

¿QUÉ CARACTERÍSTICAS TIENE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL QUE SE DISEÑA Y APLICA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS ESPAÑOLES?*

Eva M^a. Aguaded Ramírez
Susana Vilas Boas
Nicolás Ponce González
Antonio José Rodríguez Cárdenas**
Universidad de Granada

RESUMEN

El profesorado, de forma general, se encuentra de acuerdo en cuanto a la pertinencia y necesidad de la educación intercultural en nuestras escuelas, pero ¿la interculturalidad forma parte del currículum de la escuela? ¿Cómo se plantea la interculturalidad? ¿Cómo se aplica la educación intercultural? ¿Cuáles son las necesidades del profesorado ante la educación intercultural? ¿Quién está envuelto o debe estar envuelto en este proceso? ¿Cuáles son las propuestas del profesorado para su aplicación? Éstas son algunas de las preguntas a las que procuramos dar respuesta con nuestra investigación, en la que hemos utilizado la técnica de recogida de datos denominada grupos de discusión y hemos analizado la información obtenida con el Programa informático Nudist Vivo, versión 8.

PALABRAS CLAVES: educación intercultural, grupos de discusión, infusión curricular, competencias interculturales, sistema de categorías.

ABSTRACT

«What are the characteristics that are designed and applied in the intercultural education program at the spanish educational centers?». The teaching staff, in general, is in agreement with the relevance and the necessity to apply to the intercultural education in schools, but: Is the intercultural education present in the schools currículum?, how is it raise?, how is it applied?, which are the needs of the teaching staff respect to the intercultural education?, who is involve or must be in this process?, which are the proposals of the teaching staff for its application? These are some of the questions we are trying to answer with our investigation, in which, we have used the data collection technique call «discussion groups» and we have analyzed the obtained data with the computer science Program Nudist Vivo, version 8.

KEY WORDS. intercultural education, groups of discussion, curricular infusion, intercultural skills, system of categories.

INTRODUCCIÓN

Llevamos varios años (desde el año 1998) trabajando en centros educativos españoles de Ceuta, Huelva y Granada y creemos que podemos empezar a establecer algunas similitudes en los centros educativos, a la hora de entender y de poner en práctica la denominada Educación Intercultural, sobre todo, en Colegios de educación Infantil y Primaria e Institutos de Educación Secundaria Obligatoria, denominados por la Administración Educativa multiculturales.

En principio, parece ser que, por el hecho de pertenecer al territorio español, todos los centros educativos analizados deberían tener ciertas similitudes y aplicar, al menos, lo que la ley actual de educación establece.

Si analizamos lo que la actual normativa educativa, o sea, la Ley Orgánica de Educación (LOE), plantea respecto a la educación intercultural, podemos observar que establece la atención a la diversidad como principio básico del sistema educativo para atender a una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todo el alumnado, tratando de conseguir el máximo desarrollo integral de la persona. Para poder conseguir este objetivo, propone una educación adaptada a las necesidades personales del alumnado, garantizando la igualdad de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto al alumnado que lo requiera, como a los centros en los que estén escolarizados (Serrano, R. 2007). Además, esta ley alude a la educación intercultural como uno de los temas transversales en Primaria y Secundaria, a desarrollar por cada comunidad autónoma y centro educativo. Pero sea como fuere, es decir, se aplicara como se aplique, hemos de tener en cuenta que el término de Educación Intercultural no es un concepto meramente teórico, sino que ha de tener una aplicación práctica a través del currículum.

Con lo expuesto en este apartado, creemos que podríamos enfocar este tema tratándolo, primero, desde un matiz teórico, en el que dejaremos constancia de la perspectiva que nosotros manejamos respecto a la Educación Intercultural y su aplicación a través del Currículum Intercultural y, también, expondremos algunos aspectos de la Educación Intercultural en el profesorado y, segundo, para terminar, haremos una exposición de la investigación llevada a cabo, relatando los diferentes aspectos que la conforman, como son: objetivos, población y muestra, metodología, resultados, conclusiones y propuestas de mejora.

* Fecha de recepción: 25.11.2009. Fecha de aceptación: 18.02.2010.

** Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de MIDE. Proyecto COMPINTER.

1. EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

1.1. NUESTRA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Aprender a vivir juntos y a ser es, entre otros, uno de los cuatro pilares en los que debe sustentarse la educación para el nuevo siglo. El informe Delors presenta los retos de la sociedad del siglo XXI en forma de tensiones que va a sufrir la persona. Estas tensiones incidirán en su identidad, por lo que hemos de trabajar para conseguir el desarrollo personal, el conocimiento de los otros, la relación empática con los demás, es decir, para conseguir lo que para nosotros es, la educación intercultural.

La educación se encuentra, de manera natural, con la diversidad entre los sujetos y entre los grupos sociales, como un dato de la realidad. La diversidad existe y, ante ello, «Lo intercultural implica un intercambio entre las partes, una comunicación comprensiva entre identidades que se reconocen como diversas entre sí, desembocando en un mutuo enriquecimiento y valoración» (Arco Bravo, 1998, p. 197). La interculturalidad o convivencia entre personas de diferentes orígenes culturales es un reto que tenemos que afrontar tanto nosotros, como los inmigrantes. Nosotros, porque abre nuestro universo cultural y social a nuevas presencias cercanas y cotidianas; ellos, porque les requiere un esfuerzo de comprensión y adaptación a un nuevo conjunto social aparentemente coherente.

Y este intercambio entre las partes, esta comunicación es todo lo grande que ofrece la cultura propia y la cultura del otro, entendiéndolo por cultura todo lo que se le ocurre a la inteligencia para humanizar la realidad. Es el conjunto de nuestros inventos materiales, mentales, simbólicos, económicos. Las costumbres, los modos de hacer el amor, de convivir o pelearse, de armar conflictos o de solventarlos, son partes tan importantes de la cultura como la pintura, la literatura, la ciencia o el deporte (J.A. Marina, *El Semanal*, núm. 689, 2001).

Ante esto, la Educación Intercultural no se presenta como un simple ideal pedagógico humanista. No consiste en una «buena idea pedagógica». No se dirige «a los alumnos culturalmente minoritarios». No es un cultivo romántico de las diferencias culturales.

La educación intercultural es la educación centrada en la diferencia y pluralidad cultural, más que una educación para los que son culturalmente diferentes. Los hombres y las mujeres de otras culturas son seres humanos, personas con las que construiremos una sociedad distinta y nueva. En la aldea global en la que vivimos hoy, necesitamos aprender a convivir de la manera más creativa y enriquecedora entre personas y grupos diferentes. La educación intercultural se opone a la integración entendida como asimilación; no es una educación compensatoria para igualar. La educación intercultural se opone, por supuesto, a la educación antirracista y al multiculturalismo simple y se basa en principios que pretenden la formación de todo ciudadano: en el conocimiento, la comprensión y el respeto de las diversas culturas de la sociedad actual; en el aumento de la capacidad de comunicación y de

interacción con personas de las diversas culturas; en la creación de actitudes favorables a la diversidad de culturas (Merino y Muñoz Sedano, 1995).

Como se puede apreciar, hemos analizado diversas conceptualizaciones y puestas en prácticas de la educación intercultural. Además de los autores expuestos, también han influido en nuestra perspectiva otros como Banks (1997), Abdallah-Pretceille (2001), Bartolomé (1997), Aguado (2003), Essomba (2008), Sales (1997), Soriano (2003), a partir de los cuales, hemos elaborado nuestra propia definición. Creemos adecuado resaltar que partimos de un concepto de interculturalidad considerado como un modelo de gestión de la diversidad y, por ello, podemos decir que para nosotros, la educación intercultural:

es un enfoque educativo desde el que abordar las cuestiones referidas al tratamiento de la diversidad cultural en educación, más allá de los límites establecidos por razas, grupos étnicos o nacionalidades, considerando la diversidad como una fuerza valiosa y un enriquecimiento mutuo y no como una debilidad a superar. La Educación Intercultural conlleva una práctica educativa que debe: favorecer el desarrollo óptimo de todo el alumnado y a toda la comunidad educativa, además de las relaciones interculturales, contribuir a la eliminación de prejuicios y estereotipos, proporcionar una educación significativa y de calidad para todos y todas y fomentar, a la larga, una sociedad más justa y solidaria, lo que permitiría que el alumnado se forme en el reconocimiento, el respeto y la estimación de la diversidad cultural (Aguaded, E. 2007, p. 110).

Aunque no podemos decir que esta perspectiva sea nueva, puesto que ya, en 1992, el Ministerio de Educación definía la educación intercultural «como la formación de un ciudadano en el conocimiento, la comprensión y respeto de las diversas culturas de la sociedad en la que vive [...]. La educación intercultural no es una modalidad especial de educación propia de centros escolares que escolarizan a este tipo de alumnado, sino una cualidad deseable y una necesidad de todo centro escolar» (Ministerio de Educación y Ciencia, 1992, p. 51).

Después de lo dicho, debemos dejar muy claro que el término de Educación Intercultural no es un concepto meramente teórico, sino que ha de ser aplicado a través de la herramienta que los centros educativos tienen para hacer educación, que es el currículum y que, cuando lo usamos para aplicar la educación intercultural, lo denominamos currículum intercultural.

1.2. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y EL CURRÍCULUM EDUCATIVO

El currículum intercultural, según los diferentes autores, tiene muchas formas de ser llevado a la práctica, por ejemplo, McCarthy (1994), Lovelace (1995), el Modelo de Banks (1998), el Modelo de Michael (1997) y Essomba (2008). Independientemente de que el número de estadios de desarrollo curricular presentado por los autores varíe mucho (de 3 a 7 estadios), estas propuestas presentan características similares y un desarrollo progresivo que podemos sintetizar de la siguiente forma:

- a) Un currículum que se caracteriza por su *naturaleza etnocéntrica*, que no es puesta en cuestión ni sufre alteraciones, aunque incorpore contenidos referidos a las características culturales de distintas minorías. La perspectiva en la que se basa es expresiva y desarrolla: costumbres, tradiciones, festividades, etc. Este currículum presenta una voluntad asimilacionista e invita a todo el alumnado a participar en él de forma acrítica.
- b) Con una visión menos etnocéntrica, se inicia la *transformación curricular*, en la que se añade unidades didácticas, temas, trabajos, contenidos, etc., al currículum ordinario, que pueden llevar a cabo acciones educativas de sensibilización contra prejuicios y estereotipos.
- c) El currículum que se desarrolla mediante actividades y proyectos, que incorporan perspectivas distintas con respecto a un mismo hecho u objeto de estudio. El *cambio curricular* es para todo el alumnado. El currículum, además de los contenidos interculturales, cultiva actitudes y competencias tales como: empatía, descentralización del pensamiento, la interacción cooperativa, el pensamiento crítico. Y, finalmente, gran cantidad de autores están de acuerdo en que el mayor desarrollo curricular es cuando.
- d) el planteamiento curricular trata de educar al alumnado para que, además de la comprensión cognitiva y el desarrollo de determinadas actitudes, tenga una conducta responsable ante situaciones de injusticia, discriminación, marginación. Eso implica que la escuela debe actuar más allá de sus propios muros y el currículum debe ser un marco para la *acción social*.

De manera más general, se viene usando la siguiente clasificación, que comprende cuatro modelos que, evidentemente, no se dan en estado puro:

Marginación: Estamos ante un caso extremo que conlleva odio y sentimientos xenofóbicos.

Asimilación: Es el modelo más común, donde se exige al inmigrante que se «culturice» en el país de acogida. La educación es entendida como compensatoria, correctora de déficits lingüísticos y académicos. Se etiqueta a lo diferente como deficiente o generador de conflictos o «retrasador» del resto del grupo. No se presta atención ni se valora su propia cultura, se tiende a verla como negativa.

Separación: Se establecen unas bases de respeto pero siempre que no «molesten». Los ghettos son un reflejo de esta separación. En lo escolar se caracteriza por un culto a la diversidad cultural, apoyado en motivos plausibles pero marcado por ideales de un pluralismo cultural que desembocan en una filosofía pedagógica relativista que invita a otorgar el mismo valor ético, pragmático y curricular a cualquier rasgo cultural y a la práctica de una educación romántica, exótica, acrítica y totalmente light que en Francia se ha denominado «pedagogía del *cus cus*» y que está desestimada por su superficialidad.

Integración: Desde esta perspectiva la expresión «los inmigrantes deben integrarse en nuestra sociedad» no se entiende si no se realiza una reflexión previa sobre qué tipo de sociedad queremos, cohesionada, equilibrada y plural. En ese contexto social deseable, la EI debe tratar a todo el alumnado en calidad

de personas antes que como grupos étnicos diferentes, buscando los valores comunes y los elementos de unión; tiene que comprender las distintas costumbres y creencias, sobre todo en lo referente a lo escolar, dialogar o negociar con alumnado y familias divergencias que puedan ser fuente de conflictos, adaptar las metodologías más apropiadas e incluir en el currículum referencias culturales. Nuestra postura está muy cercana a la de Essomba (2008), quien define tres estadios de desarrollo curricular, que mantienen entre sí una relación de dependencia, que se define por conocimiento y descubrimiento, reconocimiento y vínculo y compromiso y acción.

Hoy en día se da por superado el enfoque de contribuciones (Banks, 1986 y 1989, citado por Jordán, 1996, p. 38), con su aplicación a base de danzas típicas, canciones, demostraciones culinarias o paneles donde se presentan las expresiones artísticas más destacables de las diferentes culturas. Lo mismo podemos afirmar del enfoque aditivo que consiste en añadir temas, lecturas o unidades al currículum usual escolar; pero dejando también intacta la estructura formal de este currículum mayoritario o estándar. Se considera más pertinente un currículum abierto a las experiencias, diferencias, intereses y expectativas de aquellos que lo viven cada día. Un currículum que garantice la calidad de conocimientos para todos.

Una vez que hemos explicado esta aproximación teórica, debemos decir que, para nosotros, la mejor manera de llevar a la práctica el currículum intercultural es hacerlo a través de la *infusión curricular*. Esta técnica consiste en infundir en el diseño y aplicación del currículum ordinario todos los elementos de un currículum que se saliera de lo propiamente ordinario, y que, en el caso de la educación intercultural, se pone en práctica de la siguiente manera: 1º) tomaríamos cada uno de los elementos de las programaciones de aula, es decir, valores, objetivos, contenidos y competencias, metodología y actividades y evaluación, y 2º) les implementaríamos en el diseño, esos mismos elementos, pero de un currículum intercultural, de forma que, 3º) al mismo tiempo que se aplican los valores y objetivos de cada una de las materias, se aplican los interculturales e igual sucedería con los contenidos y competencias, con la metodología y actividades y con cada uno de los elementos de la evaluación.

En el siguiente apartado expondremos algunas cuestiones teóricas relacionada con el profesorado, la educación intercultural y su aplicación en los centros educativos.

1.3. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y EL PROFESORADO

Además del currículum, según Alonso (2001)¹, un parámetro clave sobre el que hay que actuar para asegurar el éxito de una educación intercultural es el profesorado, «cuya formación, actitudes, conocimientos, compromiso pedagógico, etc.

¹ [Http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=37](http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=37).

son variables a tener en cuenta para poder plantear con las suficientes garantías la educación intercultural» (Arco Bravo, 1998, p. 199).

El profesor o maestro es un profesional que vive los significados, los sentimientos y la situación concreta del aula intercultural y no un mero técnico o especialista que aplica el currículum, puesto que los fenómenos culturales no pueden ser abordados como si fueran fenómenos fijos o cerrados o tecnológicos. Son fenómenos que son y suceden en las personas. Ni las escuelas, ni los profesores son lugares neutrales ni pueden adoptar posturas neutrales. No existe el profesional aséptico y menos en el ámbito educativo. Trabajar con una pedagogía o con otra puede tener consecuencias decisivas a favor o en contra de las personas y de la práctica intercultural.

Desde una posición flexible y permeable se evitan planteamientos dogmáticos, fijos y cerrados, sobre la enseñanza y el aprendizaje de la educación intercultural que pudieran conducir a una posición cognitiva insostenible. Por eso, «los profesores que trabajan la educación intercultural han de tener flexibilidad para el cambio, permeabilidad con el medio, racionalidad en el funcionamiento, colegialidad en las actuaciones y flexibilidad sobre la acción, todo ello pasado por el tamiz de sus emociones y de sus exigencias éticas, sociales y políticas» (Santos Guerra, 1999, p. 22, cit. en Alonso, R., 2001) y no hay que olvidar que es el profesorado quien puede favorecer la integración escolar del alumnado culturalmente distinto, sin olvidar que ser demócrata y formar en democracia es admitir que, más allá de todas las diferencias de raza, de cultura, de profesión, de sexo o de edad, todos los seres humanos participan igualmente de la humanidad, de la naturaleza humana y la existencia de profesorado que respeta y concilia las diferencias, crean espacios y lugares de encuentro donde se viven valores comunes, hacen posible la convivencia intercultural.

Ante esta visión, y siguiendo a Jordán, J.A.², podemos decir que:

- a) Algunas actitudes básicas del profesorado que trabaja en contextos escolares multiculturales, son:
- Los docentes podrían y deberían observar los puntos débiles y fuertes de sus alumnos minoritarios, a fin de proponerles actividades de aprendizaje verdaderamente significativas.
 - Otra actitud profesional básica de los profesores es la toma de conciencia de la gran influencia que tiene las expectativas que depositan sobre sus alumnos, sobre todos ellos, pero, especialmente, sobre los minoritarios, en cuanto que suelen tener un bajo autoconcepto personal y como aprendices.
 - Habría de potenciarse en los profesores la creencia de que ellos «pueden» dar a sus alumnos diferentes una educación de calidad, no sólo de

² [Http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/jordan_escuela.pdf](http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/jordan_escuela.pdf).

parqueo de mínimos. Sin ese sentimiento de competencia profesional propia, la visión negativa aflora irremediablemente, percibiendo la estancia de esos niños en la clase como un «problema»

- Para la integración escolar —y social— no hay nada más oportuno que poner en práctica una pedagogía del reconocimiento, pues sólo quien percibe valorada su persona, lengua y cultura por la sociedad mayoritaria o por la escuela (y, dentro de ésta, especialmente por el profesor) está en disposición de realizar «su» integración de forma armónica, de reconstruir «su» identidad cultural de una forma peculiar, y de asistir con interés y satisfacción a «su» escuela... en la que se ve aceptado y apreciado. Otra actitud fundamental de los profesores se refiere a la práctica de una pedagogía de la solicitud. Como apunta Noddings (1986) el profesor habría de interesarse por todos y cada uno de sus alumnos.

El profesor es, en suma, el que con su serio *compromiso* en la educación de sus alumnos minoritarios y con el ejercicio autoreflexivo sobre sus propias actitudes y actuaciones, está llamado a convertirse en el «instrumento pedagógico» por excelencia en el campo de la educación intercultural.

b) Y, respecto a la formación del profesorado, este mismo autor dice que:

- Muchos profesores tienen «buena voluntad», tanto para ayudar a los alumnos minoritarios, como para intentar practicar una cierta educación intercultural, pero, con la «buena voluntad» es insuficiente, si no va acompañado de una cierta *formación* en este campo.
- El profesorado se siente, a menudo, ansioso ante clases multiculturales, porque no está acostumbrado a tanta y distinta diversidad, porque no se siente preparado para afrontarla con seguridad pedagógica. De ahí la necesidad imprescindible de formación; pero no de cualquier tipo de capacitación, porque, aunque es cierto que es preciso saber más aspectos desconocidos de las *culturas* que traen consigo sus alumnos, así como conocer *metodologías* para trabajar ciertos aspectos de la diversidad cultural... ante todo, es preciso despertar en la conciencia profesional una serie de actitudes básicas como las mencionadas anteriormente: conciencia de la gran influencia que tienen sus actitudes e interacciones con los alumnos, su talante reflexivo ante las mismas, su compromiso profesional respecto a todos sus alumnos (sin distinción alguna), etcétera.
- En general, los modelos de formación centrados en cursillo, más o menos esporádicos, basados en dar información no suelen tener apenas éxito. Menos, aún, cuando los asistentes son profesores que se apuntan a título individual, ya que la modalidad más plausible es una formación centrada en el *staff* total de un centro educativo, dentro de ese mismo centro, y con una dinámica de investigación-acción.

Lo idóneo es que el conjunto de docentes analice y priorice una serie de *necesidades* propias de su escuela en relación a la educación intercultural (por ejemplo: fracaso escolar del alumnado minoritario, conflictos interétnicos, aprendizaje de la lengua escolar, relación escasa con las familias...). A partir de ahí —y bajo la guía de algunos expertos— el profesorado *pensaría iniciativas* concretas para dar solución a algunas de esas necesidades. Los expertos les proporcionarían ideas, experiencias y lecturas oportunas. Tras una *reflexión* individual y grupal, adaptarían todo ello a su realidad multicultural concreta. De ahí saldrían unas propuestas concretas que se aplicarían realmente, sin dejar de reflexionar. Al final, una puesta en común, coordinada por los expertos, resaltaría aquellos aspectos más válidos encontrados en todo ese proceso, y a la vez se trabajaría un *compromiso* individual y grupal (como comunidad educativa docente) que invitara a la coherencia en la práctica escolar diaria con los principios teórico-prácticos encontrados entre todos.

- Otra forma complementaria de formación, tanto inicial como permanente, es poder aprender a través de la observación y del trabajo «codo a codo» con profesores excelentes en el campo de la diversidad cultural. Identificar a estos profesores o centros y aprender de ellos a través del diálogo, la observación y la coimplicación, es algo de gran importancia.

Además de las actitudes positivas hacia el alumnado y su cultura, la competencia pedagógica del profesorado es la herramienta más poderosa para conseguir cotas de éxito escolar en la población inmigrante comparables a los del grupo de cultura autóctona. No es suficiente con tener buena voluntad. Aplicar buenas ideas pedagógicas con un mínimo de garantías exige una formación específica para enseñar en contextos multiculturales.

Las estrategias educativas deben ir en la línea de dotar al profesorado de variedad de métodos didácticos: aprendizaje individualizado, cooperativo, metodologías exitosas en la enseñanza de lenguas, procesos de adquisición lingüística, competencias para desarrollar la comunicación interpersonal, para dinamizar grupos, para afrontar problemas de convivencia, para diseñar planes de refuerzo, para establecer relaciones colaborativas con las familias, para la tutoría individualizada, para desarrollar currículas multiculturales con criterios pedagógicos, para elaborar materiales o seleccionarlos con perspectiva intercultural, para adaptar la enseñanza a los estilos cognitivos del alumnado...

Además de una reflexión del claustro de profesores, sería interesante la formación de profesorado experto en educación intercultural que promueva dinámicas formativas en los centros. Un buen punto de partida es el conocimiento de buenas prácticas (y sus bases educativas) que se estén llevando a cabo en centros con proyectos exitosos, por lo que habría que comenzar teniendo en cuenta que esta formación del profesorado debería:

- Aplicar modelos de formación que combinen teoría y práctica.
- No centrar la formación en profesorado aislado, sino en el staff total del centro (proyectos).
- Situar la formación para el cambio de actitudes, la resolución de conflictos y la integración de la dimensión intercultural en las aulas a través de metodologías activas.
- Completarla involucrando otros agentes educativos (familias, inspección, mediadores, ONGs, servicios socioeducativos...).
- Potenciar el intercambio de experiencias a través de seminarios, jornadas, etc.

Esta formación de la que hablamos debería solventar necesidades como:

- La clarificación de conceptos como Educación Intercultural, diversidad cultural, actitudes y habilidades sociales, modelos escolares interculturales...
- Intervención educativa con alumnado inmigrante: detección de necesidades, planes individuales, tutoría y áreas...
- Aprendizaje lingüístico: enfoque comunicativo, fases y modelos, refuerzo, papel de las áreas...
- Culturas en el currículum: claves y dimensiones culturales presentes en los centros.
- Proyectos globales de centro.

Tras revisar las perspectivas teóricas y normativas de educación y del currículum intercultural, pasaremos a comentar/observar el efecto que esto está produciendo en el profesorado, analizando sus discursos y experiencias.

2. MÉTODO

2.1. OBJETIVOS

Este trabajo parte de una investigación más amplia, sin embargo, en esta comunicación nos centramos en dos objetivos concretos:

- Conocer cuáles son las acciones que el profesorado dice estar llevando a cabo, tanto en los centros educativos como en sus aulas, con carácter intercultural.
- Analizar, si las acciones que el profesorado denomina como interculturales, se podrían considerar como tales, desde nuestra perspectiva teórico-práctica.

2.2. PARTICIPANTES: POBLACIÓN Y MUESTRA

La población se correspondía con centros educativos de Granada capital y provincia, tanto centros de Educación Primaria como de Secundaria.

En un primer momento, partiendo de nuestra fundamentación teórica, queríamos garantizar cierta representatividad de la muestra respecto a una cualidad, en este caso, centros con alumnado inmigrante y centros con alumnado no inmigrante. Por ello, se trató de seleccionar la muestra a través de un muestreo estratificado.

Debido a que la Administración pública entiende como centros educativos multiculturales sólo aquéllos en los que hay escolarizado alumnado inmigrante y que, a la hora de aportarnos la información, la Delegación Provincial de Educación de Granada nos aportó un nomenclátor en el que sólo aparecían los centros educativos que tenían un mayor número de alumnado de origen inmigrante escolarizado, tuvimos que focalizar nuestra atención en dichos centros. El elevado número de centros con el que nos encontramos, que configuraba la nueva población, nos demandó realizar una selección sistemática de la muestra.

Sin embargo, a la hora de establecer contactos con los centros seleccionados nos encontramos con dificultades que impidieron la participación en el proyecto de muchos de estos centros y, finalmente, tuvimos que seleccionarlos mediante el criterio de voluntariedad de participación en el proyecto, por lo que nos vimos obligado a utilizar un muestreo accidental.

Finalmente, la muestra está formada por nueve centros educativos, cuatro Institutos (IES) y cinco colegios (CEIP), con un total de 97 profesores, 45 de instituto y de 52 de colegio.

2.3. INSTRUMENTOS

Las técnicas de recogida de datos utilizadas en la investigación global son las siguientes: grupos de discusión, entrevistas y cuestionarios, observación y análisis de contenido. Sin embargo, para los objetivos trabajados en este documento, la información se ha obtenido de los datos recogidos a través de los grupos de discusión. En estas sesiones, se pretendía analizar cuáles eran las necesidades detectadas por los agentes educativos respecto a la educación intercultural llevada a cabo en el centro. Estos grupos estaban formados por profesorado, alumnado, servicios sociales, familias y ONGs. Para dar respuesta a los objetivos planteados en este trabajo utilizamos, únicamente, la información dada por el profesorado.

Los grupos de discusión fueron realizados en los respectivos colegios e institutos, habitualmente, en la sala de reuniones o en la biblioteca, con cita marcada y en ambiente cerrado, sin interrupciones y con buena acústica. Las transcripciones fueron realizadas por el equipo de investigación, respetando el anonimato de los informantes.

La técnica utilizada para el análisis de datos fue el *Análisis de contenidos cualitativo*. El sistema, por el cual hemos definido nuestras categorías, ha sido mixto, es decir, inductivo-deductivo. Por un lado, nos hemos basado en un marco teórico, del cual hemos extraído las conceptualizaciones de las categorías y la definición de los límites de cada una de ellas y, por otro lado, se realizó un trabajo de carácter deductivo, por el que hemos recurrido al análisis del contenido de las

transcripciones. Para ello, hemos utilizado el programa de análisis de datos cualitativos NUDIST 8.0.

El sistema de categorías utilizado ha sido el siguiente:

1. Acciones.

1.1. *Experiencias*

- a) *Centro*: Programas, actividades y otros proyectos relacionados.
- b) *Aula*: Acciones en la aula, agrupamientos, metodología, currículum de aula.

1.2. *Propuestas*: de acciones, actividades, programas para trabajar la interculturalidad.

1.3. *Curriculum Intercultural*: la posibilidad de trabajar con un currículum intercultural, su pertinencia.

2. Necesidades del profesorado ante la interculturalidad.

2.1. *Necesidades formativas del profesorado*: formación universitaria, cursos de formación, temáticas de formación.

2.2. *Necesidades de recursos*: recursos materiales, recursos espaciales, recursos temporales, recursos humanos.

2.3. *Necesidades de motivación*.

2.4. *Necesidades de organización*: en los centros educativos, en la colaboración entre profesorado, en la familias, con las instituciones, de la administración, de la metodología.

Para llegar a los resultados y conclusiones de este trabajo, inferimos a través de citas, alusiones, supuestos, actitudes que emergerán en los textos transcritos de los grupos de discusión y, como control de calidad, comparamos los resultados con la perspectiva teórico-práctica en la cual nos fundamentamos.

2.4. PROCEDIMIENTO

Para llevar a cabo esta investigación, seguimos los siguientes pasos:

1º) Se empezaron a hacer efectivas las reuniones con los diferentes agentes, de manera que, diariamente, teníamos entre una y tres reuniones con centros educativos, ONGs y Servicios Sociales, para lo cual teníamos que conjugar los horarios de las dos becarias y los míos, lo que nos costó mucho esfuerzo. Éste se convirtió en uno de los momentos que más se ha alargado de todo el proceso investigador, ya que era muy difícil establecer reuniones, puesto que todos los centros pretendían que se hicieran los lunes por la tarde.

- 2º) La agenda se iba cerrando y empezamos a tener los Grupos de Discusión, que se realizaron a razón de dos por centro, aunque algunos centros se retiraron en alguno de los momentos del proceso investigador, ya que preferían acciones más rápidas, como Semanas Interculturales, el Día de la Multiculturalidad, el Día de los Países...
- 3º) Se han elaborado los informes de los Grupos de Discusión, para darlos a conocer a los centros y que hicieran sus aportaciones al respecto.

2.5. RESULTADOS

Como hemos dicho, en este trabajo nos centramos en las acciones que el profesorado dice estar llevando a cabo tanto en los centros educativos como en sus aulas. A continuación presentamos los resultados más relevantes obtenidos:

A la pregunta: ¿qué se está haciendo en los centros educativos ante la interculturalidad?, el profesorado respondió las diferentes acciones que se están llevando a cabo, diferenciando entre las realizadas a nivel de centro y a nivel de aulas:

- Dentro de las diferentes acciones destacadas a nivel de centro, podemos diferenciar entre programas y acciones puntuales. Los programas y planes mencionados son: plan de compensatoria, modelo de atención a la diversidad, talleres destinados a finalidades específicas (por ejemplo, disminución absentismo escolar), grupos de apoyo, grupos específicos, dinámicas de apoyo individualizado, programa de coeducación, programas de garantía social, Plan de Interculturalidad, Escuela Espacio de Paz, Plan de Coeducación, Plan de Convivencia, apoyos externos, tutorías de inmigrantes, aulas de integración. En cuanto a las actividades puntuales: día del libro, fiesta de la Navidad (en las diferentes culturas que se encuentra implicadas el aula), exposición de leyendas por parte de las familias inmigrantes, desayunos interculturales, juegos de convivencia, fiestas de fin de cursos interculturales, *«la fiesta de fin de curso del año pasado era danza del mundo, entonces danzas del mundo y se atendieron a todos los niños, eso ocurrió en música y en canciones lo mismo»*.
- Por otro lado, se han resaltado numerosas acciones desarrolladas dentro del aula, siendo el docente el promotor de dichas iniciativas, de las cuales podemos destacar: árbol genealógico presentando a sus familiares, recoger imágenes por internet de las localidades natales del alumnado, portafolios de las lenguas, jugar con canciones (Educación Infantil), *«Incluso ahora para Navidad los padres van a hacer un desayuno el último día, un desayuno intercultural»*. Además de las acciones comentadas, el profesorado hace alusión a diversas propuestas de trabajo a la hora de trabajar con la Educación Intercultural, tales como: trabajar en colaboración con la familia, crear espacios comunes, suprimir aquellas actividades con trasfondos religiosos, *«podíamos celebrar el día del libro, el día de la Paz, otras cosas que no tuvieran un trasfondo religioso, porque cada uno tiene sus festividades y chocan»*, tener ratios más

bajas, centrarse en las semejanzas y en los valores que pretenden conseguir en el aula, tener una formación inicial que dé respuesta a la diversidad del alumnado, etc.

Cuando surge la posibilidad de trabajar desde el currículum la educación intercultural, nos encontramos con diversas reacciones/opiniones. Por un lado, está el docente que tiene la percepción de estar trabajando la interculturalidad en sus aulas y que los medios utilizados son los adecuados *«Perdona pero en los libros eso ya aparece, por lo menos en los libros de infantil aparecen cuentos para niños que son hindús, de Oceanía»*. Por otro lado, nos encontramos con profesionales que sienten la necesidad de trabajar la interculturalidad mediante el currículum, sin embargo, se encuentran con barreras que se lo dificultan, *«...sus características y necesidades están. Yo no puedo, las conozco pero yo no puedo integrar con normalidad en el aula», «El problema es que el currículum que tenemos es ‘una patata frita’, «...se puede llamar puntualmente o más cotidianamente, pero realmente no hay nada hecho curricular, que yo sepa a nivel de centro»*.

Ante la pregunta: ¿cuáles son las necesidades apuntadas por el profesorado para la aplicación de la interculturalidad en nuestras escuelas?, encontramos los siguientes resultados:

- En cuanto a las necesidades formativas, el profesorado afirma tener carencias de formación en interculturalidad, *«Tengo más miedos cuanto más número de alumnos tengo, más rubios, más gordos, más feos, etc., en realidad me aflora toda mi impotencia, todas mis carencias de formación»*. Por un lado el profesorado considera que la formación universitaria en interculturalidad se queda en asignaturas optativas o como una temática dentro de una asignatura, lo que es insuficiente. *«...yo recuerdo que hice una optativa que se llamaba educación intercultural, y así de este tema yo creo que no había más...», «Había una que era educación intercultural»*. Por otro lado, la formación continua del profesorado es considerada muy teórica, *«...los cursillos deberían estar más orientados yo creo a ayudarnos en nuestro trabajo diario, que no sea una carga más de trabajo sino una respuesta a nuestra necesidades...», «...a mí me gustaría que la administración, de verdad, dieran cursos que de verdad me sirvieran para mi práctica docente...», «yo hice un curso pero estaba enfocado a inmigrantes y cosas muy específicas del EOE, cosas que no puedo aplicar yo ahora...», «...en el aula me encuentro con situaciones que no sé solucionar y tengo la solvencia teórica pero los recursos prácticos... sé que hay un curso de interculturalidad a través de la música pero cómo se da interculturalidad a través de las matemáticas, de la lengua...en fin»*.

Las necesidades formativas más apuntadas por el profesorado son: 1.- Cómo trabajar la interculturalidad en la práctica, cómo aplicarla: *«Yo desde mi punto de vista de maestro nos faltan conocimiento del cómo», «A mí me preocupa la cuestión de qué hacer con ellos, intento hacer cosas pero realmente no sé si son positivas o no...», «Y claro de la teoría a la práctica hay un salto muy*

grande...», «...a lo mejor tenemos que aprender a ver cómo lo hacemos...», 2.- Conocer de manera integral a su alumnado y sus familias, pues no están familiarizados con el amplio abanico cultural que se les presenta, «...no conozco nada de cuáles son sus valores, que yo no tenía ni idea de que ellos valoran eso, no los conocemos para a la hora de utilizarlo...», «Yo lo que no acabo de entender es cómo se puede hacer un proyecto intercultural sin saber antes a qué cultura nos referimos, [...] unos objetivos, unos contenidos...», «Entonces llega un momento que necesitamos que nos digan cómo llegar a esta gente. Luego hablas con ellos y los niños hablan español, pero muchas veces coges a niños de intérpretes cuando hablamos con los padres. Es decir, ahí estamos un poco perdidos».

- Para llegar a las metas marcadas es necesario utilizar unos medios que nos permitan alcanzarlas, por ello hemos querido resaltar algunas de las necesidades detectadas por el profesorado a la hora de aplicar los recursos disponibles. Alegan tener falta de recursos materiales para aplicar la interculturalidad y atender a la diversidad. Las necesidades de recursos materiales para el profesorado son: 1.- falta de integración de las nuevas tecnologías en el sistema educativo, «...tener en el aula un ordenador para cada dos alumnos con acceso a internet, se puede avanzar mucho y se puede hacer que ellos vayan a distintos niveles, que vayan a su ritmo», «Cada vez que la profesora va a tener su proyector, va a utilizar el DVD y que nosotros hayamos tenido que recurrir al plan de interculturalidad a decir, oye que para poder seguir trabajando en la línea que queremos, esto nos va ayudar muchísimo». 2.- El material didáctico es muy estandarizado, no se corresponde con las exigencias de una educación que responde a la atención a la diversidad. «Los materiales están bien, pero cada uno necesita lo que necesita», «...realmente lo que necesites para poner en práctica la interculturalidad», «...entonces pues los libros, los textos que tenemos, las cintas, no valen, es que no se enteran de nada», «...es muy difícil romper esas barreras y que debe de haber instrumentos para hacerlo...», 3.- Los recursos económicos están mal distribuidos «actividades extraescolares que no vienen los alumnos y tienen una cantidad de dinero y de recursos...», «Yo soy coordinadora de igualdad de género y siempre se dice hay muy poco material efectivo en infantil y en los cursos bajos».
- El profesorado no identifica necesidades espaciales para poner en práctica la interculturalidad, o sea, los recursos especiales que poseen las escuelas son suficientes.
- El profesorado afirma no tener tiempo para la enseñanza de valores ni para atender a la diversidad porque tiene muchas funciones que desempeñar: preparación extraescolar, diseño de currículum, desarrollar materiales, reuniones, claustros... «Es que lo es, es que no hay tiempo...», «...para el diseño necesitas una serie de horas que el profesorado no cuenta con esa serie de horas para diseñar, entonces es uno de los errores que no hay horario para poder desarrollar diseños y materiales que es lo que te gustaría pero nosotros tenemos horarios lectivos», «...porque los de infantil están 25 horas al pie del cañón de frente a los niños y el resto tienen que hacer preparación de extraescolares, nada más que

para que al día siguiente los niños no se maten», «El profesorado no para, no para de trabajar, no para de tener reuniones...».

Especifican que las cinco horas que están con el alumnado no son suficientes para enseñar lo que necesitan para formar y educar, *«En la escuela estamos cinco horas, el resto están en las casas. Y como comprenderéis con cinco horas cinco días a la semana es imposible abarcar todo lo que le gustaría a uno enseñar a un niño o que aprendiera un niño...»*, y que los niños que no están al nivel de la clase necesitan de más atención y tiempo, *«Por eso los niños que no tienen unas normas y una educación, pues aprenden con más dificultad, porque el tiempo que tendríamos que utilizar en enseñar tenemos que emplearlo en otras cosas, que tendrían que traer aprendido...»*, y aún más necesitan afecto *«...no es porque no quiera es porque no puedo, no porque no tenga autoridad sobre él, es porque no me compete, es decir, yo no puedo darle la dosis de afecto, de cariño que se necesita porque yo estoy con él tres horas a la semana y encima tengo que dar un currículum, yo tengo que enseñarle práctica, con todo el afecto y con toda la buena voluntad pero yo tengo que enseñarle práctica o matemáticas u otra cosa»*, *«...hacerle un tiempo, dedicarle el tiempo que se le necesite...»*.

El profesorado tiene la percepción que para trabajar con los niños necesita trabajar en equipo y crear unas bases comunes, sin embargo, no pueden hacerlo por falta de tiempo *«...éste, que en vez de tener tres horas tuviera ocho horas y tuviera un profesor de lengua una hora libre para poder, vamos a ponernos de acuerdo, con el de matemáticas...»*.

Haciendo alusión a lo comentado anteriormente, el profesorado cree que para poder desarrollar la interculturalidad en las escuelas y respetar la diversidad necesita más recursos. Los recursos humanos mencionados son: profesores de apoyo, personal auxiliar, personal cualificado. *«Se necesita más en los centros, personal auxiliar, tres o cuatro personas. Que una se encargue de los equipos, que otros se encargue de este tipo de cosas. Eso sí que le daría mucha más calidad y no supondría mucho gasto más»*, *«Aquí falta lo principal y es gente cualificada para trabajar»*, *«Aquí falta personal y lo demás nos está sobrando, desde el punto de vista muy personal, lo que falta es personal, personal con un mismo horario»*, *«Que si a un niño le detectas un tipo de necesidad y la clase te impide que lo puedas atender, y por lo que le das cada vez más vueltas hasta que llega a hacerse casi terminal, porque no le has podido atender a tiempo»*, *«¿dónde está el problema? en que los maestros tal como estamos funcionado somos incapaces porque no tenemos personal adecuado, porque son muchos niños y pocos maestros para mantenerlos, y no hay más problema que ese»*, *«Yo en la Delegación ya lo he dicho más de una vez, cambio todos los programas que tenemos por la tarde por un maestro, pero no me hacen caso. Creo que con todo lo que se está gastando con tanto programa, tendrían para darnos un maestro, a nosotros nos sería muchísimo más eficaz un maestro que todos esos programas»*. Aun así, afirman que los recursos humanos existentes son efectivos pues hacen un trabajo fenomenal, *«...el sistema educativo es el que está fallando, sin embargo, yo creo que el sistema educativo está funcionando porque tiene un material humano increíble, tiene unos profesores increíbles»*.

El profesorado entiende la motivación como condición sine qua non para poder llevar a cabo una educación que tenga presente la interculturalidad. Desglosan la necesidad de motivación en el alumnado, la familia y el profesorado. *«Veo muy importante una motivación por parte de los padres que interesa que los hijos estén aquí en el colegio, es decir, valorar el trabajo del colegio, es decir, preguntarle por su examen, preguntarle la lección, decirle un día que muy bonita letra otro día la puedes mejorar, y hacerle ver que lo que están haciendo es importante»*. Cuando se refieren al alumnado, se observa una diferencia entre la falta de motivación intrínseca y extrínseca.

De manera general, el profesorado muestra una motivación e interés por recibir una formación más amplia que le permita dar respuestas a las nuevas dificultades que se le presentan. *«Entonces la formación es a base de nuestro tiempo libre y esfuerzo personal, depende de la buena voluntad...»*. Sin embargo, existen ciertas variables como la falta de tiempo, el exceso de funciones a desarrollar, el poco reconocimiento recibido por la Administración, la interinidad, etc., que conlleva una pérdida motivacional. *«...volvemos a lo de siempre, la administración nos demanda para todo esto como una voluntariedad que no se nos reconoce por otro lado...», «...una palabra pondría cuando queríamos definir nuestra situación: agotamiento»*.

En la práctica, podemos comprobar cómo, motivando al alumnado, podemos mejorar el rendimiento. *«...cuando un niño está en el proyecto y ve que va a tener salida pues entonces se anima...»*.

La organización es considerada un criterio básico para el buen funcionamiento de la comunidad educativa. Los centros, los docentes, las familias, la Administración y otras instituciones deben tener unos objetivos comunes para así poder alcanzar un trabajo cooperativo.

El profesorado hace alusión a la organización, estructura y gestión de los centros, destacando los siguientes puntos: 1.- Existe un desfase entre las demandas sociales y lo que la institución ofrece. *«...yo pienso que hay como un retraso entre lo que pide la sociedad y lo que las instituciones estamos dando, entonces aquí estamos pidiendo que haya una homogeneización»*. 2.- El centro tiene que ser punto de encuentro entre el profesorado y las familias. 3.- Necesidad de contextualización de los centros educativos. *«Entonces el profesorado se ha tenido que adaptar a esas características de los alumnos, a ese nivel de competencias baja, a ese no dominio de la lengua de acogida, a esa diversidad de etnias, religiones, culturas, etc.»*. 4.- Ruptura de agrupamientos homogeneizados en determinados centros. 5.- Unificación de criterios ante los innumerables planes y proyectos llevados a cabo. *«El número de planes en este centro es agobiante, no sólo el de compensatoria educativa, el de interculturalidad, acompañamiento, en fin»*.

El profesorado detecta que existen variables relacionadas con la organización que dificultan el trabajo en equipo. Un ejemplo claro es la falta de comunicación entre compañeros y el desconocimiento del trabajo llevado a cabo por cada uno de ellos. Sin embargo, hay centros que poseen mecanismo que facilitan una buena organización. *«Lo que hacen otros en su aula, pues no lo sé. Si tienen una, no lo*

sé. Si tienen una aplicación concreta al aula, yo no he recibido ninguna notificación de que tenga que aplicarlo, una directrices escritas, que digan tienes que hacer esto, esto y esto...».

El profesorado considera que no existe una auténtica convivencia entre la escuela y la familia. Esto se debe a numerosos factores que han repercutido en una dificultad para la comunicación. *«Convencer a todos los padres del centro, ¿cómo?, pues a ver cómo, porque información de todo lo que hay en el centro se le da, pero falta la convivencia...».* 1.- Contradicciones en las directrices y normas de referencias para el alumnado. *«...entonces en sus casas se les da unas normas, pero aquí es a ver hasta dónde podemos llegar, entonces están probando y hago esto y hago esto. Ahora, si no se ve qué profesores y padres somos uno, entonces es cuando ya estamos perdidos».* 2.- Falta de tiempo en la familia a causa de los horarios laborales. 3.- Necesidades formativas (estereotipos, valores, falta de referencias, etc.). 4.- Falta de entendimiento a causa de una mala gestión de la diversidad (el idioma, la clase social, las diferencias culturales) *«...la importancia de los padres, nosotros a la hora de comunicarnos con padres que no manejan el idioma, también es un freno, un límite».* 5.- Una despreocupación de la educación del alumnado por parte de sus padres.

Aun así, el profesorado reconoce la actitud de participación y colaboración de ciertas familias. *«...en los padres que están encima, y otros que no ves tanto, sean inmigrantes o autóctonos, de los que van bien como de los que van mal, ahí sí que se nota, tienes un alumno inmigrante que ves que el padre está encima que quiere que el crío esté dentro de las actividades que está haciendo el colegio, de la clase, para todo se nota...».*

La muestra participante, en general, no plantea la posibilidad de trabajar con otras instituciones desde la escuela. *«...pero para nuestra tarea que es enseñar, educar e instruir y que los niños lleguen donde tienen que llegar a efectos de educación primaria con unos conocimientos, con un nivel y con una capacidad de expresión, de comunicarse con la sociedad que les toca vivir, pues a nosotros no nos hacen falta las ONG, aunque su tarea sea elogiable».* Sin embargo, los centros que sí han trabajado, por ejemplo con ONGs, sí han obtenido resultados positivos en sus experiencias. *«...yo fíjate, creo que las ONGs están haciendo un papel bueno, yo sí he notado diferencias entre las familias que están trabajando con las ONGs».*

Por otro lado, el profesorado considera a la Administración Pública como pieza clave del proceso de organización del sistema educativo en general y de la gestión a la diversidad en particular. Por tanto, existen unas series de demandas que apuntan directamente hacia las acciones realizadas desde la Administración. Una de las peticiones más solicitadas por todos los docentes es la disminución de la ratio en las aulas, ya que se considera imposible atender a las diferencias que se presentan en los centros (ej.: refuerzo de la lengua en aulas con un elevado número de alumnado, incorporaciones de nuevo alumnado a lo largo del curso, etc.). *«Este colegio en la práctica que tiene, no puede tener la ratio que tiene, necesitaría una mayor atención y no pueden darlo todo en grandes proyectos, grandes planes que suenan muy bien pero que la realidad del día a día no cumplen con las necesidades».* *«Yo tengo un alumno, 15 o 16 años, es una edad que no se entera de nada porque es que es ruso, ni siquiera el alfabeto, tiene que estar allí, claro tiene que estar 6 horas y si no te enteras absolutamente de nada*

de lo que estamos diciendo...», «Mira todos los días vienen alumnos nuevos. Mañana viene un alumno nuevo, el próximo día vienen cinco. Todos los días empiezas de cero». Además de la ratio, se solicita que se atiendan a: 1.- Reconocer y valorar la enseñanza desde las primeras edades. 2.- Apostar por una Ley de Educación duradera con unas bases fuertes y consensuadas por todos. 3.- Replantear los criterios de adjudicación del curso del alumno que se incorpora al sistema educativo. 4.- Demanda de medios necesarios para atender al ideal de diversidad propuesto por la Administración. «...la Administración suele utilizar profesores de apoyo que son para alumnos con NEE, son alumnos que tienen alguna discapacidad, no tiene nada que ver con el bajo nivel, con inmigrantes, con problemas culturales, socio-culturales, etc. Eso es un problema, entonces lo mezclan todo y encima un solo profesor, entonces es que no tiene sentido, tú no puedes mezclar un alumno inmigrante con un alumno que tenga una NEE. Entonces el error ya está en la base...», «Yo sería más crítica con La Junta de Andalucía y le enseñaría al señor consejero que no sabe distinguir el plural del singular porque habla siempre de profesores de apoyo y lo máximo que tenemos es profesor de apoyo, singular y para todos los cursos. [...] Entonces, el singular y el plural, cuando ellos hablan, hablan plural y cuando nos mandan algo nos lo mandan en singular y así nos va». 5.- Focalización de las inversiones económicas en las necesidades imperantes del Sistema Educativo. «todo una clase con 30 alumnos, eh, nada de dedicarle atención porque es que tienes otros 30 y eso la administración lo sabe, así que todas las encuestas que queráis, hacemos todos los informes que queráis y al final la Junta se gasta el dinero en los informes y jamás en hacer nada». 6.- Soluciones para el alumnado que requiere incorporarse al mundo laboral antes de los 16 años.

Hay que tener en cuenta que muchas de las necesidades que el profesorado comenta en este documento, en parte, tienen su origen en las acciones realizadas por la Administración, por lo que podrían ir adjuntadas en este mismo apartado.

Para concluir el apartado de análisis de los datos, debemos destacar que el profesorado apenas hace alusión a las metodologías utilizadas.

2.6. CONCLUSIONES

Tras hacer una serie de aportaciones teóricas sobre nuestra visión de la Educación Intercultural, su puesta en práctica mediante el Currículum Intercultural y resaltar la importancia de ciertos aspectos relacionados con el profesorado y la Educación Intercultural, además de exponer la investigación llevada a cabo, pasamos ahora a explicar una serie de conclusiones a las que nos ha llevado este proceso.

Si observamos las acciones que el profesorado dice estar llevando a cabo tanto a nivel de centro como a nivel de aula para trabajar la Educación Intercultural, podemos percibir que ninguna de las actividades se trabajan desde las experiencias, diferencias, intereses y expectativas de todos, es decir, la interculturalidad no se aborda desde todo el sistema educativo y para todos los miembros que participan en él, sino más bien desde programas o actividades puntuales que podrían integrarse a modelos curriculares con carácter asimilacionista, separatista y en el mejor de los casos integrador. Las propuestas realizadas por el profesorado, a nuevas accio-

nes, son también concretas y puntuales. Cuando se plantea de forma general la necesidad, o no, de trabajar a través de una educación intercultural todo el profesorado coincide en la importancia de llevarla a cabo, e incluso parte del profesorado afirma estar poniéndola en práctica, sin embargo cuando profundizamos en qué se entiende y cómo se implanta una educación intercultural afloran multitud de diferencias. Estos matices son debidos, en la mayoría de las ocasiones, a una falta de conocimiento ante la educación intercultural y todo lo que conlleva su puesta en práctica. Un ejemplo que nos acerca a los debates que se están viviendo en nuestros centros educativos, ante la forma de gestionar la diversidad, es cuando le planteamos al profesorado la posibilidad de trabajar la educación intercultural a través de currículum. Existe cierta controversia en cuanto a la conceptualización de educación intercultural, por un lado hay una parte del profesorado que piensa que no es necesario hacer una modificación de éste y por otro lado los que consideran necesario este trabajo aunque no saben cómo hacerlo. En cualquiera de los casos, el profesorado presenta una clara disonancia con nuestro concepto de educación intercultural y refleja una necesidad formativa en el campo de la enseñanza y puesta en práctica de las competencias interculturales a través del currículum, que es nuestra herramienta principal de funcionamiento.

Teniendo en cuenta la situación educativa que se presenta hoy día, tenemos que percibir como primordial la manera de gestionar la atención a la diversidad, no sólo a través de una formación puntual y cambios irrelevantes en el sistema educativo, que más que ayudar al profesorado les crea una sensación de incertidumbre y desorientación. El primer paso que tenemos que dar para poder producir un cambio en nuestras escuelas y nuestro sistema educativo se tiene que desarrollar a través de un cambio de actitud en el profesorado ante la necesidad de implementar una educación intercultural a través del currículum, es decir, un currículum intercultural. Hay que ampliar el concepto de educación intercultural hacia un concepto que abarque toda la estructura del sistema educativo, dejando de lado aquella visión tradicional de centrar la atención en la población inmigrante, teniendo que trabajar juntos hacia un modelo de atención a la diversidad donde todos seamos parte de esa diversidad y podamos enriquecernos de las diferencias que nos ofrecen nuestras aulas. Nosotros apostamos por una formación que parta del contexto y de las necesidades vividas en las escuelas, siendo prácticas y orientadas a la realidad del centro. Por ello, creemos que este tipo de proyectos en el que estamos implicados, y muchos otros que se están desarrollando, hacen reflexionar al profesorado sobre qué se está haciendo en los centros y qué se podría llegar a hacer, replanteándonos el cómo y el porqué hacerlo. A su vez, en multitud de ocasiones el profesorado se encuentra con numerosas barreras que le dificultan sus intentos de mejoras ante el sistema educativo que plantea la Administración Pública, reclamando un ajuste de las demandas solicitadas a través de las leyes educativas y los recursos (reales) que la Administración ofrece para la atención a la diversidad. Por tanto, existe un desequilibrio en la Administración, entre los objetivos exigidos y las prestaciones ofrecidas a los centros, lo que dificulta el trabajo del profesorado, creándole una sensación de impotencia ante la realidad que se le presenta. En todos los grupos de discusión que hemos participado, la Administración acapara gran parte del tiempo, por lo que

queremos reflejarlo como una nota a tener en cuenta, ya que podría ser útil a la hora de reflexionar sobre qué está fallando en nuestro sistema. El tiempo es una de las necesidades señaladas por el profesorado como uno de los mayores obstáculos a la no concretización del desarrollo de la interculturalidad en las escuelas. Un aumento en la ratio del profesorado supondría un incremento en el factor tiempo, tan demandado por el cuerpo docente. La ratio de las aulas son muy elevadas y el profesorado se siente incapacitado para atender las diferencias que encuentra en su alumnado, teniendo que priorizar en aquellos que más lo necesitan, lo que supone un incremento de dichas diferencias y un sentimiento de frustración en el docente. A su vez, se sienten muy orgullosos del trabajo que realizan ya que consideran que tienen una gran capacidad de adaptación a los recursos existentes. Lo idóneo para poder atender la interculturalidad en las aulas sería un trabajo coordinado entre: agentes cualificados, auxiliares de educación y/o profesores de apoyo que trabajasen tanto dentro como fuera del aula con el profesorado encargado de impartir clases. También podría ser muy productivo un buen planteamiento de la gestión de los recursos económicos en las escuelas, respetando siempre las necesidades contextuales, ya que se invierte mucho dinero en educación desde las diferentes administraciones, sin embargo el profesorado no percibe que esos recursos estén llegando a donde debieran llegar. Por otro lado, las constantes variaciones que sufren las diferentes leyes de educación, debido a los cambios en los gobiernos, es un tema muy debatido en los claustros, ya que piden a la Administración una ley fuerte y estable que sea capaz de soportar los cambios a nivel político y perdurar a lo largo de un periodo de tiempo que permita a toda la comunidad educativa adecuarse a ella, produciendo cambios reales y con posibilidad de realizar una evaluación tanto a nivel sumativo como procesual. El profesorado necesita tiempo para adaptarse y poder creer en los enfoques propuestos desde la Administración.

Centrándonos de nuevo en los agentes implicados en la comunidad educativa, tenemos que hacer una reflexión sobre lo que el profesorado percibe de la familia y su influencia en la educación intercultural. El profesorado detecta cierta carencia de atención en las familias frente a sus hijos, tanto a nivel formativo como a nivel de valores afectivos, no juzgándolos por ello, ya que en la mayoría de las ocasiones comprende que existen multitud de factores que dificultan una implicación mayor. Por otro lado, sí ha comprobado que en aquellas familias que se prestan más a una colaboración los resultados son inminentes, tanto a nivel formativo como actitudinal del alumnado. La importancia de la organización a nivel de centro es entendida como pilar fundamental para el desarrollo de los centros educativos, estableciéndolos como punto de encuentro entre el profesorado y las familias, siempre y cuando se contextualice a las necesidades que se presenten. Es curioso cómo el profesorado resalta el trabajo en equipo como base del buen funcionamiento de un centro, sin embargo expresa cierta disconformidad a la hora de su puesta en práctica por parte del mismo, ya que existen algunas variables que lo dificultan (dificultad en los horarios, sobredotación de proyectos y planes, implicación requerida de forma altruista en horarios no remunerados, falta de reconocimiento por parte de la Administración hacia este tipo de iniciativas, etc.). Para poder empezar a llevar a cabo una educación intercultural, es muy importante que los claustros se mantengan

gan unidos en la búsqueda de nuevos objetivos, compartiendo experiencias, resolviendo dudas, intercambiando conocimientos, comparando materiales..., ya que parte del profesorado confiesa no conocer qué están trabajando sus propios compañeros de cursos.

Otro aspecto que queremos resaltar es el rechazo al trabajo cooperativo con otras instituciones, ya que en la mayoría de los casos no creen que sea necesario la incorporación de otras entidades, y en el caso de ser afirmativo esta participación siempre de manera aislada y puntual. Sin embargo, nosotros consideramos que la incorporación de otros agentes a los centros educativos puede aportar una interdisciplinaridad necesaria a la hora de atender la diversidad, siempre y cuando se trabaje desde la base, es decir, desde el currículum, y no como una participación aislada y simple que suele quedarse en la celebración de algún tipo de acto particular. Esta negatividad ante la participación puede ser provocada por este tipo de actividades, que suelen quedarse en actos sin ningún género de continuidad.

Para terminar este apartado de conclusiones, nos gustaría finalizar destacando un aspecto que nos ha parecido realmente interesante resaltar, debido a su ausencia en los debates, nos referimos a la metodología utilizada por el profesorado para la implementación de una educación intercultural. El profesorado en líneas generales no se replantea la posibilidad de cambiar su metodología para poder atender a la diversidad que se les presentan.

Un currículum intercultural planteado con conciencia intercultural puede ser la respuesta para mitigar las necesidades detectadas por el profesorado en esta investigación. Un planteamiento curricular intercultural que va desde el proyecto educativo del centro a las unidades curriculares de cada clase, que incluya los objetivos y contenidos interculturales, que plantee la mejor organización de los recursos (humanos, temporales, espaciales y materiales) y la utilización de las metodologías que mejor atienden a la diversidad, que planee actividades curriculares y de atención a la diversidad, activas, cooperativas e inclusivas, y que diseñe diferentes formas de evaluación, es por sí solo un gran paso para atender algunos de los objetivos que planteamos con la educación intercultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea books.
- AGUADED, E. (2005). *Diagnóstico Basado En el Currículum Intercultural De Aulas Multiculturales en Educación Obligatoria*. (Tesis Doctoral publicada). Granada: Universidad de Granada.
- (2007). *Formación en Competencias de Ciudadanía Europea*. Granada: Método Ediciones.
- AGUADO, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- ARCO BRAVO, I. (1998). *Hacia una escuela intercultural: el profesorado: formación y expectativas*. Universitat de Lleida.
- ALONSO, R. (2001). Tendencias actuales de la educación intercultural. Ponencia presentada en las «Jornadas sobre Interculturalidad: Educar en las Aulas. Retos del siglo XXI» celebradas en Murcia en diciembre de 2001. [Http://www.aulaintercultural.org](http://www.aulaintercultural.org). (Acceso septiembre de 2009).

- BALAGUER, X. (2005). «Educación intercultural y currículum: una oportunidad de repensar la cultura escolar». En (coord.) Tomás Fernández García y José García Molina: *Multiculturalidad y educación: teorías, ámbitos y prácticas I*, pp. 179-216. Madrid: Alianza Editorial.
- BANCO DE RECURSOS DE ENTRECULTURES: <http://www.entrecultures.org/home.htm>.
- BARTOLOMÉ, M. (coord.). (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- DURANGOKO BERRITZEGUNEA. Materiales elaborados por el Seminario de Interculturalidad del Bgune de Durango (2003-04). BERRIKUNTZA: http://www.berrikuntza.net/edukia/aniztasuna/etorkin/aurkibide_orokorra.eu.html?etapa_id=3.
- ESSOMBA, M. (2008): *10 ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- ESSOMBA, M.A. (coord.). *SANDUK: guia per a la formació dels educadors en interculturalitat*. Fundación Jaume Bofill. http://www.entrecultures.org/04_calidos/04_sanduk.htm.
- (1999). *Construir la escuela intercultural*. Barcelona: Graó.
- JAUSSI, M^a.L. y RUBIO, T. (1998). «EI: orientaciones para respuesta educativa a la diversidad étnica y cultural de la escuela». Publicaciones G.V. <http://www.iseiivei.net/cast/fondo/indexfon.htm>.
- JORDAN, A. (2004). *La escuela intercultural*. Barcelona: Paidós.
- GARRETA, J. y LLEVOT, N. (2002). «El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural». MEC-CIDE.
- MARINA, J.A. (2001). El Semanal, núm. 689.
- MERINO, J. y SEDANO, A. (1995). «Ejes de debates y propuestas de acción para una Pedagogía Intercultural». *Revista de educación*, 307, 127-162.
- MEROÑO, N. (1996). «La práctica intercultural en el desarrollo curricular de la educación Primaria». MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992): *La educación intercultural en España*. Madrid: CIDE.
- REAL DECRETO 367/2007, de 16 de marzo, por el que se crea y regula la Comisión Nacional para el Fomento y Promoción del Diálogo Intercultural.
- RECURSOS EDUCATIVOS EN AULAINTECULTURAL. ORG: <http://www.aulaintercultural.org/>.
- RUIZ BIKANDI, U. (2002). «XXIII Seminari Llengües i Educació». Barcelona.
- SALES, A. y GARCÍA, R. (1997). *Programas de Educación Intercultural*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- SERRANO, R. (2007). Guía de conocimiento sobre educación intercultural. [Http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=5336&opcion=documento#s13](http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=5336&opcion=documento#s13).
- SORIANO, E. (2003). *Perspectivas teórico-prácticas en educación intercultural*. Almería: Ed. Universidad de Almería.
- UNIDADES DIDÁCTICAS EN INTERCULTURANET: <http://www.cnice.mecd.es/interculturamet/recurs1.htm>.

REVISORES

ALEGRE DE LA ROSA, Olga María (Universidad de La Laguna, Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa).

ÁLVAREZ PÉREZ, Pedro (Universidad de La Laguna, Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa).

ARNAY PUERTA, José (Universidad de La Laguna, Dpto. de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicológica).

BLANCO GARCÍA, Nieves (Universidad de Málaga, Dpto. de Didáctica y Organización Escolar).

CABRERA PÉREZ, Lidia (Universidad de La Laguna, Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa).

CASTRO LEÓN, Fátima (Universidad de La Laguna, Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa).

FELICIANO GARCÍA, Luis (Universidad de La Laguna, Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa).

DE PABLO PONS, Juan (Universidad de Sevilla, Dpto. de Didáctica y Organización Educativa).

FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, José (Universidad de La Laguna, Dpto. de Didácticas Especiales).

GONZÁLEZ PÉREZ, Inmaculada (Universidad de La Laguna, Dpto. de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje).

GUARRO PALLÁS, Amador (Universidad de La Laguna, Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa).

MARTÍN CABRERA, Eduardo (Universidad de La Laguna, Dpto. de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología).

MOYA OTERO, José (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Dpto. de Educación).

RIERA QUINTANA, Concepción (Universidad de La Laguna, Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa).

RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ, Juan Antonio (Universidad de La Laguna, Dpto. de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje).

RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, M^a. Carmen (Universidad de La Laguna, Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa).

SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, Josefina (Universidad de La Laguna, Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa).

SUBIRATS MARTORI, Marina (Universidad Autónoma de Barcelona, Dpto. de Sociología).

VILLAR ANGULO, Luis Miguel (Universidad de Sevilla, Dpto. de Didáctica y Organización Educativa).