

La interculturalidad desde las estructuras institucionales educativas. Una propuesta de trabajo desde la investigación-acción.

Eva M^a González Barea, María García-Cano Torrico, Esther Márquez Lepe, Belén Agrela Romero

Facultad de Educación. Universidad de Murcia. España.

evamgon@um.es

EMIGRA Working Papers núm. 88
ISSN 2013-3804



Resumen/ Abstract

En nuestra propuesta de participación al *Congreso Migraciones y Ciudadanía. II Congreso Internacional de Etnografía y Educación* describiremos el proyecto de investigación “Análisis de las competencias interculturales en el ámbito educativo y en contextos de inmigración: significados y aplicaciones” que venimos desarrollando y en el que se identifican y analizan las ideas, nociones y conocimientos que posee el profesorado sobre Educación Intercultural con un espacio para la reflexión sobre la propia práctica.

Se abordan cuestiones no sólo desde un punto de vista teórico al margen de la práctica profesional sino más bien desde una reflexión sobre la acción misma donde el profesorado aparece como protagonista del proceso, reflexionando sobre sus prácticas y concepciones teniendo la oportunidad de analizar los factores y circunstancias concretas que las envuelven.

Este proyecto nos ha dado la oportunidad de ejercitar esta forma de investigación, reflexión e intervención sobre la realidad escolar y educativa, concretamente, a través de la formación del profesorado, un ámbito escasamente tratado en las investigaciones etnográficas “habituales”. Por tanto, en este trabajo se presenta una etnografía del quehacer educativo en situaciones interculturales que amplía el análisis más allá de las propias dimensiones discursivas y prácticas y, que se refiere a las estructuraciones institucionales específicas donde dichas dimensiones manifiestan su desarrollo. Con esto queremos poner de manifiesto la importancia de trabajar en las dimensiones sintácticas centradas en las instituciones en cuyo seno se articulan tanto los discursos de identidad como las prácticas de interacción.

El proyecto que presentamos señala distintas actividades a desarrollar. Éstas responden a dos objetivos principales: por una parte, la identificación del discurso del profesorado y su posterior análisis y, por otra, la intervención teórico-práctica referente a la formación del profesorado y a la intervención en el aula.

Las provincias de Huelva y Sevilla han sido los contextos elegidos para llevar a cabo el proyecto. La primera de ellas se sitúa en la zona oriental de la provincia “El Condado”, donde la llegada de población inmigrante es reciente, aunque progresiva, por tanto se nos presenta como reveladora para conocer los efectos que en el discurso y las prácticas está teniendo la gestión de la diversidad en las aulas. En Sevilla, el lugar elegido para llevar a cabo el proyecto será la capital, contexto urbano donde la concentración de población extranjera está en mayor medida vinculada a la demanda de mano de obra en el sector servicios y donde la presencia de ésta no está tan visibilizada. Ambos contextos de contraste pueden ser adecuados para conocer los discursos y las prácticas que se despliegan “en nombre de la interculturalidad” y “a propósito de la inmigración”.

Palabras clave / Keywords: investigación/acción, formación del profesorado, dimensión sintáctica

Cómo citar este artículo: **GONZÁLEZ BAREA, E. M.; GARCÍA-CANO, M.; MÁRQUEZ, E.; AGRELA, B.** (2007) “La interculturalidad desde las estructuras institucionales educativas. Una propuesta de trabajo desde la investigación-acción”. *EMIGRA Working Papers*, 88. Accesible en línea: www.emigra.org.es. Descarga realizada el (dd-mm-aaaa)

How to quote this paper: **GONZÁLEZ BAREA, E. M.; GARCÍA-CANO, M.; MÁRQUEZ, E.; AGRELA, B.** (2007) “La interculturalidad desde las estructuras institucionales educativas. Una propuesta de trabajo desde la investigación-acción”. *EMIGRA Working Papers*, 88. Available on line: www.emigra.org.es. Last retrieved on (dd-mm-yyyy)

Este texto se presentó como comunicación al II Congreso Internacional de Etnografía y Educación: Migraciones y Ciudadanía. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 5-8 Septiembre 2008



Introducción

El trabajo que presentamos se inscribe en el marco de un proyecto de investigación que estamos desarrollando *Análisis de las competencias interculturales en el ámbito educativo y en contextos de inmigración: significados y aplicaciones*, subvencionado por la Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias¹ de la Junta de Andalucía; y que tendrá continuación el próximo año bajo el título: *La gestión de la educación intercultural en los centros educativos: significados y aplicaciones*².

El objetivo principal que nos propusimos, línea en la que pretendemos seguir trabajándolo, responde a la identificación y análisis de las ideas, nociones y conocimientos que posee el profesorado sobre Educación Intercultural. Nos ha interesado saber cuáles son sus discursos en relación a la diversidad, pero también, cuáles son las estructuras organizativas cotidianas en las que se desarrollan sus prácticas de centro y aula. La estrategia fundamental de recogida de datos ha sido la organización de espacios formativos donde el profesorado y nosotras mismas –con el doble rol de formadoras e investigadoras- hemos ido desmenuzando la realidad escolar, las prácticas y las nociones que las sustentan, los condicionantes y las posibilidades de transformación.

La temática de este Congreso, *Etnografía y Educación*, nos permite teorizar, reflexionar y rescatar en equipo la experiencia metodológica en sí misma de esta investigación. El hecho de que las sesiones de trabajo (talleres *formativos-creativos*) constituyan el foco fundamental en torno a las cuales gira la recogida y análisis de los datos, implica un posicionamiento teórico y metodológico que ha orientado desde el principio nuestro modo de concebir *la* e investigar *sobre* Educación Intercultural en el ámbito escolar. Resumimos en dos premisas fundamentales nuestro quehacer metodológico que aquí presentamos: en primer lugar, concebimos al profesorado y su contexto inmediato el eje sobre el que pivotan las transformaciones interculturales (Essomba 2006). En segundo lugar, estimamos imprescindible generar procesos de “*sistematización reflexiva* de la propia experiencia y la formación en la acción de quienes la viven”, al modo que propone la investigación-acción educativa (Bartolomé 1997, 23). Consideramos que este es precisamente el carácter innovador de nuestro proyecto en materia de interculturalidad y el interés de nuestro trabajo para este congreso. Así, el objetivo fundamental de esta comunicación consiste en presentar las distintas consideraciones del proceso metodológico que estamos desarrollando, primando las aportaciones, así como las oportunidades teóricas y empíricas que nos ofrece.

¹ Subvención en el marco de programas e infraestructuras destinadas al arraigo, la inserción y la promoción social de personas inmigrantes en el ámbito de las competencias de la Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias. Modalidad de Programas, 2006.

² Subvención en el marco de programas e infraestructuras destinadas al arraigo, la inserción y la promoción social de personas inmigrantes en el ámbito de las competencias de la Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias. Modalidad de Programas, 2007. Orden 2 de enero 2007, BOJA nº 14 (19-01-2007).



I. La interculturalidad en el escenario educativo. Nuestros puntos de partida

Teniendo en cuenta el objetivo principal del proyecto así como la forma de hacer que planteamos, nos parece importante detenernos en dos cuestiones fundamentales antes de continuar. Una de ellas se refiere al equipo de trabajo y su configuración; y la otra, al punto de arranque de este proyecto, que se origina a partir de una experiencia de trabajo desarrollada tres años atrás con en el proyecto europeo CLIEC³

Entendemos que tanto una cuestión como otra son importantes en la descripción y análisis del proceso metodológico seguido. Por una parte, porque la configuración interdisciplinar del equipo de investigación nos ha ofrecido respuestas sobre nuestro modo de mirar la realidad y la necesidad de atender los diferentes ámbitos implicados cuando analizamos los modos de gestión de la diversidad (y que imprime lo educativo, lo social, lo político, lo cultural, etc.). Por otra, la experiencia previa con la que contábamos –a nivel teórico y empírico- en contacto con la comunidad escolar nos proporcionó la información imprescindible para el acercamiento a las dinámicas, condicionantes y actores que conforman las prácticas cotidianas en el ámbito de la educación formal.

Respecto al equipo de investigación, lo constituimos investigadoras de distintos espacios académicos, pertenecientes a áreas de conocimiento y experiencias de trabajo distintas: desde la ciencia política, la educación, la intervención social, los estudios de género, inmigración, interculturalidad y multiculturalismo; con trayectorias desarrolladas en distintos proyectos de investigación tanto a nivel individual (en las diferentes tesis doctorales⁴) como grupal. Nos parece relevante destacar dicha consideración ya que pensamos que tal circunstancia se convierte en una cualidad para este proyecto, pues nos permite abordar esta temática desde un enfoque interdisciplinar que responde igualmente a la necesidad de interpretar el hecho migratorio y a la realidad multicultural que conlleva desde una perspectiva global, en tanto que realidad que atraviesa las diferentes dimensiones en las que tiene lugar (Arango 2000; Blanco 2000). La experiencia de campo permite y se enriquece precisamente de esta pluralidad.

En este sentido, Jociles (1999) señala como la interdisciplinariedad en las distintas investigaciones son hoy una realidad palpable y, añade, cómo la antropología, precisamente, se enriquece de esa posibilidad de utilizar técnicas *a priori* más propias de otras ciencias sociales. Por tanto, la larga trayectoria académica y experiencial del equipo en distintas áreas de conocimiento y campos de estudio ha permitido avalar las dificultades del acceso al campo y el conocimiento previo que requiere el desarrollo de este tipo de trabajos con los que se intenta dar luz a complejas dinámicas sociales no siempre fáciles de comprender desde diferentes puntos de vista y posicionamientos.

³ Proyecto Comenius - Programa Socrates: Acción 2.1 Training of School Education Staff. Convocatoria del 1 de Marzo del 2002.

⁴ Recientemente fueron defendidas las tesis que se incluyen: Belén Agrela Romero (2006) Análisis antropológico de las políticas sociales dirigidas a la población inmigrante. Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Universidad de Granada; y Esther Márquez Lepe (2006) La gestión política de la diversidad cultural en España. Análisis de los discursos parlamentarios sobre inmigración. Departamento de Antropología social. Universidad de Granada

Esta mirada múltiple también se ha visto reflejada en el posicionamiento metodológico, no sólo en las aportaciones diferenciales sino sobre todo por las coincidencias, es decir, en la necesidad de *interpretar* y *comprender* la interculturalidad partiendo de las realidades cotidianas de los maestros y maestras con los que estamos trabajando, antes que la transmisión unidireccional de nuestros planteamientos sobre qué es y cómo debe reflejarse la interculturalidad en las aulas.

La segunda cuestión a abordar requiere una mirada hacia atrás y un detenimiento en una experiencia previa dentro del proyecto CLIEC (Cooperative Learning in European Contexts) que en su versión castellana se denominó AMIGHA⁵ (Aprendizaje Multicultural e Instructivo con Grupos Heterogéneos en el Aula). Este trabajo consistió fundamentalmente en la implementación de una metodología basada en el “Aprendizaje Cooperativo” (Cooperative Learning in Multicultural Groups), a través de unidades didácticas dirigidas al alumnado (de entre 9-12 años). Desde esta óptica el aprendizaje cooperativo fue entendido como:

(...) aquel enfoque pedagógico en el que se da una estructuración tal del aprendizaje que grupos heterogéneos de alumnos pueden trabajar juntos hacia el logro de una meta compartida en el mismo proceso de aprendizaje. Esto es, cada estudiante no se responsabiliza en exclusiva de su aprendizaje sino también del de otros miembros del grupo. La clave, por tanto, no es otra que la positiva interdependencia mutua (...) (Santos 1994, 129-130).

La experiencia de trabajo en este proyecto supuso transportar dentro de las aulas la interculturalidad en clave de diversidad cultural en todas sus facetas. Para ello, fue fundamental el trabajo realizado con el profesorado en distintas sesiones de formación sobre Educación Intercultural y Aprendizaje Cooperativo, así como los talleres que diseñamos con el objetivo de crear espacios para el debate y la reflexión en torno a su práctica dentro de las aulas y en los centros (García-Cano & Marquez 2005). El desarrollo del proyecto y las reflexiones compartidas con el profesorado supusieron una excelente oportunidad para –desde la teoría y la práctica- sacar a la luz los presupuestos que subyacen a la interculturalidad, así como, para identificar los factores que impidieron un total desarrollo del proyecto en algunos centros⁶. El análisis sobre estos últimos aspectos nos ha dado pistas importantes para continuar trabajando en el marco de este nuevo proyecto y comprender las dinámicas cotidianas en las que se desarrolla el trabajo de innovación en materia de interculturalidad.

La convergencia de los factores anteriormente expuestos –mirada múltiple sobre los estudios interculturales y experiencia de campo previa- nos permite explicitar nuestros puntos de partida, en construcción, en y durante este proyecto. Los

⁵ Proyecto realizado en cuatro colegios onubenses desde el curso 2002/03 y durante los tres años siguientes.

⁶ Estos aspectos fueron expuestos y debatidos en Córdoba en el IV Seminario sobre investigación de la inmigración extranjera en Andalucía, las actas han sido recientemente publicadas (Cfr. García-Cano, María; Máquez, Esther y Agrela, Belén 2006).

sistematizamos por el valor que consideramos tienen en nuestro posicionamiento teórico y metodológico de los argumentos que venimos desarrollando:

1. *Perspectiva global* en el estudio de los fenómenos migratorios y aproximación múltiple- holística en el estudio del papel que juega la educación formal en el contexto social más amplio. Como ha puesto de manifiesto la literatura, la interculturalidad en España está vinculada a la llegada de población inmigrante a las aulas (Póveda 2003; García, Granados y García-Cano 2000 entre otros), así como también en respuesta a una visión de las migraciones como procesos homogéneos con objetivos, finalidades y necesidades idénticas (González, 2007). Todo ello nos obliga a tener como referencia el estudio de los procesos migratorios y los distintos modelos de gestión de la multiculturalidad que se vienen desarrollando en nuestras sociedades. En paralelo, las prácticas, modelos y concepciones desarrollados en el sistema educativo formal “hemos de entenderlos en conexión con el resto de rasgos de la sociedad” (Ogbu 1993, 159).
2. *Educación para todos*, conscientes de esta vinculación en la práctica de presencia de inmigración e interculturalidad nuestro posicionamiento pasa por entender que ésta no puede ser considerada en exclusiva “educación para las minorías”, sino al contrario, debe ser una educación para todos/as, que analice las distintas formas de interacción del alumnado dentro del aula, y así, de esta forma, poner el acento en los referentes y significados que éstos tienen en común más que en las diferencias que son las que precisamente se priorizan más frecuentemente. Esto permite el trabajo en interacción en pos de la igualdad y el respeto de la diversidad, *abandonando posturas esencialistas y reificantes incapaces de reconocer los lazos sincréticos que los hijos de inmigrantes establecen con gente de su edad de otros grupos* (Rex 1995, 204).
3. *Referente múltiples de “escuela”, culturas escolares múltiples*. Una de las características de la sociedad en la que vivimos es su pluralidad y heterogeneidad. En esta misma línea, sociedad y escuela son dos sistemas de comunicaciones, de comportamientos y de ideologías que mantienen una interrelación constante, sería muy desafortunada y sesgada la existencia de un único referente en la escuela. De esta forma, y siguiendo a Aguado (1999), las diferencias culturales, más allá de la posible presencia o no de individuos y/o grupos de diferentes orígenes étnicos o nacionales, están presentes en los contextos escolares. Por ello, adoptar un enfoque intercultural debe suponer *la introducción de una perspectiva que afecte a todas las dimensiones e involucre a todos los participantes en el proceso educativo* (Aguado 1999, 191-192).
4. Como consecuencia de lo anterior entendemos las escuelas interculturales como organizaciones en *constante transformación*, capaces de responder a los cambios socioeconómicos y culturales que hoy acontecen en nuestras sociedades y que se reflejan de forma explícita en las funciones y prácticas cotidianas de la escuela (Carrasco 2004, 23).
5. Responder a esos nuevos frentes que plantean las sociedades requiere de *respuestas formativas hacia los profesionales* de la educación. Es decir, la escuela intercultural es una escuela que cuestiona y piensa la escuela

constantemente, que forma al profesorado en ese ejercicio constante de debatir cuáles son las demandas y cuáles son las respuestas, huyendo de recetas mágicas de acción “supuestamente” exitosas (Jordán 2004).

Tomando como punto de partida dichas premisas, desde nuestro proyecto trabajamos la interculturalidad a través de procesos *formativos-creativos* del y con el profesorado. Ello nos permite, por un lado, conocer y analizar las creencias y concepciones que manifiesta el profesorado con relación a los modos en los que se construye la diversidad. Y, por otro lado, identificar el discurso del profesorado en torno a ello nos da la posibilidad de desarrollar una intervención teórico-práctica referente a su propia formación y a la intervención en el aula, teniendo como principal referente sus necesidades.

Por ello, el carácter innovador que le imprime este proyecto radica en su materialización como herramienta teórica-metodológica de la acción formativa dirigida al profesorado. En este sentido, no se trata de una investigación que pretende conocer y evaluar lo que se está haciendo en materia de educación intercultural, sino que busca hacer partícipe de dicho conocimiento al profesorado tanto en la construcción del conocimiento teórico como en las propuestas de actuación en la práctica. Esta metodología pasa por dotar de un protagonismo a la acción formativa –y al profesorado en sí mismo- en su doble vertiente: por un lado, transmitir conocimientos y proporcionar datos, información y, por otro, dotar de claves interpretativas mediante la interacción entre las investigadoras y el profesorado. En este sentido, podemos decir como este proyecto responde a una triple perspectiva: una actividad educativa-formativa, un proceso de investigación y una acción social a través de la intervención.

II. Metodología socio-crítica y la dialéctica como herramientas de trabajo interactivo

Desde la perspectiva metodológica de investigación cualitativa, este proyecto se interesa principalmente por los significados e intenciones de las acciones del profesorado a través de los puntos de vista del propio colectivo. Por tanto, y alejándonos de la perspectiva más cuantitativa, no ha sido nuestro interés únicamente el incidir en las descripciones y/o explicaciones de sus prácticas educativas en torno al tratamiento de la diversidad cultural sino -en el sentido más antropológico- la *comprensión e interpretación* (Wolcott 1993 (1985) 130-131) de las mismas.

Nuestro enfoque lo enmarcamos dentro de la perspectiva socio- crítica caracterizada no sólo por describir los problemas, sino por *generar conjuntamente con la comunidad los conocimientos necesarios para definir las acciones adecuadas que estén en la línea del cambio, de la transformación y de la mejora de la realidad social* (Gómez, J. et al., 2006, 30). Desde la antropología, el profesor Dietz (2003, 140-147) propone una etnografía de la educación intercultural fundamentada en la doble hermenéutica, “una etnografía doblemente reflexiva” (identificada por dos procesos reflexivos distintos: *el actor social, por una parte, que constantemente reflexiona acerca de su quehacer cotidiano, y la actividad meta-cotidiana del investigador social, por otra, (ambos) interactúan en una doble hermenéutica* (2003, 141). El proceso de



reflexividad que hemos instado no ha pretendido la “concienciación” en los modos y discursos de la academia y de las que somos representantes para el colectivo de maestros y maestras, así como para los/as asesores de los centros de formación del profesorado (CEPs). Por el contrario, hemos primado en los distintos actos el *intercambio* (Dietz 2003, 142) entre las dos formas de conocimiento que se daban cita, uno generado en el “orden primero” elaborado por los maestros/as, expertos de su mundo de vida y cotidianidad; y por otro, el conocimiento generado en el “orden secundario”, en este caso por nosotras mismas durante el transcurso de ese doble rol al que hemos hecho referencia de investigadoras-formadoras.

Desde este planteamiento teórico, describir el proceso obliga en cierta medida a repensar a posteriori las fases de investigación, ya que son fruto más de un proceso cíclico y en constante construcción que de un encadenamiento de actuaciones predefinidas. Siguiendo a Gómez et al. (2006) podemos definir las fases del siguiente modo: planificación de la acción, implementación de la acción, la observación y la reflexión entre la acción-praxis y la reflexión-teoría.

En los talleres *formativos-creativos* y, por ende, en esos espacios de interacción, investigadoras-actores educativos, se abordan cuestiones de las prácticas profesionales en torno a las cuales se reflexiona y en las que el profesorado es el auténtico “protagonista”. Estos procesos dialécticos también generan un espacio y tiempo donde se tienen en cuenta esas prácticas, sus dificultades y los factores y circunstancias que las envuelven. Las dos premisas fundamentales desde las que se parte en este trabajo con el profesorado son: (1) se arranca desde el conocimiento del profesorado sobre su propia realidad educativa, y (2) la formación tiene su sentido en tanto que aparece como herramienta para dar respuesta a las necesidades, problemáticas y limitaciones que el profesorado manifiesta para poder trabajar la diversidad cultural en el aula.

Teniendo en cuenta, por tanto, el objetivo último de esta formación, señalamos los tres grandes ámbitos en torno a los que gira el contenido que estamos trabajando en las diferentes sesiones realizadas hasta ahora. En primer lugar, pero no por orden de importancia, uno de los ámbitos se refiere a la **Estructura y Organización Escolar**, que recoge aquellos aspectos referentes a los cambios y/o reconfiguraciones que en la escuela como “institución escolar” se deben desarrollar para responder a la incorporación de una perspectiva intercultural. Ello implicaría una mejora en los recursos materiales, económicos y humanos pero también el desarrollo de una mirada analítica capaz de reflexionar en torno a los factores que convierten a las “escuelas” en espacios susceptibles de incorporar desigualdades, discriminaciones y relaciones de poder que imposibilitan la incorporación de esa perspectiva intercultural.

En segundo lugar, otro de los ámbitos en torno a los que gira la formación es el que se refiere a los **Procesos de Enseñanza y Aprendizaje** y todos los elementos presentes en ellos. Como ya hemos hecho referencia en párrafos anteriores, con mucha frecuencia la Educación Intercultural y su significado tiene como “protagonistas especiales y específicos” a aquellos sujetos provenientes de otros países, con orígenes geográficos, religiones y gastronomías con gran “distancia cultural” respecto a la de las sociedades españolas de destino. Por ello, las dificultades planteadas desde el propio profesorado que aparecen como grandes obstáculos para el óptimo desarrollo de prácticas interculturales se refieren a: problemas de comunicación por el

desconocimiento de la lengua, incorporación de este alumno -no siempre en los periodos estipulados por los centros escolares-, problemas curriculares asociados a diferentes estructuraciones de los sistemas educativos de donde pueden proceder, etc. A menudo, la escolarización de este alumnado es percibida por el profesorado como “problema” o “molestia” que conlleva una disrupción en sus aulas; como “un problema instructivo” ante la posible promoción de “fracasos escolares”. En paralelo con estas afirmaciones encontramos discursos que señalan la visión más positiva de la “inmigración”, la riqueza cultural que comporta para el aula y las posibilidades de aprovechar las diferencias con el resto de alumnos/as (Fernández y Sánchez 2003). Desde nuestro punto de vista ambos discursos no dejan de ser contradictorios y, hasta cierto punto paradigmáticos, ya que por un lado, la diferencia provoca problemas curriculares dentro del aula y, por otro, esa misma diferencia que no progresa o permite progresar al grupo es calificada en términos de riqueza en cuanto a los valores para la convivencia y solidaridad que promueve entre el alumnado, aunque dichas relaciones se den en clave de desigualdad.

Por último y en tercer lugar, las **Relaciones con las familias y con los contextos más próximos** a la escuela es otro de los ámbitos en el que ha interesado profundizar. Partiendo de que la educación es un proceso dinámico donde toman parte diferentes actores, la perspectiva intercultural debe considerar a todos esos actores teniendo en cuenta que uno de ellos es la familia y las relaciones de la comunidad. Es interesante observar cómo la mayor parte de los centros que participan en nuestro proceso formativo, en concreto en la ciudad de Sevilla, se sitúan en torno a uno de los barrios con mayor presencia de población inmigrante dentro de la capital (barrio de *la Macarena*) y además, son centros de destino de alumnado que proceden de asentamientos chabolistas como *el Vacie*. Una maestra asistente a una de las sesiones describía su centro y se refería a él del siguiente modo: *nuestros alumnos vienen de una chabola pequeña a una chabola grande*⁷. Considerar el contexto más próximo y analizar sus prácticas contextualizadas permite al profesorado ser conscientes y analizar los pormenores de la afirmación realizada por John Ogbu: *aunque el aula sea el “escenario de la batalla” la causa de la batalla puede estar en otro lugar* (Ogbu 1993, 157).

Por último y al hilo de esta cuestión nos parece relevante describir, aunque de forma muy breve, algunas características de los contextos en los que estamos desarrollando esta investigación-acción. Lo consideramos de interés pues es precisamente el contexto y las distintas realidades con las que nos encontramos las que están sirviendo de guión en cada una de las sesiones formativas con el profesorado. Los diferentes grupos de trabajo se localizan en Sevilla capital y en la comarca de El Condado, en la provincia de Huelva. Cada uno de estos contextos presenta características sociales, demográficas y culturales distintas. Tanto Sevilla como Huelva se localizan en la parte occidental de la Comunidad Autónoma Andaluza (sur de España). La primera de ellas, es la capital autonómica y ciudad de referencia en cuanto

⁷ Maestra de Educación Compensatoria de un colegio público de Primaria en Sevilla. Discurso emitido en el taller formativo del 5 de Junio del 2007 a propósito de la actividad propuesta “Describe tu escuela y el contexto donde ésta se inserta”.

a prestación de servicios, industria, administración pública, etc. para las provincias limítrofes como Huelva, Granada, Córdoba y Cádiz. Es la cuarta ciudad española con mayor número de habitantes y la primera en Andalucía, concretamente, ronda los 700.000 habitantes en el año 2007 (INE, 2006), además es una de las provincias que ha experimentado uno de los mayores aumentos en los últimos años con respecto a la incorporación de población extranjera no comunitaria en cuanto a residencia, nacionalización y nacimientos⁸.

Por el contrario, El Condado de Huelva es un contexto predominantemente rural, con una fuerte dependencia económica de la agricultura, concretamente, del cultivo intensivo de la fresa y los cítricos. Ambos tipos de cultivo generan una fuerte demanda de mano de obra desde los meses de Enero hasta Junio para cubrir el proceso de recolección y, en menor medida, en meses posteriores para la siembra. Esta fuerte demanda de mano de obra agrícola temporera genera unos movimientos de población extranjera no comunitaria (que es la que abastece estos nichos laborales) bastante importantes dentro de los municipios del Condado, llegando incluso a superar a la población de algunos de ellos en determinadas fechas (Gordo 2003).

Teniendo en cuenta estas realidades sociales y partiendo de cómo es retratado el extranjero en los contextos receptores, “identificándolo como representaciones de alteridades, extrañamientos y amenazas en muy diversos grados y a partir de un amplio abanico de dimensiones” (Agrela 2006, 186), hemos querido indagar sobre el modo en que tiene su reflejo y reproducción en el aula. Así, hemos intentado ahondar sobre como el quehacer educativo aborda interrogantes referentes a los tres ámbitos temáticos anteriormente señalados. Ello nos ha permitido partir de las prácticas del profesorado y de lo que identifican como los elementos que han cambiado o consideran deberían cambiar ante la llegada de población inmigrante, y por tanto, en materia de interculturalidad. Por su parte, para nosotros ha sido de interés desmenuzar cada uno de las casuísticas y analizar los procesos sociales, las teorizaciones que desde nuestro punto de vista atraviesan cada uno de estos ámbitos. Es decir, plantearnos ¿qué es cultura y diversidad cultural?, ¿cómo construimos la diferencia y qué repercusión tiene en la organización y estructuración de nuestro aula, escuela, procesos de enseñanza – aprendizaje?, ¿qué percepciones y estereotipos tenemos y cómo funcionan cuando nos relacionamos con “el otro”? Estos interrogantes han dado lugar a una serie de *nudos teóricos* que son específicamente trabajados en los talleres de formación con el profesorado y que son los que apuntamos: homogeneidad/heterogeneidad; el concepto de cultura; diversidad y construcción de la diferencia; estereotipos/prejuicios; relativismo cultural/etnocentrismo; migración y racismo. A través de estas temáticas, como indicamos más específicas, promovemos la reflexión con el profesorado -con una intencional mirada antropológica- en torno a sus propias ideas preconcebidas, posibles estereotipos e interrogantes que, de alguna manera, dificultan el tratamiento de la diversidad cultural en las estructuras educativas formales.

⁸ Fuente: Diario ABC, 22-04-07.

III. Algunas reflexiones sobre los significados de interculturalidad. Algunos hallazgos

Una cuestión principal para poder abordar la interculturalidad en el aula y en el centro educativo en general, al mismo tiempo que entender la forma en la que en determinados contextos se desarrolla, parte del significado mismo que para el profesorado en cuestión tenga el propio concepto de interculturalidad y a lo que éste vaya asociado. Por tanto, uno de los primeros pasos en el desarrollo de este proyecto y más concretamente, en el proceso de formación con el profesorado ha sido la identificación de esas nociones, significados, utilidades, ideas, etc., acerca de la Educación Intercultural y la diversidad cultural en el aula.

Este objetivo, fundamental en nuestro proyecto, nos conduce al estudio de las tres dimensiones de análisis que defiende Dietz en su modelo sobre una *etnografía de la educación intercultural* (2003, 147-176; 2004). En primer lugar, se refiere a una dimensión semántica entendiendo por tal la centrada en los actores, el discurso *emic* de los sujetos que son estudiados. En segundo lugar, alude a una dimensión pragmática focalizada en la praxis cultural, en los modos de interacción en los contextos escolares por los distintos actores. Por último, la dimensión sintáctica es aquel análisis que *transciende el contexto estrictamente escolar e incluye la dimensión política y meta-pedagógica desde la cual se detecta, formula e institucionaliza el “problema” educativo* (2003, 147).

En este primer paso de nuestro proyecto y, a través de la práctica en los distintos talleres *formativos-creativos* con los actores educativos, nos hemos centrado en dos de las dimensiones defendidas por Dietz: la semántica y la pragmática. Es decir, hemos tratado de recopilar el discurso del profesorado desde una perspectiva *emic* convertida en respuestas pedagógicas actuales ante la diversidad cultural. Al mismo tiempo, esos discursos no dejan de estar insertos en los modos de interacción donde cobran más significado contextual, siendo ahí donde la investigación comparte una dimensión *etic*, se trataría pues de la dimensión pragmática ya mencionada.

A pesar de que la Educación Intercultural no tiene como objetivo la atención hacia la población escolar extranjera exclusivamente, sí es cierto que en la mayoría de los discursos del profesorado aparecen Interculturalidad y presencia de población inmigrante extranjera, irremediablemente unidos. De ahí que por actividades interculturales se entiendan todo el conjunto de estrategias y herramientas puestas en práctica para dar respuesta a las necesidades de esta población escolar. Así pues, y en otras palabras, podríamos decir que en aquellos centros educativos donde no existe población inmigrante extranjera, según el profesorado, la educación intercultural no tiene por qué estar presente, pasa desapercibida. Para nosotras, ha sido interesante analizar cómo estos discursos se han ido transformando a lo largo de las sesiones que hemos mantenido con el profesorado. En la última de las sesiones realizadas en el contexto de Sevilla un profesor de primaria afirmaba “*cada vez tengo más claro que la educación intercultural no debemos plantearla para los inmigrantes sino precisamente*



*para aquellos que, cada vez, más construyen barreras que separan”*⁹. Esta transformación en los discursos suponía el cuestionamiento acerca de qué es la diferencia, cómo se construyen esas diferencias y cómo el sistema educativo percibe y decide abordarlas.

No obstante, sí que hemos encontrado entre el profesorado una sensación generalizada de frustración e impotencia ante la imposibilidad de desarrollar o crear estrategias educativas ante estas “nuevas necesidades” y “nuevas problemáticas” asociadas frecuentemente a la presencia de una cada vez mayor, “diferencia cultural”. Por ello la mayoría de los proyectos –dimensión pragmática- que se siguen diseñando y desarrollando en los centros educativos tienen que ver con proyectos de Acogida de la población inmigrante o proyectos de intercambio y conocimiento del “otro”, el más presente entre “nosotros”, a través de viajes a Marruecos que promuevan el conocimiento del alumnado en la otra orilla, en su origen¹⁰. Esta percepción y manera de afrontarlo tiene mucho que ver con las respuestas que desde España, y en concreto desde la administración regional se viene dando a propósito de la llegada de población inmigrante¹¹.

Junto a los discursos referidos a la interculturalidad asociada a la incorporación de alumnado inmigrante extranjero a las aulas encontramos otros discursos que manifiestan una actitud abierta hacia el enriquecimiento mutuo que esta circunstancia comporta. Una profesora exponía *“para mí la diversidad cultural y la presencia de inmigrantes en mis aulas me ha dado la oportunidad de trabajar valores de solidaridad y cooperación, es decir, para mí ha sido una oportunidad de enriquecimiento”*¹². Estos otros significados de la Interculturalidad desde nuestro punto de vista necesitan de un replanteamiento constante de la práctica y de las estructuras en las que se inserta. El enriquecimiento no es un valor añadido, sino que, los centros interculturales se caracterizan *por utilizar un enfoque multidisciplinar en el diseño y aplicación del programa, servirse de recursos comunitarios locales, practicar fórmulas de enseñanza que incluyan el agrupamiento heterogéneo, la ayuda mutua, el aprendizaje cooperativo, el autoaprendizaje, combatir la discriminación y el racismo poniendo el énfasis en clarificar mitos y estereotipos, desarrollar habilidades sociales, promover normas que reflejen y legitimen la diversidad cultural* (Aguado 1999:198). Por tanto, en la educación intercultural, así entendida, la igualdad y la diversidad son dos caras de la misma moneda y su enfoque en el aula debe tener en cuenta el “qué” hay que enseñar, haciendo referencia a los contenidos y al currículum, y el “cómo hacerlo”, haciendo referencia a la organización e intervención en el aula (Sabariego, 2002).

En este sentido y respecto al “qué enseñar”, la existencia de un “currículo para la diversidad cultural” debería entender el aula como (1) un reflejo de esa diversidad cultural, (2) un espacio para analizar y eliminar estereotipos y prejuicios y (3) un

⁹ Maestro perteneciente al equipo directivo de uno de los colegios públicos de primaria en la ciudad de Sevilla. Discurso recogido en la sesión formativa del 6 de junio del 2007, Sevilla.

¹⁰ Datos recogidos de la observación realizada en la exposición de proyectos de interculturalidad en la sesión formativa del 31 de Mayo del 2007 en Sevilla.

¹¹ Consultar el I y II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía donde el trabajo de la interculturalidad en el aula se ha convertido en una de las prioridades.

¹² Maestra de un colegio público de primaria en la ciudad de Sevilla. Discurso recogido en la sesión formativa del 23 de enero del 2007, Sevilla.

contexto donde se promuevan de forma positiva modelos de comportamiento en relación a las identidades culturales presentes, esto es, un entorno donde se puedan encontrar y expresar con libertad la propia individualidad cultural de cada uno/a.

Por otra parte y respecto a “cómo enseñar”, las distintas metodologías utilizadas deberían asegurar que el alumnado en su totalidad desarrolla su autoestima y autoconcepto al verse reconocido en el currículo así como también su capacidad empática y de tolerancia al conocer otros modos culturales diferentes a los propios.

Así pues, en las sesiones de formación con el profesorado partimos de esta noción de Interculturalidad, considerando el conocimiento que podamos trasladar como un fenómeno social (Fullan, 2004) que se construye de forma conjunta. Se trata pues de incorporar nuevas formas de enseñar y nuevos espacios de aprender bajo la visión de la interculturalidad.

IV. Algunas conclusiones

En este texto hemos reflexionado sobre una propuesta metodológica que estamos desarrollando en la que el punto de mira se encuentra en la Educación Intercultural, sus significados en los contextos escolares y el profesorado como posible agente de construcción de cambios.

Partimos de la consideración principal de que la Interculturalidad no debe ser entendida en términos de inmigración. Pero, también, somos conscientes de que ésta circunstancia ha contribuido a hacer más visible la diversidad cultural existente en nuestras escuelas y que éste es el punto de partida cuando trabajamos con el discurso y praxis del profesorado. En consecuencia proponemos, siguiendo a Dietz (2003), abordar la interculturalidad en el ámbito educativo desde una triple dimensión: dimensión semántica, pragmática y sintáctica.

Como ya hemos recogido a lo largo de estas páginas, dichas dimensiones marcan las pautas a seguir en el proceso de análisis de lo intercultural. En primer lugar, atendiendo a la *dimensión semántica*, el eje central se localizaría en los agentes que se encuentran en el espacio educativo. Desde este punto de vista, este proyecto se centraliza en la formación del profesorado desde una perspectiva intercultural, en los discursos y significados que para el profesorado tiene la interculturalidad en el espacio escolar y social. Esta dimensión es imprescindible ya que el profesorado tiene una posición, un conjunto de herramientas, unos conocimientos, etc., en el contexto educativo que lo convierten en un posible actor posibilitador y constructor de cambios. Tales transformaciones pasan no sólo por las propias ideologías sino, y sobre todo, por las propias acciones que el profesorado desarrolle y, en este sentido, entraría en escena otra de las dimensiones a las que hacíamos referencia anteriormente. Ésta sería la *dimensión pragmática*, centrada en la praxis educativa. Desde dicha dimensión podríamos considerar que el cambio educativo requiere un cambio efectivo de la práctica y de ahí la importancia de tener en cuenta esta perspectiva para la construcción de una Escuela Intercultural. El cambio en la práctica necesita no sólo de unos nuevos contenidos que respondan a la diversidad existente sino también unas nuevas



metodologías que se adapten a la realidad educativa y que estén en la línea de un currículum democrático tanto en lo que respecta a los contenidos como a su organización, enseñanza y evaluación (Guarro, 1999).

Por último, hemos hecho referencia a la *dimensión sintáctica* que trasciende el propio espacio de aula y centro educativo para situarse en el espacio político y meta-pedagógico; su importancia radica en que desde dicha dimensión se puede posibilitar o no el desarrollo de reformas educativas que van dando forma a las potenciales permutaciones a nivel de práctica curricular. En este sentido, la prospección de nuestro proyecto se dirige hacia esta tercera dimensión, partiendo del conocimiento de los discursos del profesorado y de sus prácticas desde la Interculturalidad, ya trabajadas hasta el momento.

Referencias

- AGRELA, B. (2006) Análisis antropológico de las políticas sociales dirigidas a la población inmigrante. Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Universidad de Granada. Tesis Doctoral.
- AGUADO, T. (coord.) (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia (CIDE).
- ARANGO, J. (2000). Enfoques conceptuales y teóricos para explicar la migración. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 165, 33-47.
- BLANCO, C. (2000). *Las migraciones contemporáneas*. Madrid, Alianza.
- CARRASCO, S. (2004) Inmigración y educación: oportunidades y dificultades para un modelo plural e inclusivo. CARRASCO, Silvia (coord.) *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana*. Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, 15-36.
- DIETZ, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada, Universidad de Granada y CIESAS.
- DIETZ, G.; GARCÍA-CANO, M. & MÁRQUEZ, E. (2004) Intercultural Education Facing the Challenge of Diversity: towards a comparative framework. Paper CIIMU seminar *Diversity and Inequality: Children's Experiences of Life and School in Multicultural Europe*. Barcelona, Institut d'Infància i Món Urbà de Barcelona (inédito).
- ESSOMBA, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona, Graó.

- FERNÁNDEZ, J. y SÁNCHEZ, M.S. (2003). Acción didáctica del profesorado andaluz con hijos e hijas de inmigrantes (125-140). J.C. ANDREO TUDELA (coord.). *Inmigración extranjera en Andalucía. III Seminario sobre la investigación de la inmigración extranjera en Andalucía*. Sevilla: Consejería de Gobernación. Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias.
- FULLAN, M. (2004). *Leading in a culture of Change*. United Status of América: Jossey-Bass.
- GARCÍA, F.J. GRANADOS, A. y GARCÍA-CANO, M. (2000) *Interculturalidad y Educación en la década de los noventa: un análisis crítico*. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia.
- GARCÍA-CANO, M. and Marquez E. (2005). Intercultural Education and Cooperative Learning: the Spanish Context. Joos, Annelies & Ernalsteen Veerle (eds.). *CLIEC: a report on the methodology of cooperative learning and its implementation in different European educational settings*. Belgium Steunpunt Intercultureel Onderwijs, Universiteit Gent, Belgium, 72-98.
- GARCÍA-CANO, M.; MARQUEZ, E. y AGRELA, B. 2006. Aprendizaje cooperativo y atención a la diversidad. Una propuesta de interculturalidad en el sistema educativo. *IV Seminario sobre la investigación de la inmigración extranjera en Andalucía*. Sevilla, Junta de Andalucía, 227-244
- GÓMEZ, J.; LATORRE, A.; SÁNCHEZ, M y FLECHA, R., (2006). *Metodología comunicativa práctica*. Barcelona: El Roure Editorial S.A.
- GONZÁLEZ BAREA, E.M., (2007). *Estudiantes marroquíes en España. Educación universitaria y migraciones*. Sevilla: Editorial Doble J, S.L.U.
- GORDO, M (2003). La población inmigrante en la campaña de la fresa de Huelva: los problemas de alojamiento. En *Andalucía-Norte de África: de la cooperación a la integración. V Congreso de la Asociación andaluza de Ciencia Regional. Universidad de Almería*. Almería, 28-46.
- GUARRO, A. (1999). “El currículum como propuesta cultural democrática” en Escudero, J.M. (ed.). *Diseño, Desarrollo e Innovación del currículum*. Madrid, Síntesis, 45-66.
- JORDÁN. J. A. (2004). *La formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid: MEC.
- REX, J. (1995) “La metrópoli multicultural: la experiencia británica” en LAMO de ESPINOZA, E. (ed.). *Culturas, estados, ciudadanos: una aproximación al multiculturalismo en Europa*. Madrid, Alianza, 197-223.



- OBGU, John (1993). Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple. VELASCO, Honorio; GARCÍA, Javier y DÍAZ DE RADA, Ángel (eds.) *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid, Trotta, 145-174.
- PÓVEDA, D. (2003). Los retos de una mirada etnográfica a la diversidad cultural en la educación española. PÓVEDA, David (coord.) *Entre la diferencia y el conflicto. Miradas etnográficas a la diversidad cultural en la educación*. Albacete, Universidad de Castilla la Mancha, 9-30.
- SANTOS, M.A. (1994). La dimensión interactiva y el aprendizaje cooperativo como vía de Educación Intercultural. Santos, M.A., (ed.). *Teoría y práctica de la Educación Intercultural*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, 121-142
- WOLCOTT, H. 1993. Sobre la intención etnográfica. VELASCO, H. M; GARCÍA, F. J. y DÍAZ DE RADA, A. (eds.). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid, Trotta, pp. .