

Propuestas de intervención en el aula de ciencias sociales de secundaria en un contexto multicultural.

Manuel José López Martínez
I.E.S. Fuente Nueva. El Ejido (Almería)

Resumen:

En este artículo queremos ofrecer un ejemplo práctico de las posibles acciones educativas desarrolladas por el profesorado de Ciencias Sociales de Secundaria en los nuevos contextos multiculturales. Éstos comprometen a todo el profesorado a buscar planteamientos pedagógicos y didácticos ajustados a los actuales escenarios socio-educativos. Así, en un ambiente social de nueva configuración, la compleja labor emprendida por el profesorado para poner en marcha prácticas educativas interculturales merece ser reconocida y valorada por nuestra sociedad democrática.

Palabras clave: Sociedad multicultural, práctica educativa del profesorado, educación intercultural.

Abstract:

This paper offers a practical example of the possible educative actions developed by Social Sciences teachers in secondary schools. In the new multicultural contexts, teachers are due to investigate pedagogical and didactic xxxxxxxx adjusted to the present social-educative scenarios. Thus in a changing social environment, the complex tasks carried out by these teachers to set out intercultural educative practices deserves being recognised and valued by our democratic society.

Key Words: multicultural society, educative practice, intercultural education.

(Fecha de recepción: marzo, 2006, y de aceptación: octubre, 2006)

La sociedad multicultural y el reto educativo

Si observamos con detenimiento las características de la sociedad española actual podemos llegar al acuerdo de que en ella destaca por su evidencia el hecho de constituirse como una sociedad multicultural. Es en este marco social en donde a la institución escolar formal y al agente educativo por excelencia, representado por el profesorado, se les plantea una difícil tarea como es la de favorecer una socialización sustentada en la construcción de un modelo de convivencia en igualdad. Este contexto multicultural compromete a todo el profesorado, en especial al de Ciencias Sociales, a buscar planteamientos pedagógicos y didácticos ajustados a los nuevos escenarios socio-educativos. Por este motivo, como sostienen Touriñan y otros (2006:90), la Educación Intercultural ha alcanzado carta de identidad en el ámbito escolar para afrontar con ciertas garantías cualquier intervención educativa.

En este sentido, anhelamos 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 los planteamientos educativos tecnocráticos y eficientes. Cuando hablamos de Educación Intercultural estamos insistiendo en una necesidad política, ya que la construcción social de todo espacio público y las decisiones que se adopten en él han de realizarse desde

un principio primordial: la participación en igualdad de todos sus miembros. De ahí que consideremos la educación escolar pública como medio privilegiado de socialización en pos de una comunidad más democrática y plural.

Por tanto, el objetivo fundamental de toda intervención educativa desde este paradigma de la Educación Intercultural consiste en crear las condiciones necesarias para posibilitar el despertar de la conciencia crítica en el alumnado con la intención de ampliar el derecho a una mayor igualdad entre la ciudadanía. Conseguir que la persona vea al otro, a la otra, como persona y que nos percibamos mutuamente sopor-tando una carga ejercida por el peso de la cultura se convierten en una tarea básica a llevar a cabo. En el fondo, estamos tratando de favorecer un modelo de vida más humanista, más antropológico a pesar de la carga cultural. En todo caso, no está exenta de dificultad esa tarea educativa de desmontar y volver a montar el entramado cultural e identitario debido a las inercias creadas por nuestra sociedad occidental a la hora de imponer un patrón determinado de relaciones sociales. Igualmente, estamos corriendo un riesgo en la configuración de esta sociedad multicultural puesto que se pueden crear las bases para desnaturalizar las finalidades del sistema educativo dentro de una sociedad denominada democrática. Pero también es interesante no olvidar que la interculturalidad no es un fenómeno nuevo. Como defiende Sabariego Gómez (2005:455), 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.”

El profesorado como pieza esencial para favorecer la educación intercultural

Dicho esto, y habiendo apuntado que el profesorado representa una pieza valiosa en todo proceso de innovación y cambio escolar como consecuencia de cualquier transformación social, es necesario conocer de primera mano qué hace el profesorado en su aula, cómo se desenvuelve en un ambiente caracterizado por la diversidad cultural y étnica, qué medios y recursos utiliza en su trabajo diario, qué estrategias pedagógicas y didácticas desarrolla en los espacios multiculturales, qué miedos y preocupaciones aparecen en su labor cotidiana. En este sentido, es evidente que la cultura docente ha de ser tenida más en cuenta en el mundo académico y científico. Bernal (2006:18) considera que si se admite que el eje central de cualquier acción educativa es el aprendizaje de los estudiantes, “*hemos de preocuparnos seriamente por la acción del profesor, por su cultura profesional, ya que, sin duda, él desarrolla un papel decisivo en el desarrollo curricular y en el cambio educativo*”. Coincidimos con este autor en señalar que esta preocupación es mayor en secundaria por las siguientes razones:

En la Educación Secundaria, esta preocupación se agudiza porque la mentalidad pedagógica, las concepciones y repertorios de acción genuinamente educativa, no ha sido considerada tradicionalmente como elemento claramente constitutivo de la identidad del profesor de este nivel. (Bernal, 2006:18).

Concretamente, hemos centrado nuestra atención e investigación en el profesorado de Ciencias Sociales de Secundaria en diferentes centros de Almería puesto que numerosos municipios de esta provincia andaluza se han convertido en los últimos años en espacios multiculturales. Presentamos en este artículo una muestra de cómo el profesorado de Ciencias Sociales de Secundaria vive este contexto en su aula. Ésta queda recogida en nuestra tesis doctoral (López Martínez, 2006) como una experiencia más dentro de un estudio mayor dónde analizamos la creación de una plataforma amplia de saberes sobre lo que consideramos buenas prácticas educativas interculturales realizadas desde el currículo de las Ciencias Sociales por parte del profesorado en sus aulas. 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, desarrollado éste en un contexto socio-económico y cultural complejo y en un ambiente laboral y formativo caracterizado por notables carencias en cuanto a recursos materiales y humanos, todo ello como referente a tener en cuenta en la formación inicial y continua. Para llevar a término dicho reconocimiento y su puesta en valor, nuestra investigación se decantó por una orientación en la línea de la búsqueda de significados de los fenómenos educativos a través de la descripción de lo ocurrido en el interior de las aulas para su interpretación y comprensión con la intención de mejorar el contexto educativo y social. Nuestra tesis se ha fundamentado en una combinación entre investigación cualitativa y cuantitativa en la que contemplamos diversas perspectivas epistemológicas (construccionismo y subjetivismo) y teórica (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). 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 partiendo de la labor diaria del profesorado.

Qué hacer ante una situación de necesidad extrema

Así hemos titulado esta experiencia. En ella el/ la lector/ a puede conocer de primera mano qué sintieron e hicieron dos docentes interinas al encontrarse, por primera vez en su vida laboral, con un número importante de alumnos y alumnas que no sabían nada de español y que pertenecían a distintas nacionalidades y culturas. Estas dos profesoras, procedentes de otros centros de la comunidad andaluza, donde impartieron clase en bachillerato, descubren en el curso 2004-2005 la diversidad cultural en unas aulas del municipio almeriense de Níjar al cerciorarse desde el primer momento del número considerable de alumnos a su cargo, hijos e hijas de familias inmigrantes extranjeras procedentes de Marruecos, Rumanía, Lituania, Inglaterra. Se trataba de un centro donde únicamente se impartía la Secundaria Obligatoria y en el que el porcentaje de alumnado extranjero se acercaba al 30% del total de alumnos escolarizados. El contenido de esta experiencia procede de la información recabada a través de la entrevista, los grupos de discusión y la observación en las aulas. Como se puede apreciar, para ofrecer una fotografía lo más completa posible del contexto estudiado, hemos ido intercalando en este artículo la transcripción literal de una parte de las conversaciones mantenidas y nuestros comentarios e interpretaciones sobre su quehacer. Dejemos, pues, que las pala-

bras de estas profesionales discurren lentamente.

Iniciábamos la conversación preguntándoles cómo se habían sentido ante esta situación tan novedosa y compleja para ellas desde el punto de vista profesional. Sus respuestas fueron las siguientes:

DLGDNI¹: *Cuando llegamos aquí nos pusimos a ver el material. Nosotras vimos que teníamos una serie de alumnos y alumnas inmigrantes, marroquíes, rumanos, lituanos, ingleses, sin saber absolutamente nada del idioma castellano. ¡Y a ver cómo nosotras íbamos a dar esas clases! Cómo lo hacíamos porque no habíamos tenido experiencia nunca. Nos faltaba material, nos faltaba experiencia para dar las clases con estos alumnos. ¿Qué es lo que hicimos? Nos reunimos fuera del instituto y revisamos todo el material que había aquí. Estuvimos así y lo primero que hicimos fue contactar con el departamento de orientación y calentarle la cabeza en el sentido de que decíamos: nosotras tenemos que preparar algo... Con el profesorado de ATAL (Aula Temporal de Adaptación Lingüística) y el departamento de orientación, pero más con este último. El de ATAL para cosas muy puntuales y para alumnos muy puntuales en el sen-*

tido de llevar una enseñanza más personalizada y adaptada...

Este fue el comienzo del trabajo de estas docentes. Comprobamos que su máxima inquietud residía en cómo atender a ese alumnado que carecía de las herramientas mínimas de comunicación a pesar de asistir al ATAL. Además, en el diagnóstico inicial del contexto, sus preocupaciones se originaban al comprobar la falta de materiales adecuados para iniciar unas tareas mínimas en el aula. Al respecto nos decían:

DPGDNI: *Nos reuníamos las dos porque decíamos: el libro y el cuaderno de trabajo del libro, para nosotras, esto, no nos vale para nada.*

DLGDNI: *Yo salía que me subía por las paredes de las clases porque decía: bueno, estas criaturas, mirándome todo el tiempo sin entenderme nada, sin trabajar nada, yo me sentía muy incómoda y ella igual. Era una conversación tras otra que manteníamos. Total que decidimos en 15 días plantear un material adaptado por niveles, por los niveles que nosotras creíamos y, además, ha sido una elaboración totalmente propia de este departamento, ¿eh?*

Otra de las inquietudes que les surgieron fue la de comprobar que conforme avanzaba el curso se iban incorpo-

¹ Estas siglas se corresponden a nuestra nomenclatura para transcribir las conversaciones y los grupos de discusión. D: docente, L: inicial del nombre propio de la docente, GD: grupo de discusión, NI: municipio de Níjar.

rando nuevos alumnos y alumnas a las clases en las mismas circunstancias que habían observado inicialmente con el alumnado extranjero.

DPGDNI: *Es que son niños que no es el problema del idioma, es que también arrastran unas cuestiones familiares problemáticas que eso, que yo veo que no puedo atender en un aula con 30 niños. Estos niños...en mi segundo tengo treinta y tantos, pero también es verdad que como aquí van, vienen, hay mucho absentismo.*

DLGDNI: *Bueno, y además, se te están metiendo niños en la clase.*

DPGDNI: *Esa es otra. De repente viene un niño nuevo, que ahora han venido dos o tres, sin conocimiento alguno.*

DLGDNI: *Por eso yo hablaba con el director y la orientadora. Si el alumnado va a estar entrando hasta junio, ¿con qué material respondemos? ¿Sabes? Es que el plantear ese trabajo, nosotras teníamos que tener a nivel de departamento algo preparado para decir: que ha venido uno, pues aquí está el material de...pues venga..., ¿entiendes? Es que además, ni teníamos libro, ni teníamos de nada...nada de nada. Menos mal que con el departamento de orientación, dirección y ATAL...Por lo menos, para, para cubrir mínimamente las necesidades...*

DPGDNI: *Claro, estamos aquí como nómadas, aves de paso, los*

interinos. Eso, claro, la educación también se resiente. La gente que ha intentado...Yo imagino que la gente que estuvo el año pasado solucionó el problema y ya está, ¿no?

Esta situación viene a desmontar también en parte otro de los prejuicios existentes en ciertos sectores del ambiente profesional hacia el personal interino. Así, en una situación compleja como esta, el saber hacer de unas profesionales de la educación ha quedado puesto de manifiesto desde el inicio. En todo caso, las dificultades para la elaboración del material por parte de estas docentes no cesaron. Desde el primer momento, y una vez iniciada la creación de dicho material, los inconvenientes aparecieron, por ejemplo en el hecho de que otros departamentos recelaban de los contenidos incluidos en el material puesto que podrían aparecer solapados. En este sentido, los comentarios de nuestras profesoras fueron claros al resaltar la falta de coordinación entre el profesorado de los distintos departamentos.

DLGDNI: *Hay días que te subes por las paredes. Eso está claro. Pero bueno, tú no te preocupes, pero que vamos tirando. Esta niña, cada vez, ¿tú no sabes cómo va de material? Va...que va...*

DPGDNI: *Yo vengo con dos libros y me voy llena...*

DLGDNI: *No te lo puedes ni imaginar. Pero yo creo que sí, que va...*

DPGDNI: *Pero eso..., que nosotras somos las que vamos resolviendo*

nuestros problemas inmediatos y esto no conduce a un sistema con un mínimo de cordura, de coherencia. Estos niños, este problema no se está resolviendo bien.

DLGDNI: Pasa eso. Es que hay poca coordinación entre los distintos departamentos a nivel de trabajo.

DPGDNI: Cuando llegamos, recuerdo que al preparar el material nos insistían mucho en que no fuésemos a pisar el material de otros, que no insistiéramos en cuestiones de lengua por ejemplo. Que no nos metiéramos mucho con escritura y lectura, en vocabulario...

DLGDNI: De todas formas, fuimos nosotras las que tuvimos que demarcar también el terreno porque éramos las últimas que habíamos llegado. Tuvimos que demarcar la parte de Ciencias de la Naturaleza y de las Ciencias Sociales. Eso también nos lo comimos nosotras.

DPGDNI: Pero que, que me parece absurdo. No podemos andar demarcando espacios porque el niño necesita una globalidad y si el niño tiene que aprender a leer y a escribir, pues que aprenda a leer y a escribir todas las horas del día.

A través de las reflexiones de estas docentes resaltamos, por su importancia, la concepción global de la enseñanza y el aprendizaje, destacando el papel

que puede llegar a alcanzar el conocimiento escolar global en los contextos multiculturales. Es llamativo el peso ejercido por la tradición de un currículo compartimentado en el ámbito escolar. En similares términos se manifiesta Morin (2001:18-19) a la hora de resaltar los principios de un conocimiento pertinente sobre los saberes necesarios para la educación del futuro:

La supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas a menudo impide realizar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos dentro de sus contextos, su complejidad y sus conjuntos.

Sabemos que en nuestro país distintas voces han apoyado la potencialidad de un currículo escolar más integrado (Torres Santomé, 1998; Yus, 1996). No podemos olvidar las esperanzas puestas en los temas transversales que la LOGSE contemplaba. Torres Santomé (1998) sitúa la raíz de esta fragmentación en la influencia del *taylorismo* y el *fordismo* que iniciaron su andadura en el contexto de la segunda fase de la Revolución Industrial experimentada por Occidente. Este autor estima que la progresiva taylorización en el ámbito educativo contribuyó a que ni el profesorado ni el alumnado pudieran participar en los procesos de reflexión crítica sobre la realidad. Para Torres Santomé (1998:20), desde comienzos del siglo XX,

John Dewey, uno de los fundadores de la Escuela Activa, arremete contra unos centros de enseñanza que obligan a trabajar al alumnado con una excesiva compartimentación de la cultura en asignaturas, temas, lecciones y con una gran abundancia de simples y anecdóticos detalles. El resultado de un panorama similar es que niñas y niños recurren como estrategia para sobrevivir en las aulas a acumular en sus mentes una “sobrecarga de fragmentos inconexos, sólo aceptados basándose en la repetición o la autoridad”.

Los criterios utilizados por nuestras docentes para elaborar su material fueron distintos. En primer lugar, tuvieron en cuenta al alumnado que no sabía nada de español. Para ello realizaron una recopilación de una serie de fichas de alfabetización y conocimiento de las letras del idioma, formación de palabras, frases simples y oraciones un poco más complejas. Teniendo en cuenta esto, elaboraron dos cuadernillos, uno donde se rotulan las letras y se forman palabras, siguiendo el procedimiento de las cartillas de Primaria, y otro con una composición gramatical y sintáctica más elaborada. Para el caso del alumnado con algunas competencias lingüísticas, estas docentes nos comentaban cómo procedían para la realización de tres cuadernillos:

DLGDNI: A los alumnos que tenían cierto conocimiento del idioma, hicimos tres cuadernillos de adaptación, adaptados por

supuesto más a la asignatura de Conocimiento del Medio que a la de Ciencias Sociales. Claro, a estos alumnos, aunque estén metidos en la ESO, no se les evalúa dentro de la ESO. Bueno, pues planteamos estos cuadernillos que llevan un nivel uno, dos y tres.

Además del criterio de la competencia lingüística, estas docentes utilizaron los criterios de la atención y la participación desplegados por el alumnado extranjero cuando se trataban algunos temas de interés. Como nos decía una de ellas al hablar de la selección de los contenidos,

DPGDNI: También por la atención y participación que en determinados temas han visto. Por ejemplo, cuando hemos explicado las montañas y los ríos, a lo mejor han sabido captar la idea, pues hemos aprovechado ese momento de aprendizaje. A pesar de preparar ese material, desgraciadamente, cuando tienes que dividir la clase en dos o tres grupos, entonces, claro, yo les tengo... De hecho, pues, los cuadernillos los han hecho enteros. En esta segunda evaluación se han tenido que preparar dos cuadernillos más y ahora vamos a preparar los de historia porque todo lo que habíamos preparado era de geografía y ella cree acertadamente que había que preparar algo de historia.

En cuanto al formato del que se sirvieron para elaborar las fichas de los

cuadernillos, éste debía ser en todo momento muy sencillo, claro y directo para favorecer el aprendizaje máximo. Además, señalaban que trabajaban mejor con el alumnado de primero de la ESO que con los mayores porque aquellos vienen de Primaria y están acostumbrados a trabajar. Una de nuestras docentes sostenía que una parte de la motivación del alumnado dependía de los contenidos tratados en el aula:

DPGDNI: Según que temas también. Porque cuando les pones los mapas y eso... Claro, cuando ellos tienen el problema del idioma, cuando les pongo los mapas y las imágenes, eso ya les gusta y me siguen la clase muy bien. Pero, como no les guste el tema, no... Yo creo que en 1º de ESO se puede trabajar bien porque vienen todos de Primaria, los que han estado acostumbrados a trabajar y todavía los libros tienen muchas imágenes y es relativamente fácil encontrar materiales y les gusta hacer los mapitas y todas estas cosas.

Ambas profesoras hacían hincapié en las posibilidades del trabajo de los contenidos procedimentales y en la necesidad de que las fichas se presentaran de forma atractiva:

DLGDNI: Sobre todo que las fichas tienen que ser atractivas para ellos. Yo, a mí no me faltan los colores en tercero e, incluso, en cuarto el diccionario. Manejamos el diccionario, yo les presto otros libros de geografía para que bus-

quen las respuestas. En ese sentido, les tienes que dar cosas dinámicas. Es decir, que no sea una cuestión teórica porque entonces te pierdes.

DPGDNI: Yo a los de primero muchos dibujitos, materiales que hemos sacado de Primaria, la mayoría, para que ellos puedan ir aprendiendo el vocabulario básico. Que aprendan qué significa, por ejemplo, río, montaña, llanura, meseta, volcanes...

DLGDNI: Además, nosotros, todas las fichas que hemos recopilado están adaptadas a nuestra asignatura porque, además, lo que encontrábamos aquí, era una mezcla de Ciencias de la Naturaleza, fichas de Lengua... Y nosotras queríamos hacer algo que correspondiera a nuestra materia.

DPGDNI: No les puedes dar un libro de Conocimiento del Medio porque incluye hasta anatomía y hasta cuestiones de familia.

En el momento de revisar dicho material pudimos comprobar lo que nos habían explicado en cuanto al establecimiento de los diferentes niveles. Un nivel cero inicial donde aparecen, por ejemplo, un vocabulario muy básico y mínimo como sol, montaña, mar, casa,... un primer nivel, donde se produce un reconocimiento elemental del idioma a través de crucigramas, búsquedas de palabras, elaboración de frases muy simples, destinado a los que no tienen conocimiento amplio pero que tienen

que participar en las clases; y un nivel dos, donde el contenido comienza a ser más complejo y donde se realizan, por ejemplo, frases más elaboradas, llegando a desarrollar por escrito y a leer párrafos cortos. Después de estos tres niveles, nos adentramos en el grupo del alumnado con ciertas competencias en el idioma, considerándolo de nivel 1. Las profesoras nos explicaban los contenidos de este nivel de la siguiente manera:

DLGDNI: Aquí ya entra dentro del currículo de sociales. Aquí ya se defienden un poquito con el idioma. Estas fichitas que hemos hecho, mira: animales de Andalucía, el atún, árboles de Andalucía... Todo, por supuesto, para colorear; fíjate en los enunciados... Hemos intentado incluir contenidos de geografía de Marruecos, de Rumanía, Lituania. Mira, por ejemplo, el cielo, los planetas, la tierra.

DPGDNI: Ellos se quejan y ellos quieren ir página a página en su cuadernillo, por orden, y yo voy saltando porque intento llevarlos a la vez que los demás alumnos. Cuando di el clima, ellos hicieron este tema... Pero se quejan mucho los pobres... Los desiertos, la selva. Ellos hacen referencia a los animales que ellos conocen. En el desierto, este tema les encanta, claro. Cuando doy el desierto hablo mucho del Sahara y esto a los niños marroquíes les gusta

participar porque yo les pregunto: ¿qué animales hay? Pues, por ejemplo, el camello en su idioma, lo tenemos que traducir. Sí bueno, a veces hacen o hago un dibujito para traducirlo, pero ellos entienden.

DLGDNI: Pero se ha dado el caso de que ellos ni saben reconocer el oasis, ¿eh? O sea, yo creo que es que no es que no lo reconozcan, sino que no saben el nombre. La mayoría de ellos no han ido a la escuela tampoco, entonces no dominan ni la lengua árabe, ¿sabes?

DPGDNI: Y en segundo de la ESO, cuando hablamos de economía, yo insisto también en Marruecos. Cuando vimos la Unión Europea hablé de Lituania, hablamos un poquito.

DLGDNI: Siempre se hace referencia.

DPGDNI: En África, cuando estuvimos estudiando la economía, estuvimos viendo el Magreb..., se lo di también.

DLGDNI: Incluso, yo, a las dos niñas de tercero que tenemos, a una de ellas yo le he puesto una redacción sobre ciudades importantes que estoy esperando que me la entregue. Una de ellas me dijo: maestra, yo voy a tardar un poquito más. Me ha dicho: quiero hacerlo de Marrakech. Pues venga.

En la mente y en la práctica diaria de estas docentes reside un interés por acercar los contenidos del currículo a

las distintas vivencias y realidades del alumnado para provocar el nacimiento de la motivación para el aprendizaje. Sin duda, este paso de selección de contenidos y su inclusión en el trabajo diario es necesario. En relación a los materiales elaborados desde una perspectiva monocultural, Díaz-Aguado (2003:23) sostiene que

Conviene tener en cuenta, sin embargo, que los materiales monoculturales tienen también otros problemas, puesto que con frecuencia estimulan representaciones negativas de otras culturas, conceptualizan a las personas que con ellas se asocian como enemigas, utilizan esquemas etnocéntricos de superioridad-inferioridad cultural para justificar determinados acontecimientos históricos (como las colonizaciones) o favorecen la identificación con el propio grupo a través del rechazo o la exclusión de otros grupos.

Ahora bien, no sólo con la incorporación de contenidos está resuelto el problema. La inclusión de éstos es uno más de los capítulos a tener en cuenta para desarrollar la Educación Intercultural. Hasta ahora hemos estado ofreciendo información relativa a los materiales, a los procedimientos y a los contenidos utilizados por estas profesoras. Pero este conjunto de elementos no tendría sentido sin definir el por qué y el para qué de esta forma de actuar. En una parte de la conversación mantenida en el grupo de discusión, y aprovechando el comentario sobre el tratamiento del

tema de las ciudades, planteamos la siguiente pregunta:

INVESTIGADOR: *Cuando habláis de las ciudades, ¿establecéis más puntos de sintonía o más diferencias?*

DLGDNI: *No, no. Yo siempre voy por el lado del hermanamiento y por las comparaciones. Yo hago más hincapié en las coincidencias que en las diferencias. Yo sí. Pero vamos, cuando hablo de las diferencias y, a lo mejor, claro..., ellos, sobre todo los que están más adelantados, como yo digo, que están aquí desde primero, te sueltan cosas como: maestra, esto ha sido nuestro.*

El fragmento anterior demuestra que la selección de contenidos no es una cuestión caprichosa y mecánica, sino que lleva implícito un sentido más profundo desde el punto de vista cultural. Es decir, el manejo de estos contenidos y su enfoque enlazan con el tratamiento de las identidades. Esta es la razón de fondo mediante la cual la docente nos responde que “yo siempre voy por el lado del hermanamiento y de las comparaciones”. Esta interpretación enlaza con el interés profundo por resolver los posibles distanciamientos y recelos que pudieran existir entre diferentes grupos culturales que comparten un mismo espacio público y en el que la historia juega un papel destacado en la configuración de la identidad o identidades personales y colectivas. Pensamos que el tratamiento del tema de las ciudades

para esta docente, enmarcado temporalmente por el alumno que se dirige a ella y aludiendo a Al-Andalus en la Edad Media, es una oportunidad educativa para analizar cómo la interpretación de la historia puede dejar su impronta en la configuración del imaginario colectivo e, indirectamente, en el personal. La respuesta de la docente al alumno y al resto del alumnado ante la frase “*esto ha sido nuestro*” fue la siguiente:

DLGDNI: *Yo les expliqué: vamos a ver. Mira, esto es una cuestión... Por supuesto, vuestra pervivencia está aquí y la cultura vuestra está entre nosotros, está dentro de nosotros. Pero no es un territorio donde ustedes estuviérais de forma autóctona, sino que esto vino a través de la conquista, una invasión que se produjo por tal sitio y en fin... Hablamos: jah! maestra, sí, sí... Lo que pasa es que la pervivencia árabe aquí es, pues, fundamental para la formación de la cultura que tenemos aquí actualmente. Y se les explica. Además, yo tengo tres alumnos que si tienes que trabajar con ellos, yo te lo digo, les encanta. A veces me dicen: sigue, sigue hablando de esto. Que les gusta a ellos conocer. Y a una de ellas me da mucha cosa porque yo le he dicho que me la voy a llevar a Sevilla porque dice: mi sueño es ver la Giralda.*

¿Qué enseñanzas podemos obtener desde el planteamiento de la práctica de la Educación Intercultural ante este

discurso? Inicialmente, está claro que la integración de contenidos conceptuales en los que aparece representada de alguna manera la diversidad del alumnado no es suficiente. En segundo lugar, a estos contenidos hay que añadirles los procedimentales y actitudinales en una relación de igualdad para que den sentido a los conceptuales. En tercer lugar, la utilización de contenidos interculturales en el aula ha de realizarse en conexión con el tema de la construcción de las identidades individual y colectiva, a pesar de los conflictos que puedan aflorar. Para estas profesoras, el conflicto, entendido como contraste de opiniones, forma parte de la vida cotidiana Y, en cuarto lugar, es menester que se produzca un respeto y un reconocimiento nítido de las diversas culturas presentes en el aula.

En el ejemplo comentado del tratamiento de la ciudad destacamos diversos elementos que singularizan la práctica de la Educación Intercultural. Veamos. Una unidad didáctica con un contenido conceptual básico en las Ciencias Sociales: la ciudad. Un tema con el que la mayoría del alumnado está familiarizado o tiene una experiencia vital destacada y en el que se pide su contribución. Un asunto que, desde el punto de vista geográfico e histórico, abre enormes posibilidades a su tratamiento desde la categoría de las coincidencias culturales: la visión de la ciudad de Marrakech elaborada por una alumna marroquí en un contexto cultural marcado por la inmigración, es decir, cómo se ve la ciudad de Marrakech desde la distancia,

qué hay de realidad y qué hay de sueño o imaginación. Se trata también de un tema que abre oportunidades educativas interculturales al producirse un reconocimiento de la mezcla, de la hibridación cultural por parte del profesor, que, no conviene olvidar, es un representante de autoridad de la comunidad receptora y mayoritaria. Además, la argumentación ofrecida por la profesora, relativa a la pervivencia de los rasgos urbanísticos de influencia musulmana, supone un reconocimiento del otro como representante de otra cultura que todavía está viva en la actualidad a pesar del tiempo y que tiene validez en la construcción de la identidad de la comunidad mayoritaria. A través de sus palabras, apreciamos el esfuerzo por intentar borrar ese concepto dicotómico entre nuestro y vuestro, nosotros y vosotros. Estamos hablando de los espacios de coincidencia entre diferentes identidades que a veces parten del conflicto en cuanto a la interpretación de la realidad. Es decir, la explicación ofrecida por la docente refleja el sentido de la vitalidad y del dinamismo que posee la construcción de un conocimiento compartido dentro de los intercambios culturales. Por otra parte, el hecho de tener en cuenta el sueño de la alumna, por irrealizable que parezca, es una muestra más de la empatía y de la consideración hacia el otro desde el punto de vista del saber escolar como un camino de formación integral de la persona y en el que las emociones y sentimientos han de estar presentes en todo momento. Esta experiencia de aprendizaje de la alumna que

posee y comparte un sueño es entendido por la docente como un punto de partida válido para construir el proceso de enseñanza. En su actuación se ha puesto a prueba la capacidad de tolerancia y la apreciación de la diversidad como un tesoro valioso. Por todas estas razones, creemos que los contenidos interculturales han de estar bien respaldados por una reflexión teórica previa en la que se tenga claro qué se pretende conseguir con su tratamiento en el aula. Díaz-Aguado (2003:23) recuerda que

Uno de los principios de la educación intercultural sobre los que existe actualmente mayor consenso es la necesidad de integrar contenidos y materiales de enseñanza-aprendizaje que resulten coherentes con sus objetivos, puesto que éstos suelen ser incompatibles con los materiales elaborados desde una perspectiva monocultural. El consenso es especialmente significativo en relación a la integración de contenidos sobre culturas minoritarias, hasta ahora invisibles.

En la inclusión de contenidos y recursos que pudieran ser atractivos y motivadores para el alumnado en general, y especialmente para el extranjero o para las minorías étnicas, aparecen también las dudas y la incertidumbre en los docentes en su labor de enseñanza. Siguiendo con la explicación de la experiencia, estas profesoras, en un tramo de la conversación, identifican los obstáculos que pueden entorpecer el desarrollo de un trabajo más flexible y dinámico. Hacen hincapié en el cuidado que se

debe tener a la hora de resaltar más las diferencias que las similitudes. Piensan que esta manera de actuar puede ser contraproducente si se pretende en todo momento favorecer la igualdad de oportunidades y habilidades en el proceso de aprendizaje. Dudan de que el aprendizaje de algunos contenidos llegue a ser significativo para el alumnado extranjero, especialmente cuando el patrón cultural dominante ejerce su influencia en los materiales utilizados. Esta circunstancia, además de la importancia concedida a la consecución del título de Secundaria como fin último e igualador entre todo el alumnado, provoca serias dudas en estas docentes para poner en marcha un currículo paralelo y específico dependiendo del origen de cada alumno y alumna. La desconfianza hacia la elaboración de currículos específicos según el lugar de procedencia, partiendo del respeto y el reconocimiento de la diversidad, nos indica que puede existir un planteamiento más integrador en el que la selección de contenidos y recursos nos lleve a un punto de encuentro que favorezca a todo el alumnado independientemente del lugar o la cultura de procedencia. Para estas docentes existe un reconocimiento de la diversidad y la peculiaridad en el aula, pero también existe un peligro de marginación y exclusión si se cargan las tintas en la diferenciación ya que, mediante estas prácticas, se podría dar el caso de que los conocimientos no fuesen compartidos por todo el alumnado a pesar de que el fin último está en la consecución del título de Secundaria:

DPGDNI: Yo, aún así, me veo muy limitada. Yo ahora, por ejemplo, tengo que empezar el tema de España. Hay que ver que estoy dando las provincias, las comunidades autónomas y pienso en estos lituanos y marroquíes y demás... Pero, claro, yo no me veo, no encuentro materiales. Tampoco sé hasta qué punto es positivo que redunde más en que si son marroquíes o lituanos en plan mapa de Marruecos, que no estaría mal que lo conocieran... Ahora parece que va a venir un mediador intercultural...

DLGDNI: En el nivel 2 estamos con las elecciones, ayuntamientos, los planos, en fin, que es un nivel más, ¿sabes? Ya hay diferencias y semejanzas. Pues ahora yo les decía: ahora en tu cuaderno me vas a escribir cuáles son las fiestas más significativas. Pues me encontré con la fiesta del Cordero, el Ramadán,... Pero, claro, son materiales que cuando los hemos pensado adaptar..., están siguiendo el patrón o corte español. Este, por ejemplo, que estuvieron dibujando de la mezquita, yo les estuve hablando de las distintas ampliaciones y los califas... Les estuve leyendo y la verdad es que estuvieron muy interesados en el tema...

DPGDNI: Pero es una pena, porque, claro, no puedes hacer un currículo paralelo, ni un material paralelo para dárselo a ellos porque no se ajusta, porque tiene que ser el objetivo general para que consigan su título. No van a dejar de estudiar lo mismo que los demás, que es de lo que se trata a

fin de cuentas... que consigan el título al final y aprendan como todos. Y, luego, sería un trabajo doble también. Y también que estoy marcando la diferencia. Si yo a los marroquíes les enseño cosas de Marruecos, nada más, geografía de Marruecos, costumbres de ellos y a los españoles lo español...Estaría marcando mucho más la diferencia. Lo que no puedo hacer es que cada tema sea un tema doble. Geografía de España y de Marruecos para todo el mundo, y de Lituania y de Rumanía y de todo el que venga.

DLGDNI: *Es que no te da tiempo.*

INVESTIGADOR: *¿Dónde estaría el punto medio, de coincidencia?*

DPGDNI: *Es que... también, como nuestra materia es tan complicada, que no es la lengua, ni es matemáticas...La nuestra es que se presta tanto a que hagamos infinidad de cosas...Yo, la verdad, me vuelvo loca. No sé cuál sería la solución.*

Creemos que en el fondo de esta cuestión se encuentra el debate ideológico contemporáneo entre el comunitarismo multicultural, partidario de ensalzar los particularismos, contrario a toda generalización universalista procedente del clásico pensamiento liberal donde las diferencias culturales son introducidas en el mismo saco de la cultura dominante, y el nuevo camino del interculturalismo. Es decir, todo esfuerzo para proteger y motivar a las minorías en el aula ha de estar encauzado para no propiciar en el alumnado un efecto de cerramiento y una visión

endogámica y esencialista de la cultura a la que se pertenece, sea esta mayoritaria o minoritaria. Este esfuerzo didáctico y pedagógico desplegado por el profesorado ha de estar enfocado, en todo momento, hacia la construcción de un espacio de encuentro, interacción, intercambio entre las culturas mayoritarias y minoritarias, donde los derechos individuales y los derechos de las comunidades sean respetados en igualdad de condiciones. Por todo esto, coincidimos con Soriano (2004:93) en que

El interculturalismo es finalmente una ideología sobre las relaciones entre las culturas, que se propone superadora de otras ideologías presentes en el actual escenario de la doctrina: imperialismo (rechazado por todos como concepción, pero presente fuertemente en las relaciones interculturales), comunitarismo y liberalismo.

Uno de los aspectos en el que más insistieron las docentes a la hora de trabajar en el aula fue el de la atención hacia el alumnado con grandes dificultades en el manejo del código escolar, incluido el lenguaje. A pesar de los obstáculos en la comunicación, estiman conveniente que el alumnado perciba que es tenido en cuenta como el resto del grupo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Veamos los siguientes testimonios en relación a la delicadeza y al tacto con el que nuestras docentes tratan al alumnado, en especial al que presenta serias dificultades para seguir el ritmo de la clase:

DLGDNI: *Ir imponiendo poco a poco normas de convivencia, normas de respeto, la participación en la clase, que ellos vean que ellos están participando. Y revisando su material...Es que esos niños que tienen unos problemas familiares muy gordos (...) y que los ves en clase totalmente pasivos, casi agachados... Por ejemplo, bueno, pues yo, todos los días por norma: H²., ¿estás ahí?, vale, muy bien. O sea, de cualquier forma yo intento nombrarlo. Que reconozcan a este chaval. Pregunto: ¿lleváis todos el material? ¿H., lo llevas tú también? Yo de alguna manera intento que él siempre se sienta partícipe. No me hace nada ni a mí ni a ningún profesor. Pero está ahí. Le pregunto: ¿H., tú lo ves desde aquí? Si yo me pongo a escribir en este lado de la pizarra, ¿lo ves, H.?Vale.*

Más adelante, otra de las profesoras hacía alusión a los posibles inconvenientes que aparecían con el formato del material empleado por el alumnado en las tareas del aula:

DPGDNI: *Yo, lo que son procedimientos, en primero de la ESO lo hago igual para todos. Hice climogramas y los expliqué. Fui sacando uno a uno, pero todos. Los mapas también, que los hagan todos. Esos tipos de cosas y, sobre todo en primero, iguales a todo el mundo...*

Por ejemplo, salir a la pizarra les gusta mucho. A mí es que me da cosa darle material fotocopiado porque ellos mismos se sienten distintos, parece que no, pero alguno que otro me pide, ingenuo, fotocopias del libro como los demás. Me dice: yo quiero fotocopias como los demás. Pero, bueno, a veces se las doy, intento integrarlo par ahí el día que vamos a hacer mapas, climogramas...

INVESTIGADOR: *¿Crees tú que es bueno que ellos salgan a la pizarra?*

DPGDNI: *Sí, sí, es que quieren muchas veces y están ahí con la carilla y parecen que dicen: esta no me va a sacar a mí. Y eso no les gusta. El día que doy ese tipo de cosas, todos participan.*

INVESTIGADOR: *¿Y cómo reacciona el resto de los chavales autóctonos?*

DPGDNI: *Hay de todo. Hay niños que parece que les molesta un poco. Sobre todo hay niñas, de primero, que tengo unas cuantas que son niñas muy inteligentes, muy estudiantosas y muy aplicadas, y parece que les molesta un poco que se retrase el ritmo de la clase. Cuando me pongo y les digo: bueno, vais a hacer esta actividad cuando me ponga con vuestros compañeros...Y empiezan a llamarme y se quejan a veces...Como tarde*

² Inicial del nombre del alumno, de origen magrebí.

más de cinco minutos ya me están llamando: qué más hacemos, qué más hacemos...

Pero, sin duda, el momento clave del proceso de enseñanza y aprendizaje es el de la evaluación. No olvidemos que la evaluación, tal y como ha sido enfocada tradicionalmente, ha favorecido la exclusión en numerosas ocasiones. De igual forma, insistían estas docentes en ofrecer unas pautas y unos criterios de evaluación más inclusivos, que se adecuen y tengan presentes las diversas circunstancias del alumnado. Partiendo de este principio, estas profesoras argumentaban lo siguiente sobre el proceso de evaluación:

DLGDNI: Yo he llegado a la Historia con los alumnos de cuarto que están realizando el nivel 3 de los cuadernillos que ya tienen algo de Historia, pero son dos alumnos marroquíes nada más (...) porque además te voy a enseñar un examen (...). Porque yo quiero que ellos se sientan que realmente se les evalúa en cierto modo. Yo lo que quiero es que vean que su cuaderno se evalúa, se corrige y que ellos tienen su nota. Hay alumnos que no trabajan, que no trabajan nada desgraciadamente porque les cuesta la misma vida, que pasan, que tienen una actitud totalmente anárquica. Bueno, con los cuadernillos se les obligó a que cuidaran su material. Venían al principio sólo con un lápiz en la mano. Bueno, pues así venían:

maestra, que se me ha perdido el libro. Claro, las criaturas no tienen mucha motivación.

En otro momento de la conversación nos indicaban que los criterios de evaluación de este alumnado que no se manejaba con soltura en la lengua vehicular fueron propuestos por el departamento de orientación.

DPGDNI: Aquí el departamento de orientación preparó un boletín, que imagino que no tiene ninguna legalidad eso, pero bueno... Para evaluar a los niños según el trabajo y no el resultado académico. Rellenamos todo: si ha trabajado o no, si ha mejorado con respecto al mes anterior, si necesita material adaptado o lo hemos podido incorporar a la clase... Ese tipo de anotaciones que se les da a sus familias, que la mayoría, imagino que ni la leerán ni nada, pero por lo menos que ellos vean que no tienen un boletín con todo suspenso. Porque desde luego, si pones un nivel como los demás, no aprueban.

DLGDNI: Incluso, yo ya, los dos que tengo en cuarto de la ESO les contabilizo ya las faltas de ortografía, el nivel de expresión, ¿sabes? Todas esas cosillas, detalles así. Les digo: has tenido seis faltas de ortografía y me dicen: ¡Oh, maestra, mucho! Pero que ellos vean que se les tiene presentes.

Finalmente, una vez que explicaron de forma pormenorizada cómo llevaban a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, sabiendo de las dificultades para la elaboración de los cuadernillos

y demás materiales, conociendo además la necesidad urgente de salir adelante en una situación muy compleja desde el punto de vista del trabajo diario en el aula, planteamos cómo se habían visto como docentes en esta experiencia. Las respuestas fueron claras:

DPGDNI: Yo, la verdad es que esto me parece frustrante en muchos aspectos. El esfuerzo que estamos haciendo para unos niños que no responden en la mayoría de los casos, que tampoco van a conseguir el título. Porque estas niñas y las apruebo, las intento enganchar en el grupo, pero otros no están llegando a los niveles mínimos. Por mucho que lo intenten, yo veo que tampoco. Bueno, yo como profesora, tengo mi parte de responsabilidad. Pero es que la administración veo yo que tampoco hace o actúa correctamente. Es que meten a niños con 16 años porque sí en cuarto por edad o que el aula de ATAL le tenga que dar el alta, creo que a los dos años me parece que los dejan ya... Y, muchos no han aprendido el idioma, no han avanzado correctamente. O sea, yo veo un montón de desbarajustes de la administración y que soy yo la que tiene que resolver los problemas inmediatos, la mayoría de los casos para nada.

DLGDNI: Hay días que te subes por las paredes. Eso está claro. Pero bueno, tú no te preocupes, pero que vamos tirando...

Conclusiones

Mediante la descripción de esta experiencia docente hemos pretendido mostrar las potencialidades desarrolladas por unas profesoras de Ciencias Sociales de Secundaria a través de su acción reflexiva en un contexto multicultural complejo. En un escenario social de nueva configuración, la labor emprendida por el profesorado para poner en marcha unos planteamientos educativos interculturales merece ser reconocida y valorada por nuestra sociedad democrática. Estamos convencidos de que la puesta en valor de actuaciones como las expuestas aquí, a pesar de las dificultades, pueden convertirse en plataformas de conocimiento y de saber que contribuyan a disminuir el pesimismo y el desconcierto que abunda entre el profesorado de Secundaria. En este sentido, el modelo de la Educación Intercultural, a través de la reflexión crítica, representa un referente adecuado para reorientarnos en el ámbito educativo actual en el que sobresalen más las incertidumbres que las certezas. Como sostiene Day (2006:125), además de que la reflexión implica una crítica de la práctica, también

Es un medio esencial de reexamen y renovación de la pasión de quienes se preocupan por su trabajo, que están cautivados por el aprendizaje de sus alumnos y que, a causa de ello, trabajan activamente para no quedarse aislados y apáticos.

Referencias bibliográficas

- BERNAL, A. (2006): "Repensar el desarrollo profesional del profesor de educación secundaria en tiempos post-modernos". *Cooperación Educativa Kikirikí*, nº 80, año XIX, pp. 16-20.
- DAY, Ch. (2006): *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid, Narcea.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2003): *Educación Intercultural y Aprendizaje Cooperativo*. Madrid, Pirámide.
- LÓPEZ MARTÍNEZ, M. J. (2006): *La práctica de la educación intercultural desde el currículo de las ciencias sociales. El caso del profesorado de secundaria en la provincia de Almería*. Almería, Editorial Universidad de Almería.
- MORIN, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación ante el futuro*. Barcelona, Paidós.
- SABARIEGO GÓMEZ, M. J. (2005): "La globalización de las relaciones entre cultura y política: una nueva ecología social de la identificación". En F. Muñoz y otros (eds.), *Investigación en la Paz y en los Derechos Humanos desde Andalucía*. Granada, Universidad de Granada.
- SORIANO, R. (2004): *Interculturalismo. Entre Liberalismo y Comunitarismo*. Córdoba, Almuzara.
- TOURIÑAN y otros (2006): "Modelos interculturales. Cuestiones conceptuales para el desarrollo de estrategias de intervención". *Revista de Investigación en Educación*, nº 2, 2004-2005. Pontevedra, Facultad de Ciencias da Educación.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1998): *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid, Morata.
- YUS, R. (1996): "Temas transversales y educación global. Una nueva escuela para un humanismo ilustrado". *Aula de Innovación Educativa*, nº 51, pp. 5-18.