando informaciones y documentos oficiales. Hemos recurrido también al cuestionario y al análisis de datos estadísticos, puesto que es un instrumento que refleja los problemas de la investigación.

Uno de los capítulos más destacados de nuestra investigación ha consistido en la elaboración de un cuestionario para obtener información relevante sobre el trabajo de los/las docentes en lo referente a la práctica de la educación intercultural desde el currículo de las ciencias sociales en secundaria. La elaboración de este cuestionario ha sido una de las herramientas técnicas destinada al trabajo de campo desarrollado por los distintos centros públicos de secundaria de la provincia de Almería. Confeccionamos un cuestionario inicial organizado en tres dimensiones (la dimensión emocional en el/la docente teniendo en cuenta que la inmigración se ha convertido en un acontecimiento inesperado; la dimensión curricular de este acontecimiento educativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje; la dimensión vivencial del currículo de ciencias sociales desde la práctica diaria de la educación intercultural) y sus correspondientes subdimensiones, para que fuese valorado por nueve personas que tenían que cumplir la función de jueces. Estas nueve personas pertenecían a distintos ámbitos del mundo de la investigación y la educación: tres fueron profesores de didáctica de las ciencias sociales en la Universidad de Almería; otras tres, profesoras de universidad

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

pertenecientes al área de métodos de investigación y diagnóstico en educación (Universidad de Almería, UNED y Universidad de Barcelona) y los tres restantes pertenecían al cuerpo de profesores de enseñanza secundaria que impartían docencia en diferentes IES del poniente de la provincia de Almería. Estimamos oportuno pasar la encuesta definitiva a más de 150 docentes de un total de 256 de ciencias sociales de secundaria en activo en la provincia, según datos suministrados por la Delegación de Educación de la Junta de Andalucía en Almería. A día 21 de febrero de 2005 habíamos entregado en mano y de forma individual un total de 176 cuestionarios, recogiendo un número de 113 ya rellenados, y habiendo visitado para ello un total de 36 centros públicos de secundaria de la provincia de Almería. El resto de centros, hasta llegar a la cifra de 41, fueron atendidos desde abril hasta mayo de 2005. Finalmente, el número de cuestionarios recogidos fue de 171 procedentes de 41 centros de secundaria.

ALGUNOS ASPECTOS RELEVANTES DEL ANÁLISIS DE LOS DATOS ESTADÍSTICOS DEL CUESTIONARIO REFERIDOS A LA DIMENSIÓN VIVENCIAL DEL CURRÍCULO DE CIENCIAS SOCIALES

A continuación presentamos algunos de los aspectos más destacados de la tercera dimensión del cuestionario contestado por las y los docentes. Teniendo en cuenta la limitación espacial establecida para estos artículos, somos conscientes de la fría impresión que puede generar en el lector la acumulación de porcentajes provenientes del análisis estadístico. Para aligerar el tiempo de lectura de este apartado, hemos introducido algunas vivencias obtenidas en los diferentes grupos de discusión con el profesorado.

El escenario social, económico, político y cultural está presente siempre en el 57,3% del profesorado cuando desarrolla su trabajo; el 36,8% declara que en algunas ocasiones. Esto se produce porque el 33,9% entiende que dicho contexto puede tener una gran influencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje y el 55,4% considera que este influjo es notable. Por tanto, el profesorado acoge el contexto como determinante en su trabajo y en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El 67,8% reconoce la utilización con regularidad de contenidos de información caracterizados por la pluralidad cultural y étnica porque la diversidad es un rasgo que define a las materias de ciencias sociales y se convierte en elemento imprescindible en todo proceso educativo. Teniendo en cuenta lo anterior, el profesorado identifica este contenido de la diversidad con unas connotaciones diferentes. El 39,2% lo identifica con la realidad, el 31,6% con diferencias, el 14,6% con una posibilidad, el 9,4% con desigualdad

y, finalmente, el 1,2% con conflictos. Para la mayor parte del profesorado, la diversidad es la realidad donde se reflejan las diferencias. En este sentido, el profesorado presenta la diversidad a su alumnado como una realidad que enriquece a las culturas. Para ello, el 56,1% estimula la empatía del alumnado hacia esta característica como una posibilidad para el enriquecimiento personal y colectivo.

Sin embargo, el profesorado cree que el alumnado percibe esta diversidad étnica y cultural en el aula de distinta manera. Por ejemplo, un 31,6% estima que la experimenta como una dificultad para mejorar el aprendizaje. Un 18,1% no se ha planteado esta pregunta. Un 17,5% la percibe como una contribución positiva para incidir adecuadamente en el aprendizaje. El 17% de los y las docentes piensa que el alumno afronta esta realidad como una amenaza y el 15,8% no contesta. Por tanto, desde la perspectiva del profesorado observamos varias posiciones en el alumnado: a) la diversidad entendida como limitación para el aprendizaje; b) la diversidad como posibilidad y enriquecimiento para una formación global desde el punto de vista personal y grupal; c) la tercera opción está representada por aquéllos que la viven como una amenaza. Igualmente, es significativo que la suma del sector del profesorado que todavía no se ha planteado este asunto (18,1%) y el sector que no contesta (15,8%) sea del 33,9%. Es decir, más de un tercio del profesorado no ha analizado suficientemente la trascendencia de cómo vive y siente el alumnado esta circunstancia. Existe un componente alto de negatividad en el entendimiento de esta faceta humana aunque aparece una tendencia positiva minoritaria.

A pesar de todo, el 74,9% del profesorado, es decir, casi las tres cuartas partes del total, afirma que en el actual sistema educativo se atiende con más garantías a la diversidad étnica y cultural, incrementada entre otras razones por el fenómeno de la inmigración, que en la época en la que nos encontrábamos con una minoría desfavorecida representada por la comunidad gitana. Conociendo esta diversidad, el 9,9% nos informa que nunca se ha planteado cambiar su manera de transmitir los conocimientos, de seleccionar los contenidos y de evaluar. Por otro lado, ha llegado a esta determinación de cambio en escasas ocasiones cerca de la mitad, un 49,1% del profesorado. El 36,3% responde que se ha planteado esta transformación constantemente. En función de estas cifras apreciamos, por una parte, una resistencia mayoritaria al cambio y, por otra, una posición, minoritaria, proclive a la reflexión y a la renovación.

Centrándonos en el supuesto de la transformación, sólo un 35,7% de los y las docentes ha iniciado un proceso de regeneración de su formación asistiendo a congresos, jornadas, seminarios, formando grupos de trabajo y recabando información con la intención de

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

conocer experiencias educativas en contextos similares. Apreciamos en la mayor parte de los sujetos encuestados una actitud de resistencia para realizar cambios significativos a la hora de desarrollar la práctica educativa. Interpretamos esta postura como un síntoma de la crisis profunda por la que atraviesa la identidad profesional del profesorado.

En lo relativo al espacio que debería ocupar la educación intercultural en la programación de las ciencias sociales en el aula, nos encontramos con dos grupos, como reflejo de ambivalencia: un 49,1% entiende que ha de emplearse en casos concretos y cuando se estime oportuno y un 43,3% piensa que siempre ha de estar vigente. Interpretamos que esta última posición demuestra una concepción más amplia y extensa de la educación intercultural, no restringida a momentos puntuales de la vida escolar. La visión folclorista que en su momento representó un paso interesante en la introducción de las vivencias interculturales está siendo superada, a pesar de que todavía persiste en la memoria colectiva del profesorado. Sin embargo, se está abriendo camino un planteamiento más amplio de la educación intercultural.

El 52,6% de los encuestados no está de acuerdo con que la elaboración de un currículo intercultural se realice exclusivamente en los centros donde exista alumnado de origen extranjero. En esta línea, un 48,5% juzga que los contenidos y las prácticas interculturales han de desarrollarse en todas las asignaturas del currículo de secundaria. Igualmente, un 47,7% sostiene que dichos contenidos y prácticas han de introducirse en la vida diaria del centro educativo.

El 46,8% opina que una vía para responder a la influencia de la actual sociedad heterogénea y plural es la de introducir un currículo distinto al actual. Un 24,6% no lo considera necesario y un 26,3% no lo sabe. Un 48% del profesorado estaría dispuesto a compartir el enfoque intercultural siendo conscientes de que supondría un cambio radical en su manera de efectuar el proceso de la enseñanza y el aprendizaje. Un 44,4% no se ha llegado a plantear esta situación.

Si observamos los puntos anteriores podemos deducir que un sector importante del profesorado de secundaria del área de ciencias sociales, en torno al 45%, estaría dispuesto a: *a)* cambiar profundamente su práctica educativa; *b)* ver positivamente la introducción de un currículo distinto al actual; *c)* introducir el modelo de la educación intercultural en todas las asignaturas y en la vida del centro; *d)* concebir la educación intercultural como una filosofía educativa global. No obstante, la mayor parte del profesorado se resiste a estas transformaciones. De esta manera, existe un núcleo de docentes no mayoritario dispuesto a dar el salto hacia un nuevo enfoque educativo en los contextos multiculturales. Pero para lograr este

salto es prioritario establecer una red de apoyos e intercambio entre los mismos profesores para que los esfuerzos no se precipiten al vacío o queden en meros intentos.

En nuestra investigación hemos constatado que el profesorado se hace eco de lo importante que es pasar de la teoría a la práctica. Ante la pregunta sobre qué contenidos y recursos, qué objetivos, qué metodologías, qué estrategias hay que seguir y utilizar a la hora de trabajar en clase desde esa visión de la educación intercultural como principio consustancial al área de ciencias sociales, el contenido de ciertas respuestas fue el siguiente:

DMMGDVE (nombre del docente, grupo de discusión, municipio): «Hombre, yo creo que incluyendo contenidos sobre todo de su pasado, de las zonas de donde vienen, que se sintieran identificados igual que nosotros cuando estudiamos nuestro pasado porque es importante entender nuestro presente. Por eso, para que esas personas no se sientan perdidas, como se pueden sentir un poco desarraigadas. Ellos están aquí, y en su casa tienen su cultura, esa historia que les cuentan y luego van al instituto y se encuentran con otra muy diferente que no tiene nada que ver con ellos. Entonces, tener en cuenta eso e incluir esos contenidos en los currículos que ahora mismo no aparecen.»

Este último comentario refleja el grado de conocimiento de la situación por la que atraviesa el alumnado cuando llega a un centro educativo. Está presente en la conciencia del docente el biculturalismo experimentado por un alumnado proveniente de ámbitos culturales distintos al de acogida. A través de estas palabras interpretamos la dificultad que existe para aquellos alumnos y alumnas que nunca han vivido el código de las relaciones y la comunicación escolar. Por ese motivo, cuando invitamos al docente para que exprese cómo debería llevarse a cabo la transformación del currículo a través de ejemplos ilustrativos, éste nos responde que atendiendo a varias estrategias que nos parecen acertadas. Por ejemplo:

DMMGDVE: «Yo lo único que... Yo por ejemplo, aunque no es representativo, tengo una niña de Marruecos, y bueno, tiene problemas de comprensión y tengo muchas dificultades con ella... que le he bajado tanto el nivel que se lo he llevado a primaria. Pero, además, por ejemplo, estoy explicando lo que es el Imperio Bizantino e Islámico y a esta niña le pregunté primero si sabía escribir en árabe y me dijo que sí. Y le pregunté que si quería salir a la pizarra a ponernos unas palabras en árabe y ella me dijo que sí. Es una niña que no participa para nada, está totalmente aislada. Y me dijo que sí quería salir. Yo se lo pregunté de nuevo por si quería. Todos los demás se quedaron así callados y pensé que podrían decirle algo porque habían estado en 2º de la ESO... Y cuando puso y escribió las letras... todos se quedaron muy pendientes y le aplaudieron. Y ella, con una sonrisa, se fue caminando y riéndose como diciendo: soy importante, me han tenido en cuenta. Y, por eso, por ese detallito, me pareció que era muy importante incluir lo que forma parte de ellos y también superar nuestros prejuicios que tenemos.»

Desde la concepción de una práctica correcta de la

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

educación intercultural y en cuanto a las estrategias a seguir, toma cuerpo la predisposición del profesorado a incluir al alumnado diverso en la dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje. Dar voz a quien no la tiene, ofrecer la posibilidad de ser escuchado desde un discurso no academicista, manejando para ello tanto conocimientos previos como formas de expresión coloquiales, significa que la presencia del otro en el espacio público es real. Ello permite hacer visibles a estas personas y, permitiendo la visibilización, contribuimos a la integración social. La voz del alumnado se equipara a la voz autorizada del docente en términos de igualdad. En estos términos transcurrió el relato del caso siguiente:

DLGDVE: «De todas formas, en mis clases, con los míos que tengo inmigrantes, ellos han ido aportando ya su granito de arena. En segundo de bachillerato tengo yo una chica colombiana y otro chico argentino y cuando estábamos viendo la Independencia de las colonias españolas en América, ellos contaban la visión que habían tenido, ellos se lo contaban al grupo. Lo que pasa, ya sabéis, que en segundo de bachillerato vamos un poco... Pero ellos mismos decían: oye, L., mira lo que nosotros estuvimos viendo y demás. Es decir, están totalmente integrados, pero como decíamos, el idioma es fundamental para la integración. Y el hecho de tener algo en común con nosotros también. A ellos les va a costar menos trabajo, pero cuando los marroquíes aprendan nuestro idioma y vean que también hemos tenido muchos puntos en común de la historia, en seguida se van a sentir integrados.»

Con respecto a lo aportado en la cita anterior, comprobamos que la cuestión del idioma sigue siendo una de las preocupaciones más importantes para el docente de secundaria. Pero no es menos cierto que la presentación y el reconocimiento real de rasgos comunes entre distintas comunidades en el espacio público del aula y del centro escolar pueden favorecer el camino de la integración desde posiciones de simetría y no de imposición. Por esa razón, nos parecen acertadas las palabras de esta profesora cuando resalta las consecuencias que puede tener el tratamiento escolar de los puntos en común que se han ido desarrollando a lo largo de la historia entre diferentes comunidades.

Siguiendo con la información recogida del cuestionario, por parte del profesorado se señalan las circunstancias que obstaculizan el trabajo conjunto en un mismo centro para resolver las dificultades generadas por las relaciones de convivencia entre distintas comunidades. Un 58,5% del profesorado encuestado alude al trabajo excesivamente individualista y el 40,9% resalta la falta de costumbre para fomentar el trabajo en equipo. Siendo conscientes de que la realidad educativa se está transformando y que presenta una considerable complejidad, detectamos en estos últimos porcentajes un anhelo de trabajo colectivo para encarar las dificultades aparecidas debido a la presencia de grupos étnicos y culturales diferentes en un mismo espacio vital. Ahora bien, aunque el cami-

no a seguir se caracteriza por plantear estrategias y acciones docentes no individualistas y fragmentadas, no se desdeñan otros aspectos, como la distribución temporal del trabajo, la organización escolar o la indiferencia por parte de otros sectores del profesorado hacia la realidad de la multiculturalidad.

Acercándonos al tratamiento del currículo del área de ciencias sociales, un 23% de los docentes niega que deba desarrollarse desde diferentes perspectivas culturales que están presentes en la provincia de Almería. Un 39,8% está de acuerdo con que se desarrolle en ocasiones puntuales, mientras que un 33% sostiene que esto ha de plasmarse siempre. Volvemos a comprobar la ambivalencia entre la representada por esa resistencia mayoritaria de la que hemos hablado con antelación y la iniciativa de cambio sustentada en una minoría. Al hilo del argumento anterior, se repite cómo la inmovilidad está presente en la mayoría del profesorado, especialmente cuando preguntamos qué se debe hacer con el currículo oficial. Un 7,6% cree que debe dejarse intacto, el 63,7% es partidario de dejarlo tal cual es pero incorporando temas o unidades didácticas puntuales vinculadas al grupo de alumnado minoritario. El 21,6% apuesta por una modificación completa, incluyendo para ello contenidos de todas las culturas presentes en el aula.

En este punto concreto donde prima la inmovilidad en la mayor parte de los y las docentes descubrimos otra novedad. Ésta consiste en que más de la mitad del profesorado, un 53,8%, admite que otras ciencias sociales no gozan del mismo tratamiento escolar conseguido por la geografía y la historia. La reflexión se hace extensiva cuando el 89,5% admite que esas otras ciencias sociales pueden contribuir favorablemente a la convivencia y a reducir las desigualdades en la sociedad. La interpretación que realizamos de esta respuesta es que el profesorado está comprobando un cierto anquilosamiento de las materias tradicionales en lo referente al qué, cómo y para qué enseñar en los nuevos escenarios educativos configurados por la multiculturalidad. Vinculamos esta reflexión a la legitimidad aportada por la experiencia diaria con el alumnado heterogéneo, pues recordemos que el 60,2% de los sujetos encuestados lleva tres o más cursos viviendo esta situación.

En este sentido, una de las docentes participantes en un grupo de discusión nos describió la experiencia que cada curso escolar pone en marcha en sus clases de tercero de la ESO. Se trata de realizar un trabajo de investigación teniendo como fondo el estudio de los fenómenos migratorios. Dicho trabajo es efectuado por todo el alumnado y consiste en iniciar una labor de campo, *cuasi* una investigación de carácter etnográfico, usando una herramienta básica como la entrevista. Cada alumno ha de entrevistar a tres personas inmigrantes de origen extranjero que viven en el municipio. Éste era su relato de cómo planteaba

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

dicho trabajo de investigación, con qué finalidades y qué balance hacía del mismo:

DMCDGVE: «Por eso, los materiales y la preparación no deben ser sólo en las clases que haya inmigrantes. Hay que trabajar más con los de aquí que con los de afuera si los que tienen más rechazo son los de aquí. Porque yo cada vez que propongo: tenemos que hacer un trabajo de inmigración y una de las cosas que hay que hacer es entrevistar a inmigrantes. Ellos dicen: ¡yo no! Eso es la primera vez, pero luego lo hacen. Por ejemplo, el año pasado me llega un alumno: “le he hecho una entrevista a no se quién y era más buena persona”. En cuanto al balance, hay años buenisimos. También depende de los niños. El año pasado salió regular. Lo que pasa es que descubren algo. Ellos, lo primero que tienen que hacer es entrevistar como mínimo a una persona del Este, una persona de África y una persona de Iberoamérica. Entonces, al principio son todo dificultades e inconvenientes. Y luego, ya empiezan conforme van diciendo: ¡ah!, con mi padre trabaja un ecuatoriano. El otro, pues, yo... mi primo conoce a no se quién y ya... El otro día les di el esquema con lo que tenían que hacer. Pero lo primero, cuando les dices en clase vamos a hacer eso sobre los inmigrantes y tenéis que hacer encuestas, responden: ¡huy, yo no lo hago! Y les digo, pues, es necesario para aprobar la asignatura. Así que, en fin, que por voluntad... Y en las clases donde hay menos inmigrantes, peor, porque son los que tienden más a rechazar, no hacen nada... Si es que es la única forma de que entren en contacto, que los conozcan.»

Con respecto a la competencia pedagógica, un 53,2% declara no poseerla para trabajar con garantías en un aula cultural y étnicamente diversa, mientras que el 42,1% expresa que sí posee esa competencia. De nuevo constatamos otra ambivalencia. De otro lado, una parte importante del profesorado llega a situarse en la posición del alumnado, ya que recuerda su vida como estudiante. El 39,2% la tiene muy presente y el 53,2% nos indica que de vez en cuando la recuerda. Si nos detenemos en la visión hacia el alumnado, un 73,1% percibe al alumnado perteneciente a un grupo social minoritario o a un medio sociocultural desfavorecido, como un alumnado con grandes carencias que debe compensarse. El 18,1% ve a este alumnado igual que al resto y el 7% lo contempla diferente al resto.

Cuando en el aula se explican algunos conceptos clave de las ciencias sociales,² el 20,5% del profesorado utiliza siempre ejemplos e informaciones procedentes de diversas culturas; la mayoría, representada por el 54,4%, suele hacerlo con cierta regularidad y el 22,8% lo realiza en casos puntuales. Desde esta última perspectiva, un 79,5% de los docentes actúa en su quehacer diario para que el alumnado comprenda la coexistencia de referentes cronológicos y espaciales diferentes a los patrones occidentales dependiendo de los contextos históricos y geográficos donde nos ubiquemos.

Así, asumiendo el papel que desempeña el conocimiento de las ciencias sociales en la sociedad, un 66,7% enfoca esta particularidad haciendo ver al

alumnado que se trata de una construcción social que ha venido reflejando sólo una parte de la cultura. Por el contrario, el 24,6% entiende este conocimiento como objetivo, neutro y universal. En relación con las parcelas de conocimiento sobre la realidad que han sido ocultadas, relegadas a un segundo plano o silenciadas por razones de género, clase social o procedencia cultural, un 12,3% siempre hace mención a este hecho y un 33,9% suele hacerlo con regularidad. Deducimos que más de la mitad de los sujetos de la encuesta advierte al alumnado de esta manipulación en la construcción del conocimiento escolar. Un 27,5% resalta esta particularidad en ocasiones puntuales, no lo hace un 18,7% porque no se lo ha planteado y no contesta un 7,6%.

En lo concerniente a si se recurre o no a imágenes realistas de los diferentes grupos étnicos y culturales en los materiales y recursos utilizados en el aula para la enseñanza y el aprendizaje, se observan tres posturas: *a*) la que usa imágenes realistas, mayoritaria (45%); *b*) la que indica el uso de dichas imágenes con regularidad (31%); *c*) la llevada a cabo por aquellos que suelen recurrir siempre a dichas imágenes, en este caso minoritaria (7,6%). Un 12,9% no suele aprovechar esta posibilidad porque no se lo ha planteado antes. En el caso de la utilización de estas imágenes realistas, encontramos dos opciones: un 55% pretende que la diversidad sea apreciada como una particularidad positiva y un 39,8% desea conectar la realidad de un modo más cercano a pesar de la distancia que pueda crearse para el alumnado.

Preguntando sobre la impresión que poseen el y la docente en cuanto al espacio ocupado por la diversidad en los actuales libros de texto, encontramos tres posiciones: una mayoritaria, que cataloga este tratamiento como insuficiente o mínima; otra, que dice ser la adecuada; una tercera, representada por los y las que no se han planteado esta reflexión en su labor docente.

Por último, la presentación en el aula por parte del profesorado de la población inmigrante y de las minorías étnicas y culturales desfavorecidas se realiza en torno a dos planteamientos. En primer lugar, se identifica a estos sectores sociales con uno de los retos sociopolíticos presentados a las democracias de los países enriquecidos en el siglo XXI. En segundo lugar, está latente en la mente del profesorado la injusta distinción social que se está forjando en nuestra sociedad entre una ciudadanía de primera y de segunda categoría según el lugar o la cultura de procedencia. Ambas ideas son un reflejo de la capacidad detentada por los y las docentes para el análisis y la crítica hacia la desigualdad de las relaciones sociales. En otro orden de cosas, y según las respuestas del profesorado, para éste el alumnado no entiende y no asimila de la misma manera la inmigración procedente de Europa, África o Sudamérica. Así lo cree un

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

62,6%. Un 32,2% piensa que la entiende de igual forma.

En este marco temático, cuando llega el tiempo dedicado al estudio del fenómeno migratorio y, en concreto, al fenómeno experimentado por la sociedad almeriense, el profesorado se decanta por utilizar varias estrategias. Así, recurrir a la memoria colectiva sobre uno de los rasgos estructurales que ha definido la historia contemporánea de la provincia de Almería hasta los años setenta y ochenta del siglo XX es el más utilizado. En segundo lugar, el profesorado suele aludir al fenómeno migratorio como característica inherente a la historia de la humanidad. En tercer lugar, se pregunta al alumnado sobre su experiencia de vida en este asunto. Por último, se trabaja este tema vinculándolo con las injusticias generadas por el enriquecimiento y el empobrecimiento de los pueblos.

Para finalizar, uno de los aspectos más llamativos con el que nos hemos encontrado ha sido el del concepto de ciudadanía manejado por el y la docente. En la mayor parte del profesorado predomina una conciencia universal. Se concede un sentido universalista (59,6%) a este concepto superando así el marco nacional (33,9%).

CONCLUSIÓN

La conclusión a la que llegamos tiene que ver con un asunto que nos ha preocupado desde el primer momento, esto es, la complejidad y la dificultad que entraña emprender una labor educativa en un centro de secundaria marcado por la pluralidad y la diversidad cultural. Esta complejidad y esta dificultad obedecen a una serie de causas que responden a cuestiones ya conocidas, como son la escasez de espacio físico, el exceso de alumnado por aula, la falta de un profesorado de apoyo y refuerzo, una organización escolar demasiado rígida, unos contenidos excesivos del currículo y no ajustados a la realidad, el peso cultural de la institución escolar, una evaluación no adaptada a las nuevas circunstancias sociales y culturales, una visión sociocultural muy nacional de la

vida escolar, una falta de adaptación hacia lo nuevo, una consideración insuficiente hacia lo híbrido y lo diverso...

Ahora bien, a pesar de esta descripción breve y acaso aparentemente decepcionante de la realidad educativa en esta provincia andaluza, siempre bajo el peso del pesimismo reinante en nuestra sociedad, sí podemos hablar de la evidencia de un esfuerzo desplegado por mujeres y hombres, docentes que sí han captado cuál es la singularidad de una realidad socio-cultural que se impone día a día. Podemos hablar de docentes que se dirigen a su alumnado con gestos y actitudes de cercanía, que tocan a sus alumnos y alumnas, que hablan de la conexión real en la diversidad, que dan muestras claras de una convivencia diaria y no de una coexistencia. Docentes que se dedican a una educación en mayúsculas para que una sociedad como la almeriense sienta la energía de este acercamiento, sienta con fuerza la potencialidad de la mezcla, del intercambio, del diálogo en una sociedad donde se ha procedido al invento de términos resbaladizos, como el de extranjero, el otro, la otra, nosotros, y ellos, los de aquí y los de allí, términos que han de ser y son analizados por los docentes desde un planteamiento crítico hacia el discurso hegemónico de la sociedad de acogida.

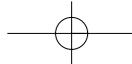
Se trata de docentes que reclaman más ayuda, sufren ante la impotencia de no saber cómo actuar, requieren más atención para que su labor sea entendida y apreciada en circunstancias adversas en numerosas ocasiones. Constantemente asoman en nuestras comunidades cuestiones como el rechazo, la exclusión, la discriminación, el prejuicio, el esquema preconcebido, la intolerancia, la estigmatización, el racismo, la xenofobia, la incomunicación verdadera, el paternalismo y, mediante la contribución llevada a cabo día a día de profesionales dedicados a la educación, florece también un discurso reflexivo y crítico fundamentado en valores humanos, cargado de sinceridad, de atención hacia el otro, al que, curiosamente, hemos construido y hemos hecho diferente por su origen, por su procedencia, por su piel. Ésta es la dualidad con la que nos hemos encontrado en este periplo investigador realizado por la provincia de Almería.

NOTAS

¹ En este artículo mostramos algunas de las líneas maestras recogidas en el marco de nuestra tesis doctoral «La práctica de la educación intercultural desde el currículo de las ciencias sociales. El caso del profesorado de secundaria en la provincia de Almería»,

defendida en la Universidad de Almería en marzo de 2006.

² Conceptos como desigualdad, jerarquía, desarrollo, poder, pobreza, sistema, injusticia.



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUADO, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.

BARTOLOMÉ, M. (2001). Identidad y ciudadanía en adolescentes. Nuevos enfoques desde la educación intercultural, en Soriano, E. (coord.). *Identidad cultural y ciudadanía intercultural*. Madrid: La Muralla.

GARCÍA CASTAÑO, F.J. et al. (2002). Lo intercultural en las teorías y acciones interculturales. Una década de interculturalidad en los discursos pedagógicos y prácticas educativas en el Estado español, en Checa, F. (ed.). *Las migraciones a debate. De las teorías a las prácticas sociales*. Barcelona: Icaria.

GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA (2000). Dilemas de la educación intercultural: entre la moda y la urgencia social. *Anuario Con-Ciencia Social*, 4, pp. 224-234.

JORDÁN, J. A. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC.

JORDÁN, J. A. (2005). ¿Qué educación intercultural para nuestra escuela? *Aula Intercultural*, <http://www.aulaintercultural.org/print.php3?id_article=836.htm> (Consulta 2 de octubre 2005).

LÓPEZ MARTÍNEZ, M. J. (2006). «La práctica de la educa-

ción intercultural desde el currículo de las ciencias sociales. El caso del profesorado de secundaria en la provincia de Almería». Almería: Editorial Universidad de Almería. (Tesis doctoral).

ORTEGA, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 227, pp. 5-30.

SABARIEGO GÓMEZ, M. J. (2005). La globalización de las relaciones entre cultura y política: una nueva ecología social de la identificación, en Herrera, J. et al. (eds.). *Investigación en la paz y los derechos humanos desde Andalucía*. Granada: Universidad de Granada.

SABARIEGO PUIG, M. (2004). Estrategias metodológicas en aulas multiculturales, en Soriano, E. (coord.). *La práctica educativa intercultural*. Madrid: La Muralla.

SORIANO, E. (2004). Identidad y ciudadanía: dos retos de la práctica educativa intercultural, en Soriano, E. *La práctica educativa intercultural*. Madrid: La Muralla.

YTARTE, R.M. (2005). Pluralidad y educación. La interculturalidad como modelo educativo, en Fernández García, T. y Molina, J.G. (coords.). *Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos y prácticas*. Madrid: Alianza Editorial.

