

EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y APRENDIZAJE COOPERATIVO. UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EL AULA

Esther Márquez Lepe*
María García- Cano Torrico**
Universidad de Granada

RESUMEN

La contribución que proponemos pretende ser una reflexión de carácter antropológico concerniente a nuestra actuación como coordinadoras de un proyecto europeo sobre Educación Intercultural. Este proyecto se enmarca dentro del programa europeo Comenius y recibe el nombre de CLIEC (Cooperative Learning in European Contexts). El carácter innovador y el atractivo del proyecto CLIEC con relación a la interculturalidad en las aulas reside en el énfasis que éste pone en: 1) la atención a todo el alumnado; 2) en los modos de interacción y en los recursos didácticos que se utilizan basados en soluciones abiertas, en vez de, en contenidos referidos específicamente a la cultura.

Palabras clave: Educación Intercultural, Aprendizaje cooperativo, Innovación Educativa, Estatus, Inmigración.

ABSTRACT

The contribution we propose tends to be a kind of Antropological reflection according to our contribution as co-ordinators of an European Project about Intercultural Education. This project is enclosed within the European Program Comenius called CLIEC (Co-operative Learning in European Contexts). The attractiveness and novelty of the CLIEC perspective lies on the new and unknown emphasis about: 1) both majority and minority pupils; 2) modes of interaction and didactic devices such as role-play instead of culture-specific content and cognitive pedagogical "solutions".

Keywords: Intercultural Education, Cooperative Learning, Educative Innovation, Status, Immigration.

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo versa sobre la implementación de un proyecto de innovación educativa en el ámbito de la llamada Educación Intercultural. La descripción que haremos del mismo sigue un criterio temporal, de tal manera que, desde que se visualiza la demanda hasta su implementación en los colegios, pretendemos mostrar las complejas relaciones que se establecen entre la realidad percibida por la comunidad educativa, la justificación teórica desde el ámbito académico de estas realidades y las propuestas pedagógicas contenidas en dicho proyecto como posible respuesta a esas demandas iniciales.

Nuestra posición "bifrontal" como coordinadoras- investigadoras del proyecto ha supuesto una oportunidad para aunar dos miradas epistemológicas tradicionalmente distanciadas. Por un

* Investigadora de las Cortes Generales emarquez@ugr.es

** Departamento de Antropología Social mgcano@ugr.es

lado, ejercer como coordinadoras nos ha permitido observar y conducir el desarrollo de un proyecto educativo a lo largo de tres años así como conocer y comparar las réplicas del mismo en diversos contextos europeos; por otro, nuestra formación investigadora ha supuesto una vigilancia constante en la reflexión y argumentación en torno a cuestiones clave que están dentro del debate actual sobre Educación Intercultural. Creemos que esta posición dual, ha sido fundamental para estudiar de forma crítica los discursos producidos acerca de multiculturalidad, interculturalidad y educación intercultural (dimensión semántica), así como los conflictos existentes entre estos discursos y sus respectivas prácticas (dimensión pragmática) (Dietz, García- Cano y Marquez 2005), y el impacto que sobre ello tienen las actuaciones desarrolladas en cada una de las fases del proyecto.

Sin embargo, y a pesar de este marco intencional, el proceso de reflexión- acción- intervención no ha resultado sencillo. La propia dinámica de la investigación, siempre sometida a plazos, patronazgos, presupuestos y demás condicionamientos, han convertido en retos continuos a lo largo de la implementación del proyecto el hacer valer nuestras reflexiones más “teóricas” a la par que las demandas de propuestas concretas y prácticas de acción de la comunidad docente. Junto a ello, una relación difícil caracterizada por una doble identidad como sujetos-objetos de la investigación, que nos ha permitido explorar la realidad con sus dificultades y contradicciones a nivel *etic* pero que también nos ha impuesto el status de actores del propio proceso estudiado en el nivel *emic*.

Este tipo de reflexiones no hubieran sido posibles sin el sostén teórico y empírico de un proyecto desarrollado y aplicado durante años en el contexto belga. El mencionado proyecto se enmarca dentro del programa europeo Comenius¹ y recibe el nombre de CLIEC (Cooperative Learning in European Contexts), en su versión castellana AMIGHA (Aprendizaje Multicultural e Instructivo con Grupos Heterogéneos en el Aula). En él participan cuatro socios, de diferentes contextos nacionales y diferentes trayectorias históricas con población inmigrante extranjera (Polonia², Islandia³, Bélgica⁴ y España⁵). El objetivo fundamental es la implementación de materiales “interculturales”, en distintos contextos nacionales, así como la re-formulación de dichos materiales según las características propias de la zona, una vez observados los resultados de su aplicación.

2. LOS PRIMEROS CONTACTOS. ¿CUÁNDO... LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL?

En este colegio sí. Porque por ejemplo, yo acabo de aterrizar pero he visto que aquí hay niños de todos lados. Hay niños cubanos, hay niños marroquíes, hay niños... entonces sería interesante porque como Moguer es un pueblo, digamos de acogida, con el tema de la fresa y eso... en el que hay mucha mezcla cultural, sería una cosa interesante ¿no? (Maestra de Educación Física, Febrero 2003)

Afirmaciones como la anterior fueron la principal motivación que llevó a los responsables del Centro de Formación del Profesorado (CEP) de la zona del Condado de Huelva, a encargarnos

¹ Pertenece al programa Sócrates: Acción 2.1 Training of School Education Staff, Convocatoria del 1 de Marzo de 2002, siendo concedido para ser desarrollado durante treinta meses a partir del pasado 1 de Octubre de 2002

² Centre for European Studies, Jagiellonian University (Kracovia) y el Lauder Morasha Private Primary School (Varsovia)

³ Intercultural Centre Iceland (Reykjavik)

⁴ Centre of Intercultural Education, University of Ghent (Gante), centro promotor del proyecto.

⁵ Laboratorio de Estudios Interculturales, Universidad de Granada.

actividades relacionadas con la Educación Intercultural. Es decir, la cada vez más constante demanda por parte del profesorado en los centros con mayor volumen de alumnado inmigrante extranjero, de estrategias concretas referidas a: ¿cómo afrontar la enseñanza de la lengua española?, ¿cómo lograr el contacto con las familias de alumnado inmigrante extranjero?, ¿cómo prevenir los conflictos xenófobos en los centros educativos?, y sobre todo, ¿cómo integrar su cultura en la escuela?.

La provincia de Huelva, situada al oeste de Andalucía, se ha convertido en los últimos diez años en contexto receptor de población inmigrante extranjera. Como ejemplo la evolución desde el año 1992, momento en el que se contabilizaba un total de 1978 extranjeros comunitarios y no comunitarios, hasta las 5356 personas recogidas en las estadísticas en el año 2000⁶. Familias extranjeras atraídas por la demanda de mano de obra agrícola y en el sector servicios, han decidido instalarse en la zona escolarizando a sus hijos en los colegios de las localidades donde residen. Los datos nos muestran (Ortiz Cobo, 2005) cómo aún el porcentaje de niños extranjeros escolarizados en colegios de la provincia de Huelva durante el curso 2002/03 es bajo, sólo representan un 1.6% sobre el total de alumnado matriculado ese curso, sin embargo, la evolución de ese porcentaje es significativa si tenemos en cuenta que en el curso 98/99 sólo suponían un 0.13%.

Esta presencia cada vez más significativa ha generado, según el profesorado, una sensación de frustración ante la imposibilidad de desarrollar o crear estrategias educativas frente a estas “nuevas” necesidades y “nuevos problemas” asociados frecuentemente a la presencia de, una cada vez mayor, “diferencia cultural”.

Esto nos llevó a considerar que tal y como afirma Carrasco (2003) ligado a dichos procesos demográficos surge un “abuso implícito del concepto de cultura como desplazamiento y ocultación de realidades de la desigualdad social...”; así como una prisa en la búsqueda de recetas pedagógicas y didácticas dentro del ámbito educativo en general y escolar en particular, que ha encendido el piloto de alarma obligando a la comunidad educativa a “hacer algo” con “los que llegan de fuera”.

A partir de estas premisas observamos cómo la vinculación entre interculturalidad y presencia de alumnado de origen extranjero, no es exclusiva del discurso cotidiano de los profesionales de la educación, de alguna forma, también está presente tanto en el debate teórico, como en los proyectos educativos gestionados desde el contexto europeo. Así, desde el Consejo Europeo y en la mayoría de los documentos oficiales producidos por la Unión, se utiliza preferentemente el término “inter” o “multicultural” para referirse a la educación en contextos plurales desde un punto de vista culturalista. Por esto, la valoración de la diversidad cultural “suele asociarse al reconocimiento del fomento de una relaciones interétnicas e interculturales positivas” habitualmente dirigidas “a un deseo de integración de las personas procedentes de los procesos migratorios en las sociedades de acogida” (Bartolomé 2003:2)

Por eso creemos que, para explicar esta relación es importante comprender el complejo proceso por el que ha ido pasando el multiculturalismo hasta constituirse a sí mismo como “movimiento social (“búsqueda de una identidad colectiva”), análisis teórico (llevando a la “academización al multiculturalismo”) y como acción política (mediante la conquista de espacios institucionales)” (Dietz 2003:13-48). Todo ello ha contribuido, de alguna forma, a la “culturalización” del multicultu-

⁶ Datos según el Anuario de Extranjería. Fuente: García, F. Javier y Márquez, Esther (2003)

ralismo y a la no deseable apropiación de un discurso que esencializa la diferencia cultural y étnica ante cualquier problema social.

Esta interpretación multicultural de los problemas educativos denota, por tanto, un fuerte sesgo culturalista (Dietz 2003), de aquí que desde nuestro posicionamiento acerca del *cuándo* en la Educación Intercultural creíamos que había que hacerlo explícito. Pensamos que la llegada de población extranjera inmigrante a las sociedades receptoras y a nuestras aulas podía estar provocando problemáticas relacionadas con la adaptación lingüística o el rechazo por parte de la sociedad de acogida, pero esto en exclusiva poco tiene que ver con la interculturalidad, o dicho de otra manera, es una forma restringida, parcial y engañosa de abordarla. De forma que, desde el proyecto AMIGHA, el cuándo intervenir sustituyó la premisa “ante la llegada de población inmigrante” por “ante la diversidad entendida en todas sus facetas (clase, género, cultura, etc...)”, y para materializar esta argumentación decidimos realizar sesiones de formación con el profesorado, en ellas expusimos nuestros posicionamientos y empezamos a trabajar con estas ideas.

Durante dichas sesiones (Marzo 2003) dimos a conocer el proyecto AMIGHA así como la concepción que desarrolla en torno a la diversidad cultural. Y es que en él se contempla la posibilidad de vivir la interculturalidad en las aulas, pero siempre a través de la promoción de la igualdad de oportunidades mediante el trabajo en interacción con el alumnado, tratando la diversidad desde todas sus facetas –sean de clase, género, cultura, religión, lengua, etnia–.

Esta filosofía se nutre del método de aprendizaje de “Instrucción compleja” (C.I) desarrollado en la Universidad de Stanford, durante la década de los sesenta, por la profesora Elizabeth Cohen. El objetivo fundamental de Cohen era provocar el aprendizaje y desarrollar las destrezas intelectuales y sociales del alumnado partiendo de sus propias capacidades y conocimientos. Años más tarde, este “aprendizaje cooperativo” fue reciclado como método de trabajo con grupos multiculturales en la región flamenca de Bélgica por el Center for Intercultural Education, dando forma a una manera diferente de entender la Educación Intercultural en los centros educativos. Una metodología que a través del aprendizaje cooperativo, a través de la interacción con el alumnado, implica un modo de trabajar la interculturalidad bajo dos premisas básicas: eliminar las diferencias de estatus y hacer uso de las múltiples habilidades, asignando competencias a todo el alumnado.

En el contexto español, la recepción del proyecto desde el profesorado ha sido tímida aunque positiva. Mientras que la perspectiva de un cambio metodológico en sus clases les provocaba cierto rechazo, la disponibilidad de materiales elaborados para contextos pluriculturales les resultaba interesante a la par que tranquilizadora, ya que éstos podían aportarles nuevas ideas para desarrollar estrategias educativas que les permitieran comunicarse con el alumnado culturalmente distinto. Así nos lo manifestaron en las primeras sesiones de formación del proyecto (Marzo de 2003), donde también aparecieron las primeras relaciones significativas entre cultura, diferencia cultural y desigualdad.

2. EL DESARROLLO DEL PROYECTO. ¿POR QUÉ.... LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL?

Si que hay, hay por ejemplo dos críos gitanos y a esos niños se le ve como la tendencia a normas y a.... el tener que ir en una fila más o menos normal, el tener que estar quietos en muchos momentos, esto pues.... es como si viera el mundo gitano un poco reflejado en ellos y sus diferencias,

aunque sus padres han nacido y se han criado aquí, en Huelva pero.... sus formas de pensar es diferente. Ahora eso son los casos que tengo. He tenido un marroquí y un saharauí otros años y se les nota también perfectamente la diferencia. (Profesora de 3º de primaria, Febrero 2003)

No fue casual que en estas primeras sesiones de trabajo, la mayoría del profesorado asociara la presencia de población extranjera y también de colectivos minoritarios, como el gitano, con el concepto de “diferencia cultural”, convertido éste en panacea de la diferencia/ desigualdad, y por tanto, en vehículo de “desplazamiento y ocultación de realidades de desigualdad social” (Carrasco 2003).

La llegada de población extranjera a las aulas ha abierto el debate en torno a la diversidad existente en nuestro sistema educativo, categorizado hasta el momento por razones de clase social, género o personales (tales como discapacidad física, intelectual o sensorial). Pero ha sido la llegada de inmigrantes no comunitarios, y especialmente, los llamados “de segunda generación” la que ha propiciado la reflexión en torno a cuestiones como: dificultades de integración socio-afectivas, la desafección en la escuela, el fracaso escolar, la “hostilidad” al medio, los conflictos intergeneracionales e inter-familiares o la cohesión de la identidad cultural..., utilizando ahora como argumento principal un nuevo tipo de diversidad que “se explica predominantemente en términos de choque cultural” (Franzé 1998:127). Es decir, diversidad entendida como “su cultura” frente a “la nuestra”. La cultura se convierte a partir de ese momento en “fuente de explicaciones por si misma” (Kuper 2001:13). Una esencialización que como afirma Grillo (1998:196) “implica categorizar y estereotipar, es una forma de pensar y actuar que trata a los individuos como si estuvieran “esencialmente definidos”. Es decir, se supone que “la cultura es algo vitalmente grabado en los genes de la gente, que distingue y separa para siempre” (Vertovec 1998:37)

Esta cosificación de la cultura también está profundamente imbricada en el discurso social y académico actual ¿o acaso calificando al proyecto de “educación inter o multicultural” no se esta haciendo referencia a la cultura como objeto último de la intervención?

Por ello, consideramos prioritario reflexionar en torno a esta esencialización simplificadora y frente a las consideraciones en las que la Educación Intercultural se ha venido justificando con argumentos de carácter “cultural” o “culturalista”. De esta manera, nuestra propuesta teórica y de intervención desde el proyecto AMIGHA intentamos que partiera del reconocimiento de que la diversidad y la desigualdad en el aula no provienen de la pertenencia a grupos de “diferente cultura”, “raciales” o de “distinto pasaporte”, sino que son fruto de la coexistencia no reconocida de distintas formas de interaccionar en el aula.

En este sentido, la metodología y los materiales propios del proyecto basado en el aprendizaje cooperativo con pequeños grupos, nos sirvió como instrumento para concretizar nuestra propuesta de llevar a cabo una “educación intercultural” basada en la atención a la diversidad. El paralelismo europeo de dicha situación lo encontrábamos con la participación del socio islandés, país con el más bajo índice de inmigración de toda Europa⁷. Allí, la implementación del CLIEC en los colegios de primaria pretende hacer uso de la diversidad interna entendida ésta en plural y no reducida a diferencias de color, origen étnico o nacionalidad. Lo que se pretende es conseguir que el maestro/a tenga que hacer uso de la diversidad interna del grupo/clase, incluyendo como afirman Batelaan &

⁷ Report of Consultative Committee on Reykjavik's Multicultural Policy for 2001

Van Hoof (1996): diferencias de lengua / dialecto, religión y sistemas de valores, conocimientos y destrezas, estatus académicos/ talentos intelectuales, etnicidad y nacionalidad, estatus legal, bagaje socio-económico (clase social), origen geográfico (rural/ urbano), género y orientación sexual, edad, posibilidades física, historia personal incluyendo condiciones familiares, etc.

El reto a conseguir es, partir de dicha diversidad potenciando la *interacción* entre el alumnado para desarrollar tanto las *destrezas intelectuales como sociales* de manera *equitativa*, consiguiendo llevar a la práctica el principio rector del proyecto: vivir –practicar- y aprender en el aula desde la diversidad (Paelman 2002)

En este sentido hay tres ideas que sintetizan que tipo de metodología es la que se persigue en AMIGHA:

- a. La organización de la interacción. Tareas y responsabilidades
- b. El estatus de los participantes
- c. Los contenidos de aprendizaje

a. La organización de la interacción. Tareas y responsabilidades

Tradicionalmente, los roles del profesorado y el alumnado han estado caracterizados por mantener una relación unidireccional donde al profesor se le otorga el papel de especialista, el que domina y transmite conocimiento, esperándose en consecuencia del alumnado una actitud adecuada para el aprendizaje, individualista en aras del éxito y al margen de destrezas sociales que fueran resultado de la interacción comunicativa con el resto de compañeros (Santos 1994).

Desde la metodología cooperativa se potencia la interacción en el trabajo de todo el alumnado junto, de tal manera que en su actividad cotidiana incorpore las tareas de preguntar, escuchar, argumentar, explicar... a los miembros del grupo, siendo éste al mismo tiempo recurso y receptor de aprendizaje.

Para garantizar un adecuado proceso de enseñanza aprendizaje, el profesor/a tiene que asegurar la organización de la interacción, adecuando la composición de los grupos a la diversidad y heterogeneidad dentro del aula. Para ello, tiene que permanecer atento a cuestiones como la aleatoriedad, rotación y heterogeneidad en la composición de los grupos (Batelaan y Van Hoof 1996):

Participando todos juntos, el alumnado se hace consciente de que su trabajo es el que permite el resultado final del grupo. Para lograrlo es necesario crear un clima de responsabilidades entre el alumnado, mediante el cual, todos y cada uno asuma tareas, aportando y respondiendo a las demandas del grupo. De este modo, todo el alumnado conoce y trabaja bajo los siguientes principios (Paelman 2002, 20):

- “Todo el mundo puede hacer algo, nadie puede hacerlo todo”
- “Tienes el deber de ayudar al otro”
- “Tienes el derecho de pedir ayuda a otros”
- “Nadie es más inteligente que todos juntos”

Bajo estas pautas, que se convierten en slogan de trabajo, gira la filosofía y acción de la interacción en el aula, respetando la diversidad y garantizando la igualdad de oportunidades de todo el alumnado.

b. El estatus de los participantes

Uno de los principales objetivos del trabajo en Educación Intercultural mediante el aprendizaje cooperativo es la ruptura de cualquier tipo de desigualdades, sean de la naturaleza que sean, y que se manifiestan en la existencia de jerarquías y de estatus entre el alumnado. Reconocer que el alumnado es diverso desde una mera perspectiva descriptiva no soluciona en ninguna medida las problemáticas socio-educativas, por ello, se propone comenzar a reflexionar y analizar nuestra realidad siendo conscientes de que dicha diversidad, tanto en nuestras sociedades como en las aulas, está dando lugar a desigualdades y jerarquías que sitúan a ciertos grupos en situaciones de desventaja social y que se refleja en múltiples aspectos de la vida social como es la discriminación, explotación o la exclusión, ya sea para el acceso a los recursos sociales, el empleo, etc.

Dichas desigualdades entre el alumnado se manifiestan en la existencia de distintos estatus, ya sea entre grupos o individuos. La posición o estatus del alumnado es de suma importancia pues repercute tanto en la imagen que el profesorado y los/as compañeros tienen sobre él/ella, como sobre su autoimagen afectando de forma directa a su proceso de aprendizaje y los resultados académicos. En este sentido nos resultan muy útiles las referencias al respecto de Díaz-Aguado (2003, 32-35) y como trae a colación el efecto *Pygmalión* para explicar y analizar cómo las expectativas que el profesorado tiene sobre el alumnado produce un efecto determinante en los resultados académicos del mismo.

Todos estos aspectos descritos dan muestras de la importancia que tienen las expectativas y el estatus bien asignado por parte del profesorado, o bien fruto de la interacción del alumnado (éxito en el deporte, llevar ropa de marca...), en el proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre todo en el logro de la igualdad de oportunidades. Por ello, desde la metodología que estamos describiendo se propone un cambio en el rol que tradicionalmente ha sido otorgado al profesorado y también un cambio en los roles que adopta el alumnado, así, el profesorado implicado en el proyecto empieza progresivamente a delegar su autoridad en los/las alumnos/as (Batelaan y Van Hoof 1996). De este proceso diferenciamos hasta tres momentos en los que el profesorado adoptará los siguientes roles:

- Antes de implementar las unidades CLIM-AMIGHA, en donde será necesario que el profesorado cree el clima necesario en el aula para que el alumnado desarrolle las destrezas y las actitudes necesarias para el desarrollo de las distintas unidades a través de actividades que irán orientadas hacia el conocimiento del contenido de los distintos roles del alumnado (se describen más adelante), la comprensión y aplicación de los principios-slogan de la metodología cooperativa hasta la aplicación de todo lo aprendido a distintos contextos de enseñanza-aprendizaje.
- Durante el CLIM-AMGHA, cuando el profesorado tendrá el papel de “organizar, guiar y observar el proceso de aprendizaje y dar el necesario feedback” (Paelman 2002).
- Y después del CLIM-AMIGHA, en donde se intenta hacer posible esa transferencia de destrezas en la enseñanza que el alumnado ha adquirido y aplicado.

c. Los contenidos

En el sistema educativo tradicional se ha prestado una mayor atención a las inteligencias, habilidades y destrezas, verbal y lógica que a otro tipo de competencias y en torno a ellas han girado

tanto el currículum como la metodología propuesta para su desarrollo. En el proyecto AMIGHA se aprecian todo tipo de inteligencias como la espacial, artística, social, rítmica, emocional... de tal manera que las tareas que se proponen hacen uso de dichas inteligencias haciendo que el alumnado sea y se sienta útil para el grupo. Un aspecto importante es observar cómo ya no es sólo el profesorado el que asigna competencias sino que son los propios compañeros los que asumen dicha función. La repercusión más inmediata es el sentimiento de “ser buenos en algo”, de ser útiles para los otros, cambiando su auto-imagen y haciendo que los miembros de un grupo sean interdependientes unos de otros.

Una característica fundamental de las distintas actividades recogidas en las Unidades didácticas⁸ que se han llevado a la práctica en el proyecto AMIGHA, es el carácter abierto de las soluciones. Es decir, se admite que existen distintas soluciones, distintas propuestas a la hora de dar respuestas lo que conlleva la negociación y el sentido crítico hacia las cuestiones planteadas. De este modo, el conocimiento no se considera como reproducción de definiciones, sino que implica la comprensión, y por tanto, la aplicación, explicación y conexión con la realidad (Batelaan y Van Hoof 1996).

3. ALGUNAS REFLEXIONES DEL CAMINO.Y.... ¿PARA QUÉ DE LA LLAMADA EDUCACIÓN INTERCULTURAL?

Una vez finalizadas las sesiones de formación e incluso durante el primer año de desarrollo del proyecto hubo un grupo numeroso de profesores/as que a pesar de su entusiasmo inicial decidieron no seguir adelante. Fueron muchos los factores que contribuyeron al abandono, entre ellos: escasez de tiempo para preparar las actividades y para incluirlas dentro del currículum oficial, falta de formación y habilidades para desarrollar actividades de aprendizaje cooperativo dentro del aula, disponibilidad de recursos, movilidad del profesorado, etc (impresiones recogidas en los Diarios de campo, Marzo 2003 y Abril 2004) y algunos, después de observar el proyecto nos manifestaron su desilusión al no encontrar las respuestas que estaban buscando.

Al preguntarles las razones, no sólo de su rechazo, sino de la idoneidad o no de un proyecto de Educación Intercultural en su pueblo o ciudad, encontramos una abundancia de argumentos que lo justificaban como medio o solución a determinadas relaciones conflictivas o “problemáticas” y el proyecto AMIGHA no se percibía como una de ellas. En casi todas las entrevistas y visitas a las escuelas realizadas durante el curso 2002/3 y el 2003/4 observamos como la “interculturalidad” era percibida como “respuesta” o “solución” a determinados problemas, bien de tipo lingüístico, actitudinal, social, etc... pero que emergen bajo la apariencia de la incomunicación cultural.

Así lo expresaba una profesora de primaria:

(...) porque se está viviendo un poco con la actividad económica aquí de la zona, nos encontramos con mucha mezcla, mucha mezcla y grupos y entonces los grupos cuando no están, cuando se sienten aislados yo creo que son más problemáticos que cuando están unidos y ahí en plan racial pues los ves en la plaza pero cada.... y se le mira con un poco de rechazo. Bueno, ahora están los moros

⁸ El total de Unidades elaboradas en el contexto flamenco han sido seis. Todas ellas editadas por el Steunpunt ICO (Center for Intercultural Education de Gante, Bélgica). La tres unidades que han sido traducidas y adaptadas para ser implementada en los colegios que participan en el proyecto han sido tituladas *¿Hacemos una fiesta juntos?*, *¿Te falta un tornillo?* y *¿Cara o cruz?*.

comprando, ahora no se puede ir, y en cualquier sitio se les mira así, si todo el mundo te mira de otra manera pues no es muy bueno.... (Maestro de primaria, Febrero de 2003)

Los medios para evitar este tipo de situaciones pasaban, según el profesorado, por la necesidad de facilitarles el tránsito de “su cultura” a “la nuestra”, lo que se traduce en una necesidad por “enseñarles nuestra lengua”, “nuestra cultura”, “nuestras comidas”, “nuestro folklore”, “nuestras costumbres” (ideas expresadas en una de las sesiones de trabajo con un grupo de profesoras que participan en el proyecto, Octubre 2004). En definitiva, dotarles de las herramientas suficientes para que dominen las competencias necesarias para vivir en la sociedad de acogida, en este caso la onubense, de acuerdo a sus propias normas y valores.

El acercamiento al “otro” y del “otro” hacia el “nosotros” se convirtió en una de las premisas por las que pasaban la mayoría de las soluciones, pero siempre considerando como condición de partida el carácter potencialmente “problemático” de este tipo de relaciones. De forma que, en el ámbito educativo, el no dominio de la lengua de la sociedad de destino, el uso de vestimenta propia de la sociedad de origen, o la falta de comunicación con el alumnado extranjero entre otros asuntos, son percibidos como causas de fracaso escolar

Este tipo de planteamientos no son aleatorios ni casuales, dentro del contexto europeo, países como Francia apuestan en su idea de Educación Intercultural por proyectos asimilacionistas justificados sobre la base de una pretendida neutralidad estatal. Tampoco es fortuito, que a la luz de nuestra incorporación a la Unión Europea proliferen proyectos cuyo objeto está relacionado, de alguna manera, con la Educación Intercultural,... proyectos tales como el nuestro. En este sentido es importante destacar que la Educación Intercultural no surge como movimiento de reforma educativa sino en respuesta (de nuevo) a necesidades derivadas del mercado de trabajo. Concretamente “para mejorar la integración de los trabajadores inmigrantes y de sus hijos en las estructuras nacionales educativas de los países de acogida” (Van Beneden 2003:3)

Hoy, a pesar de que la competencia de la Comunidad en materia de educación se rige bajo el principio de subsidiariedad, es decir, que los estados siguen ostentando su soberanía sobre estos asuntos, se buscan medios de coordinación abiertos para lograr una mayor armonización de las distintas legislaciones nacionales sobre educación con el objetivo de hacer frente común a distintos desafíos derivados de una nueva idea europea. La diversidad cultural es uno de esos desafíos comunes a la Unión, ya que la presencia de inmigrantes “ha transformado un gran número de países, incluyendo aquellos que, hasta los años 70, nunca habían sido países de inmigración, como es el caso de los países del sur de Europa” (Van Beneden 2003:6) y la Educación Intercultural vuelve a justificarse como medio para solucionar estas situaciones “conflictivas”.

Por eso, proponemos que la Educación intercultural no sea considerada en exclusiva “educación para las minorías”, sino al contrario, que sea una educación que analice las distintas formas de interacción del alumnado dentro del aula, y así, de esta forma, poner el acento en que muchos de sus referentes y significados tienen más aspectos en común con sus iguales de lo que estamos dispuestos a reconocer. 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)

Como reconocen Bartolomé, Cabrera, Espín, Marín y Rodríguez (Bartolomé 2003) se debe avanzar hacia un concepto más dinámico de educación intercultural donde la lucha contra todas las

formas de exclusión social y la asunción de valores comunes compartidos a partir de la participación en un proyecto común sean los ejes sobre los que se articule una nueva dimensión del concepto.

Sobre esta idea es desde donde se articula el proyecto AMIGHA para los y las profesores/as que están trabajando con él. Este profesorado destaca cómo su desarrollo está consiguiendo fomentar la interacción del alumnado, potenciando sus destrezas tanto intelectuales como sociales, está generando una diversificación del conocimiento en el alumnado así como un fomento y aplicación práctica de valores como la tolerancia y el respeto hacia sus compañeros, se observan más habilidades en las resoluciones de conflictos, una mejor capacidad de trabajo en grupo, y una delegación de autoridad y responsabilidad del maestro/a hacia el alumnado. (Ideas expresadas por el profesorado, recogidas en los cuestionarios de Mayo de 2004)

A partir de estos presupuestos teóricos y metodológicos es desde donde seguimos reflexionando/investigando como coordinadoras del proyecto CLIM- AMIGHA, siendo conscientes de que su desarrollo está abriendo nuevos debates y perspectivas en torno a la ejecución de proyectos calificados como interculturales. Estos proyectos y de forma general, la reflexión abierta a través de los mismos, nos ponen sobre aviso de la importancia de profundizar y cuestionar en sus implicaciones así como en sus bases argumentativas, y nos muestran cómo los conceptos sobre los que se asientan son redefinidos y actualizados constantemente. Por ello, queremos concluir lanzando una propuesta de debate que nos ha surgido fruto de esta experiencia y reflexión acerca del ¿cuándo?, ¿por qué? y ¿para qué? de la Educación Intercultural. Esto es, hasta qué punto el debate en torno a la Educación intercultural está sirviendo como modo de plantear y redefinir las transformaciones identitarias que se están produciendo en los actuales Estados- Nación (Dietz 2003:9) desde la praxis educativa y el currículum escolar; así como un medio de expresar cómo nos pensamos a nosotros, cómo nos concebimos, definimos nuestra propia identidad y nos presentamos frente al “otro”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTOLOMÉ, M. (2003).** Educación Intercultural y ciudadanía. Revista electrónica. <http://www.aulaintercultural.org>
- CARRASCO, S. (2003):** Antropología de la Educación y Antropología para la Educación. En GONZÁLEZ, A. y MOLINA, J. L. (Eds): Abriendo surcos sobre la tierra: Homenaje a Ramón Valdés del Toro. Barcelona, Publicacions d'Antropologia Cultural UAB.
- DIETZ, G. (2003):** Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación: una aproximación antropológica. Granada, Universidad de Granada y Ciesas.
- DIETZ, G.; GARCÍA- CANO, M. y MÁRQUEZ, E. (En prensa):** Intercultural Education Facing the Challenge of Diversity: towards a comparative framework. Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona
- FRANZÉ, A. (1998):** “Lo que sabía no valía”. Trayectoria escolar y construcción de las relaciones entre iguales en la historia de Naima”. OFRIM Suplementos. Diciembre 1998, pp. 125-141.
- (2002):** Inmigración y escuela: algunas reflexiones teórico-metodológicas para su estudio. En GARCÍA, F. J. y MURIEL, C. (Eds): La inmigración en España. Contextos y alternativas. Ponencias del III Congreso sobre la Inmigración en España. Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales, pp. 591-600.
- FRANZÉ, A. & DAMEN, M. (1999):** “Iniciativas públicas privadas en la enseñanza de la Lengua y Cultura de Oriente (ELCO) marroquí en España”. OFRIM Suplementos, Junio 1998, 117-146.

- GRILLO, R. D. (1998):** Pluralism and the Politics of Difference: state, culture and ethnicity in comparative perspective. Oxford, Clarendon.
- KUPER, A. (2001):** Cultura. La versión de los antropólogos. Barcelona, Paidós.
- MUÑOZ, A. (1997):** Educación Intercultural. Teoría y práctica. Madrid, Editorial Escuela Española.
- REX, J. (1995):** “La metrópoli multicultural: la experiencia británica”. En LAMOS de ESPINOZA, E. (Ed.): Culturas, estados, ciudadanos: una aproximación al multiculturalismo en Europa. Madrid, Alianza, pp. 197-223.
- SIGUAN, M. (1998):** La escuela y los inmigrantes. Barcelona, Paidós.
- VAN BENEDEN, L. (2003):** “Inmigración y Educación. Una visión desde la perspectiva europea”. Ponencia presentada al Seminario: Inmigración y Educación. La intervención de la Comunidad Educativa, Madrid, Febrero 4 y 5.
- VERTOVEC, S. (1998):** Multi-Multiculturalism. En MARTINIELLO, M. (Ed.): Multicultural Policies and the State: a Comparison of Two European Societies. Utrecht, Utrecht University – ERCOMER, pp.25-38.