

Educación Intercultural y Aprendizaje Cooperativo. La experiencia de España



María García-Cano Torrico
Esther Márquez Lepe

Universidad de Granada

El artículo describe el trabajo de coordinación del proyecto europeo CLIEC (Cooperative Learning in European Contexts) denominado AMIGHA en su versión castellana (Aprendizaje Multicultural e Instructivo con Grupos Heterogéneos en el Aula). Para ello, el primer aspecto que aborda es la contextualización de la Interculturalidad en España, tanto desde el punto de vista político-legislativo como sociodemográfico. En segundo lugar, el artículo presenta una breve descripción y análisis de las actuaciones y experiencias obtenidas tras los tres años en los que se ha desarrollado el proyecto CLIEC, las reflexiones de las autoras en torno a los factores de éxito así como sobre aquellos aspectos que han impedido un completo desarrollo. En tercer lugar, se explicitan los principios fundamentales que, de acuerdo con el CLIEC, han de orientar la Educación Intercultural en las aulas con el objetivo de avanzar hacia un concepto más dinámico del que hasta ahora ha priorizado en el contexto educativo español y en Europa. Finaliza perfilando algunas líneas futuras de reflexión y acción derivadas de dicha experiencia.

Palabras clave: Educación Intercultural, Aprendizaje Cooperativo, Inmigración, Escuela, España.

The paper we are proposing has the object to describe the European Project CLIEC (Cooperative Learning in European Contexts), renamed into the spanish version as AMIGHA (Aprendizaje Multicultural e Instructivo con Grupos Heterogéneos en el Aula). Firstly, the article show the politico-legislative view referred to Interculturality and Attention to diversity in Spain and the socio-cultural context together with its economic reality. Secondly, we describe and analyse in brief the actions and experiences we have obtained along the three years we have developed the CLIEC project. Third, we are proposing the principal points, that according with the CLIEC, have to direct the Intercultural Education in order to move forward a more dynamic concept, "beyond the immigrant population", envisaged as the unique category that builds interculturality at the educational area. Finally, we outline some future lines of reflection and action arise from this experience.

Key words: Intercultural Education, Cooperative Learning, Migration, School, Spain.

Para citar este artículo:

García-Cano, M. & Márquez, E. (2006, enero-junio). Educación Intercultural y Aprendizaje Cooperativo. La experiencia de España. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 3. Recuperado el [fecha de consulta], de http://www.uv.mx/cpue/num3/inves/Garcia_Marquez_Educacion_intercultural_España.htm

Introducción

El objetivo principal de estas páginas es describir nuestra experiencia de coordinación en el contexto español como partícipes del proyecto europeo CLIEC (Cooperative Learning in European Contexts), enmarcado dentro del programa europeo Comenius.¹ Para ello nos proponemos dos tareas fundamentales; en primer lugar, describir el contexto de desarrollo del proyecto en España, donde recibió el nombre de AMIGHA (Aprendizaje Cooperativo con Grupos Heterogéneos en el Aula), así como las distintas acciones y decisiones que hemos ido adoptando como coordinadoras del mismo. En segundo lugar, expondremos las reflexiones teóricas que de forma paralela han ido surgiendo y que como investigadoras de la Universidad de Granada (España) nos han resultado muy esclarecedoras en relación al debate sobre la Educación Intercultural y la atención al alumnado extranjero en el contexto español.

Desde principios de los noventa, la vinculación entre los conceptos interculturalidad y/o multiculturalidad e inmigración en España ha sido una constante tanto en el debate científico académico como en la praxis social. El ámbito educativo no ha permanecido ajeno a dicho nexo. De hecho, la evidencia demográfica de un incremento numérico en las estadísticas de alumnado y familias extranjeras, especialmente la de países no pertenecientes a la Unión Europea, ha sido el principal referente a la hora de hablar e intervenir en las aulas con la diversidad social y cultural, algo que se ha venido a denominar como educación intercultural. Este es el punto de partida desde el que arranca este artículo. Es decir, cómo la llegada de población inmigrante extranjera a la provincia de Huelva llevó al profesorado a demandar actuaciones relacionadas con la interculturalidad, y cómo el proyecto AMIGHA (versión castellana), ha sido una de las respuestas a estas demandas de intervención. Para empezar a desarrollar las características de este proceso, es necesario conocer el contexto político-social de la zona así como su realidad económica. A partir de algunas ideas acerca del contexto, intentaremos resumir cuál ha sido el desarrollo del proyecto durante los tres años de duración, los actores implicados, la diversidad de experiencias, las prácticas de los profesores, de los centros educativos, así como las del alumnado.

Un segundo aspecto que añadimos en este artículo y que queremos destacar es la reflexión y análisis que –como antropólogas y no meramente como “gestoras de proyectos”– ha surgido, fruto de la puesta en marcha del proyecto así como de las distintas actuaciones que lo han guiado. Durante los tres años de desarrollo del mismo hemos desplegado diferentes herramientas con el objetivo de provocar

el debate entre el profesorado y contribuir de forma activa a reflexionar sobre su propia práctica, sometiendo a cuestión distintos conceptos, como el de cultura, diversidad o interculturalidad. Las entrevistas en profundidad y los grupos de trabajo nos han dado la oportunidad de trabajar de manera estrecha con el profesorado, vinculando de forma constante y coherente la teoría y la práctica. Algunas cuestiones de interés al respecto son expuestas en la última parte de este artículo.

1. El proyecto CLIEC en España: Algunos datos sobre el contexto

1.1 Contexto político-legislativo

El panorama político-legislativo referido a la interculturalidad y la atención a la diversidad en el contexto español está, tal como hemos aludido anteriormente, vinculado a la llegada y presencia de población inmigrante extranjera en el contexto nacional; por ello, los hitos cronológicos que más nos interesa analizar datan de la década de los noventa. De hecho, las Leyes Orgánicas en las que nos centraremos fueron elaboradas en esta década y años siguientes. Estas leyes muestran un giro importante en relación a los objetivos y planteamientos sostenidos en décadas anteriores (los setenta y los ochenta). En esa época, España terminaba con cuarenta años de dictadura franquista y transita a un Estado democrático hasta llegar a ser país miembro de la Comunidad Económica Europea (CEE) en el año 1985.

En la década de los setenta con la Ley General de Educación de 1970, los criterios fundamentales que orientaban la legislación educativa con relación a la diversidad eran la “Homogeneidad y el enfoque Compensatorio” (Colectivo IOÉ, 2005: 7). Esto significaba que sólo tenía cabida un único modelo de normalidad para todo el alumnado, a merced del contexto político dictatorial y opresivo que se vivía en aquellos años en España. El alumnado “diferente” era calificado como deficitario según el modelo establecido, llevándose a cabo medidas compensatorias con el objetivo de superar los supuestos déficits, que eran etiquetados según fueran por carácter psicológico (bajo coeficiente intelectual) o por su pertenencia a una clase social desfavorecida.

El objetivo de consolidar una España democrática y plural a nivel interno era el objetivo más importante en la agenda política española en la década de los ochenta. En estos años se aprueba la Ley Orgánica del Derecho a la Educación

(LODE), donde las referencias a la diversidad cultural y lingüísticas existentes apenas obtienen tratamiento, como tampoco lo tiene el alumnado extranjero ni la temática de la interculturalidad. Estas ausencias tenían que ver, por un lado, con el no reconocimiento de la diversidad a nivel interno del país y, por otro, con la aún escasa presencia de población extranjera, más vinculada, en estos momentos, al turismo de europeos que al desarrollo del mercado de trabajo y la demanda de mano de obra no cualificada, como sí ocurrirá en años posteriores.

Sin embargo, este tratamiento de la diversidad cambió de signo en los años noventa como se reflejó en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990. La vinculación de la Educación Intercultural y la enseñanza dejó de ser una hipótesis académica para vislumbrarse como una relación probada a través de lo que se denominó, en la LOGSE, “formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos” (Artículo 1 de la LOGSE), así como a través del reconocimiento explícito de la diversidad sociocultural como recurso educativo y aspecto necesitado de incorporación en el proceso de enseñanza. De esta forma, distintos autores (Muñoz, 1997: 130; Siguán, 1998: 46; Franzé & Damen, 1999: 124) coinciden en reconocer que la LOGSE “abrió las puertas al reconocimiento positivo de la diversidad dentro de las aulas incluyendo las generadas en razón de la étnica, la nacionalidad o la cultura de origen” (Colectivo IOÉ, 2005: 8) y, aunque no se hace referencia explícitamente al término interculturalidad en ella, sí que se establecen los principios que hacen que sea posible hablar de ella.

En la década de los noventa la referencia a la inmigración extranjera comienza a ser una constante en los distintos ámbitos de la intervención social. Este nuevo contexto estuvo indudablemente influenciado por el esfuerzo de España para entrar en la CEE, algo que se consiguió en 1986. Con la mirada puesta en este objetivo, en 1985 se aprueba la primera Ley de Extranjería española.² Este momento, “que simbolizó la entrada de la inmigración en la agenda política española” (Delgado, 2001: 8), se caracterizó por definir la relación con este colectivo a través del control y la contención de flujos migratorios, ya que el país, a partir de ese momento adquiriría un nuevo estatus como puerta de entrada hacia la Unión.³ Estos acontecimientos y los resultados que se derivaron del Proceso Extraordinario de Regularización de los Trabajadores Extranjeros en España (1990) que se encontraban en situación irregular, hicieron a las autoridades más conscientes del volumen de población extranjera que se hallaba en el Estado español, así como de la importancia de su cuantificación. Asunto que también se vio reflejado en el contexto escolar, siendo en el curso académico 1991-92 la primera vez que se

comienza a contabilizar y a hacer públicos los datos sobre alumnado extranjero escolarizado en España (Siguán, 1998: 42).

Esta tímida tendencia hacia el “Reconocimiento” de la diversidad en plural, y de la cultural, encuentra un freno con la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002, aprobada tras seis años de gobierno del Partido Popular en España y haber alcanzado la mayoría absoluta en las elecciones del año 2000. Uno de los cambios más importantes, a nuestro parecer, con respecto a la legislación anterior, fue la referencia en su articulado a la población inmigrante extranjera. Sin embargo, a pesar de que este reconocimiento es explícito por primera vez, se hace en términos de situación *problemática* (escolar o social), vinculándose su atención al desarrollo de un modelo compensatorio al calificarlo en bloque como “alumnos con necesidades educativas específicas” (cap.VII de la ley) (Colectivo IOÉ, 2005: 8).

En el momento actual, el gobierno español prepara una nueva Ley Orgánica de Educación (LOE) que deja entrever un cambio de orientación con respecto a muchas de las cuestiones planteadas en la LOCE; no obstante, aún no son muy explícitos los principios y las estrategias con relación al tratamiento de la diversidad en las aulas.

En definitiva, en la política educativa española la atención a la diversidad ha estado vinculada hacia un enfoque compensatorio relacionado, en mayor medida, sobre todo a partir de la década de los noventa, con la atención a la población extranjera. Los retos que, a nuestro juicio, debería abordar la nueva legislación y las prácticas de interculturalidad son los siguientes: a) superar la vinculación y confusión que hasta ahora ha primado en la política y en la práctica entre interculturalidad y educación compensatoria dirigida fundamentalmente hacia el alumnado de origen extranjero; b) reconocer la diversidad cultural como un componente estructural y consustancial a las sociedades “modernas”, superando así la percepción de homogeneidad cultural, aún sin inmigración (Colectivo IOÉ, 2005: 4); c) provocar nuevas prácticas educativas más allá del tratamiento excepcional, diferencial, desigual y compensatorio hacia la población inmigrante (García & Capellán, 2002: 212), diseñando estrategias y principios de acción que incluyan a todo el alumnado y reconozca las distintas formas de diversidad en las aulas.

1.2 Contexto Socioeconómico e inicios del proyecto en España

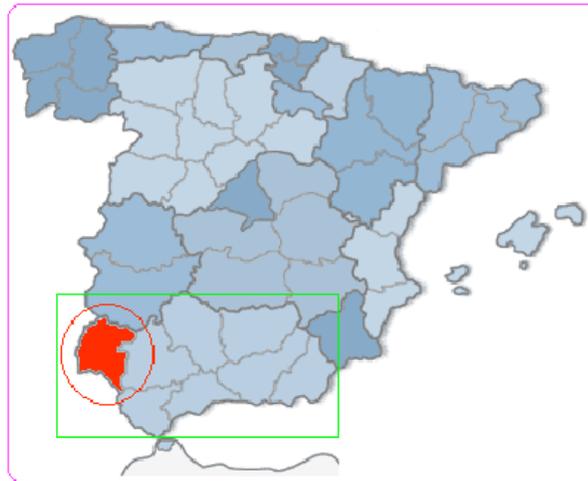
Después de la Segunda Guerra Mundial, la reconstrucción económica de Europa y el sistema de producción *fordista* impulsó la necesidad de contratar trabajadores extranjeros en los países del norte y centro de Europa (Alemania, Francia, Bélgica, etc.), de forma que “el desarrollo económico de dichas regiones estuvo explícitamente vinculado con la demanda de inmigrantes” (Araujo, 2003: 1).

Sin embargo, a partir de los años setenta, la situación empezó a cambiar. “La producción en masa taylorista tropezó con límites de productividad. [...] los compromisos acordados a nivel nacional entre capital y trabajo se avenían cada vez a menos con la creciente internacionalización de la producción y de los mercados” (Lutz, 1995: 30). Esto se tradujo en una disminución creciente de la necesidad de mano de obra en los países industrializados y el establecimiento del desempleo de larga duración como factor estructural del mercado de trabajo (Araujo, 2005).

A partir de ese momento, la política de reclutamiento de extranjeros dejó de ser rentable porque ya no era necesaria, y es cuando comienza a plantearse qué hacer con los que ya estaban dentro; ¿cómo integrar a ciudadanos de diferentes procedencias nacionales y con diferentes identidades culturales? En ese contexto aparece la Educación Intercultural, concretamente “para mejorar la integración de los trabajadores inmigrantes y de sus hijos en las estructuras nacionales educativas de los países de acogida” (Van Beneden, 2003: 3).

Uno de los colectivos más significativos de población extranjera en estos países centroeuropeos fue el español, y concretamente el andaluz. Andalucía (ver Figura 1) ha sido una región española tradicionalmente caracterizada por la emigración de sus ciudadanos a otros países europeos (Holanda, Alemania o Francia), o a otras zonas del país más prósperas (Cataluña o País Vasco). Sin embargo, a partir de la década de los noventa, esta comunidad empieza a ser considerada como uno de los destinos preferidos de inmigrantes extranjeros (ciudadanos comunitarios y no comunitarios), convirtiéndose en la tercera región con mayor porcentaje de inmigración de toda España, seguida de Madrid y Cataluña.

Figura 1. Mapa de España, Andalucía y Huelva



Tanto el colectivo inmigrante como los movimientos migratorios que han llegado a esta comunidad, se han caracterizado por su heterogeneidad tanto temporal como espacial, existiendo diferencias entre provincias (y dentro de ellas) en cuanto a la emisión y a la recepción de habitantes. Si bien, de forma general podemos decir que las zonas del litoral y los grandes núcleos urbanos (ciudades y capitales) son las que actualmente concentran a un mayor número de población extranjera tanto comunitaria como no comunitaria.

La provincia de Huelva (contexto donde se ubican los “colegios CLIM”; ver Figura 1), al igual que ocurre en otras provincias de Andalucía como Almería⁴ o Jaén, se caracteriza por la demanda de mano de obra extranjera durante las campañas agrícolas (fundamentalmente en el cultivo de la fresa y los cítricos). Esto supone que durante estas campañas se produce, en algunas localidades de la zona, un aumento considerable de porcentaje de población inmigrante no comunitaria. No obstante, este carácter de estacionalidad está desapareciendo gradualmente, debido a un progresivo asentamiento de estos colectivos de población y a la intensificación de la agricultura. De modo que esta provincia se ha convertido, en los últimos diez años, en un “nuevo” contexto receptor de población inmigrante extranjera. Algo que se observa en las estadísticas de la provincia y en la evolución del porcentaje de población residente en la zona, que desde el año 1992, cuando se contabilizaba un total de 1978 extranjeros comunitarios y no comunitarios, ha aumentado hasta las 5356 personas que se registran en el año 2000.⁵

Al ir desapareciendo este carácter de estacionalidad en la contratación de mano de obra, fundamentalmente extranjera, muchas familias inmigrantes han decidido instalarse en la zona, escolarizando a sus hijos en los colegios de las localidades donde residen. Este incremento de alumnos extranjeros, como nos muestran las cifras, supone aún un porcentaje muy bajo con respecto a la población nacional. De hecho, el colectivo de alumnado extranjero escolarizado sólo representa un 1.6% sobre el total de alumnado matriculado durante el curso 2002-2003 (Ortiz Cobo, 2005) en la provincia de Huelva. A pesar de ello, su evolución temporal resulta significativa, ya que si miramos hacia atrás vemos cómo en el curso 98-99 sólo suponían un 0.13% del total.

Esta presencia cada vez más significativa ha generado, según el profesorado, una sensación de frustración ante la imposibilidad de desarrollar o crear estrategias educativas frente a estas “nuevas” necesidades y “nuevos problemas”, asociados frecuentemente a la presencia de una cada vez mayor “diferencia cultural”. Y es cuando, de nuevo, aparece la educación Intercultural, no como movimiento de reforma educativa sino en respuesta, al igual que en el caso europeo, a necesidades derivadas del mercado de trabajo.

En este contexto socioeconómico y político-legislativo es concebido el proyecto CLIEC. Desde la Universidad de Granada pensamos que este proyecto implicaba una forma diferente de abordar la interculturalidad, entendida ahora como diversidad en plural, y no exclusivamente como atención al alumnado extranjero, tal y como se había venido entendiendo hasta entonces en nuestra comunidad y en la provincia. Así que le propusimos al CEP⁶ (Centro de Profesorado) de Huelva colaborar con nosotros en la implementación del proyecto. Esta propuesta fue muy bien recibida por parte de los responsables del centro y supuso el inicio de una colaboración conjunta que ha durado los tres años de desarrollo del mismo.

La recepción del proyecto en el profesorado fue tímida aunque positiva. La perspectiva de un cambio metodológico en sus clases les provocaba cierto rechazo, pero la disponibilidad de materiales elaborados para contextos pluriculturales les resultaba interesante a la par que tranquilizadora, ya que éstos podían aportarles nuevas ideas para desarrollar estrategias educativas que les permitieran comunicarse con el alumnado culturalmente distinto. Así nos lo manifestaron en las primeras sesiones de formación del proyecto (marzo de 2003). El atractivo y novedad de estos materiales y de su metodología frente a otras estrategias llevadas a cabo con anterioridad, residía en el énfasis puesto en: a) el trabajo cooperativo entre el alumnado, haciendo hincapié tanto en el grupo mayoritario como en los grupos

minoritarios; b) en los modos de interacción a través del uso de roles y propuestas didácticas con soluciones abiertas.

2. Actores, actividades y experiencias en los centros educativos

Una vez establecidos los primeros contactos con los colegios, diseñamos el esquema organizativo y temporal de lo que iba a ser el proyecto CLIEC en el contexto español. La organización del proyecto implicaba a diversos actores que han participado de distinto modo en actividades desarrolladas a lo largo de estos tres años. De forma breve referenciamos los actores e instituciones que de manera directa han formado parte del proyecto CLIEC, AMIGHA en España:

- *Steunpunt ICO*⁷ (Center for Intercultural Education de Gante, Bélgica). En tanto que coordinadoras del proyecto europeo, ha sido la institución encargada de gestionar y dinamizar las distintas fases y acciones comprendidas en el CLIEC.⁸ Han dirigido una vez al año los seminarios de formación dirigidos a los grupos de *teacher trainers* de cada uno de los países participantes y reuniones de coordinación con los distintos socios europeos.

- *Coordinación en España*, llevada a cabo desde el Laboratorio de Estudios Interculturales⁹ de la Universidad de Granada. Las actividades desarrolladas han estado relacionadas, por un lado, con la organización y dirección de actividades a nivel local, tomando como referencia los objetivos del proyecto Comenius (actuaciones como planificaciones anuales, contacto con el profesorado a través de reuniones periódicas, elaboración de documentos, etc.). Y, por otro, todas aquellas actuaciones que han pretendido la difusión del proyecto, así como fomento del debate teórico en torno a la Educación Intercultural y el Aprendizaje Cooperativo (destacamos los encuentros con profesorado en cursos de formación, jornadas, congresos científicos,¹⁰ publicación de artículos,¹¹ etc.).

- *Teacher trainers*. Esta figura ha sido la encargada de recibir formación en esta nueva metodología y, a su vez, formar al profesorado partícipe en el proyecto. Una vez al año, los *teacher trainers* de cada uno de los países socios han recibido conjuntamente formación relacionada con la metodología cooperativa y sobre el contenido de las distintas actividades llevadas a cabo posteriormente en las aulas, ya fueran “actividades de romper el hielo”, “creación del clima de la clase para el trabajo cooperativo” o implementación de las Unidades CLIM.¹² En España, el grupo de las *teacher trainers* ha estado formado por tres profesoras siendo sus ta-

reas prioritarias, una vez recibida anualmente la formación en Bélgica, en primer lugar, diseñar y desarrollar la estrategia de formación más adecuada para el profesorado participe en el CLIM-AMIGHA, y, en segundo lugar, impulsar, dinamizar y potenciar la continuidad del trabajo en los distintos colegios implicados en el proyecto (ver Foto 1).

Foto 1. Sesión formativa impartida por *teacher trainers* a profesorado en España



- *Profesorado*. Esta figura ha sido la encargada en última instancia de desarrollar cada una de las actividades en las aulas. El número de profesores que recibió el primer año formación en materia de aprendizaje cooperativo y educación intercultural, fue un total de 22 profesores y profesoras, repartidos entre los cuatro colegios de las tres localidades onubenses Almonte, Bonares y Moguer. Sin embargo, el último año de proyecto, aun cuando el profesorado ha continuado recibiendo las unidades CLIM para ser realizadas en sus aulas, el número de profesores y profesoras

que realmente las ha llevado a cabo, han sido de 6 profesores, todos ellos pertenecientes al mismo colegio. Otros profesores siguen en contacto con la figura de las *teacher trainers* haciendo tímidos intentos por desarrollar en sus aulas las unidades CLIM, aunque destacan la importancia de diversos condicionantes en el pleno y efectivo desarrollo del mismo. Aspectos que analizaremos en mayor profundidad más adelante, ya que creemos que son de relevante importancia.

Las actividades que se han llevado a cabo en los “colegios CLIM-AMIGHA” debían seguir una misma secuencia temporal en el desarrollo e implementación del proyecto en sus aulas. Esta secuencia empezaba con el desarrollo de las “actividades de romper el hielo”¹³ para que el alumando se fuera familiarizando con la metodología cooperativa y el trabajo en grupo. Una vez conseguidos estos objetivos, las clases debían llevar a cabo, de forma progresiva y siempre dentro del horario lectivo oficial, las distintas unidades CLIM (traducidas al castellano) para observar el desarrollo de los materiales belgas en las clases españolas. Otras actividades, fuera del aula, han sido encuentros entre el profesorado de los distintos colegios para compartir experiencias e intercambiar opiniones en cuanto a obstáculos y/o condicionantes a la hora de llevar a cabo su desarrollo, así como para reflexionar en torno a conceptos como los de Educación Intercultural, diversidad o cultura. Estos últimos encuentros han sido con carácter anual, al comienzo y finalización de cada curso académico, y han estado dirigidos por la coordinación del proyecto en España.

Después de tres años de desarrollo del proyecto AMIGHA en España, podemos decir que las prácticas han sido muy diversas y dispares según los distintos colegios participantes y el profesorado implicado. Estas valoraciones surgen de un contacto continuo que hemos tenido con la comunidad educativa que ha participado en el proyecto, así como de la observación de las prácticas que se han desarrollado en distintas aulas. Es decir, a lo largo de estos tres años, a través de la formación del profesorado (realizada anualmente), el contacto con las *teachers trainers* (permanente durante todo el año), encuestas y entrevistas con el alumando, y sesiones de trabajo conjuntas con los formadores, los coordinadores y el profesorado, hemos podido sistematizar las distintas experiencias que se han llevado a cabo en los diferentes colegios implicados. Teniendo en cuenta los datos extraídos, con una mirada retrospectiva y un interés analítico, hemos identificado tres experiencias distintas, de las que analizamos los factores y condicionantes que han permitido uno u otro desarrollo.

A) Experiencia 1

Colegio donde se ha dado un completo desarrollo de las distintas actividades propuestas dentro del proyecto CLIEC estando comprometido el centro en su conjunto. De hecho, se realizó una planificación conjunta del horario del centro y de las clases del profesorado para facilitar la implementación del proyecto. Desde el comienzo del proyecto y hasta su conclusión, el equipo docente de este centro ha realizado cada una de las actividades previstas.

La edad del alumnado con el que se ha trabajado ha estado comprendida entre 9 y 11 años, lo que corresponde, en el sistema educativo español, a los niveles de 4º, 5º y 6º de primaria. El profesorado ha desarrollado las actividades CLIM-AMIGHA sobre la base de una programación que comprometía a las distintas clases partícipes durante 1 hora y 30 minutos a la semana. Este último aspecto, el tiempo, ha sido uno de los más controvertidos, ya que nunca era suficiente para finalizar las tareas propuestas; pero además, porque implica que el profesorado se cuestione cómo organizar y qué actividades priorizar a diario. Esto se ha visto reflejado en los encuentros que hemos mantenido de forma paralela con el profesorado, donde ha sido uno de los temas más debatidos y sobre los que más se ha reflexionado. Así, algunos profesores cuestionan las posturas de compañeros que expresan la “necesidad de terminar los libros de texto de las distintas asignaturas” y que manifiestan “no disponer de tiempo para el desarrollo de un libro más (como es el caso de las unidades CLIM)”. Argumentan la importancia de reflexionar sobre el “modo” de impartir el contenido más que la “cantidad” de contenidos que se imparten, y están en contra de que el factor “tiempo” sea la excusa para la falta de innovación en el aula.

Un factor de éxito a destacar en esta experiencia ha sido, sin lugar a dudas, el papel de mediadora, dinamizadora y apoyo que ha representado en el centro una profesora para el resto de sus compañeros. Dos características importantes han convergido en la figura de ésta: por un lado, su formación y rol de *teacher trainer* en el proyecto, por lo que su presencia dentro del aula durante el desarrollo de las actividades tanto pre-CLIM-AMIGHA como durante la implementación de las unidades CLIM, ha servido de motivación y apoyo al profesorado para llevarlo a cabo durante todo este tiempo (ver Foto 2) Y, en segundo lugar, su función de “jefa de estudios” en el centro, lo que ha permitido una adecuada organización tanto de espacios como de horarios, siendo líder y dinamizadora de las actividades comprendidas en el proyecto.

Foto 2: Desarrollo de la unidad 3 en un aula. Apoyo de *teacher trainer* dentro del aula



En este colegio la metodología de aprendizaje cooperativo y educación intercultural no ha sido una experiencia aislada y anecdótica en el tiempo, sino que ha calado en la planificación, organización e ideario del centro. Algunos datos que muestran esta situación han sido:

- La celebración de reuniones periódicas del profesorado de los distintos cursos que participan en el proyecto AMIGHA (niveles de 4º, 5º y 6º de primaria, alumnado de 9, 10 y 11 años), con el objetivo de tomar acuerdos y organizar las distintas actividades.
- Elaboración de carteles con los roles que desenvuelve el alumnado en el trabajo en grupo, así como los *slogans* CLIM-AMIGHA, que fueron colocados en una pared de la clase (ver Foto 3) con el objetivo de hacerlos visibles durante toda la jornada de clase y que el profesorado pueda referirse a ellos en cualquier área del currículo, y no sólo en el momento en el que se realizan las actividades específicas CLIM-AMIGHA.

Foto 3. Los *slogans* elaborados por el alumnado en la pared de clase



- La adquisición y uso de los materiales necesarios para trabajar en clase que fueron adquiridos por la dirección del centro para que se utilizaran por todos los grupos de forma rotatoria.

- El desarrollo de actividades de forma conjunta y coordinada por todo el centro al final de cada unidad, como, por ejemplo, la celebración de una fiesta al final de la Unidad 1¹⁴ o preparación de una exposición al término de la Unidad 2.¹⁵

- La presencia dentro del aula de una *teacher trainer* junto a los profesores tutores de cada curso. Esta figura ha servido de apoyo al trabajo del profesor/a en su aula, aunque fueran exclusivamente ellos, los profesores, los responsables de formar los distintos grupos dentro del aula, puesto que conocían las características del alumnado y las mejores posibilidades de hacer grupos heterogéneos. Además, el hecho de estar presentes dos profesores dentro del aula cuando se trabajan las actividades previas o las unidades CLIM ha facilitado tanto su desarrollo como la posibilidad de hacer observaciones de utilidad por parte de ambas partes.

Con respecto al alumnado, estos expresan, en términos generales, que les gusta trabajar con las unidades CLIM, así como los juegos y actividades previas. La razón fundamental a la que aluden es que les parece “muy divertido”; otras razones son “aprenden a hacer cosas juntos” y “aprenden cosas de sus compañeros”. Al respecto, el profesorado destaca algunas cuestiones de interés:

- Observan cómo, a medida que avanza el tiempo, el alumnado aprende a utilizar los recursos y productos de otros grupos.

- Piensan que es posible delegar responsabilidades en el alumnado, tanto en la realización de actividades que pertenecen a las unidades CLIM como en actividades de centro al margen del proyecto.

- Descubren distintas habilidades, al margen de las intelectuales, en muchos niños/as que antes no conocían. Fundamentalmente, a través de actividades que implican habilidades motoras, artísticas, de manera que los alumnos que antes se mostraban muy tímidos y no participaban en las asignaturas de matemáticas, lengua, etc., ahora se convierten en líderes de otros compañeros.

- Reflexionan sobre la dificultad de controlar los turnos de palabra, ya que todo el alumnado tiende a hablar al mismo tiempo y esto provoca ruido y desorden en el aula. A pesar de ello, observan cómo el alumnado desarrolla habilidades en la resolución de conflictos (ver Foto 4).

Foto 4. Alumnado trabajando de forma cooperativa



B) Experiencia 2

Colegio donde sólo algunos de sus profesores desarrollan las actividades propuestas por el CLIEC, aunque al margen de los plazos establecidos, destacando el compromiso individual de los profesores más que el del centro educativo.

La experiencia de este colegio es ilustrativa de los problemas e inconvenientes con los que se encuentra el profesorado en su actividad diaria cuando se le oferta su participación en experiencias de este tipo. El profesorado identifica estas dificultades refiriéndose, por un lado, a aspectos de tipo organizativo: no hay una planificación a nivel de centro; cada año trabajan con alumnado distinto, por lo que el trabajo realizado un año ha de ser retomado al siguiente sin asegurarse su continuidad; sobrecarga de trabajo para preparar las actividades CLIM-AMIGHA que ha de desarrollar en la clase, etc. Por otro lado, se refieren a cuestiones que tienen que ver con la percepción de sí mismos en cuanto a escasez de formación y habilidades suficientes para desarrollar las actividades de aprendizaje cooperativo dentro del aula.

Así, encontramos en este colegio profesorado que comparte los principios y el proyecto educativo que propone el CLIM-AMIGHA, en cuanto que implica la atención a la diversidad en todas sus facetas, experimentar con metodologías participativas y proponer contenidos con soluciones abiertas. Pero, por contra, aseguran que todos estos principios son difíciles de llevar a la práctica y se manifiestan “desencantados” ante lo que perciben como “un proyecto más”, innovador, pero no realista a la hora de ser puesto en práctica en sus aulas y centros.

C) Experiencia 3

Colegio donde no es posible desarrollar ninguna de las actividades propuestas por el CLIEC, a pesar del compromiso adoptado por el equipo directivo y la disposición por parte de éste de los recursos de tiempo y espacio necesarios para facilitar su desarrollo.

Esta ha sido la experiencia más paradigmática de todas las que hemos coordinado. Encontramos, por un lado, el compromiso y la disposición de los horarios y recursos necesarios por parte del equipo directivo del centro para llevar a cabo, en las mejores condiciones, el desarrollo de las actividades pre-CLIM-AMIGHA y las unidades CLIM-AMIGHA, pero por otro, una nula implicación por parte del profesorado para ponerlo en práctica en sus aulas. Los factores que han llevado a esta situación podemos dividirlos en dos grandes ámbitos: aquellos que han tenido que ver con condicionantes extrínsecos al profesorado, como ha sido la movilidad a otros centros, prolongadas ausencias ante permisos maternales o enfermedades; y, en segundo lugar, los debidos a factores intrínsecos y que tienen que ver con cuestiones relacionadas con la forma de concebir la educación y el modo de llevar a cabo su quehacer docente.

Ha sido precisamente este segundo tipo de condicionantes o factores, que hemos denominado intrínsecos, los que más nos ha interesado analizar, en tanto se nos revelan como los discursos más críticos hacia el proyecto CLIM-AMIGHA y sus propuestas. En un intento por dilucidar los argumentos aducidos encontramos todos aquellos que cuestionan su “supuesto” carácter innovador, añadiendo que “no es tan distinto de lo que venimos haciendo a diario en nuestras aulas”. Analizar este posicionamiento nos ha revelado algunas claves, no de éxito sino, precisamente, de todo lo contrario: ¿por qué a pesar de contar con el apoyo y recursos necesarios el profesorado no se hace partícipe del mismo?

Este asunto es, sin lugar a dudas, de una alta complejidad, y nos obligaría a analizar desde una perspectiva holística e integral lo que es el quehacer pro-

fesional docente en el sistema educativo español, aspecto que se nos escapa de los intereses de estas páginas. Apuntamos tímidamente algunos aspectos por lo significativos que se han revelado durante nuestra experiencia, aunque somos conscientes de la necesidad de señalar otros muchos, a fin de comprender en su globalidad dicha cuestión.

- Por un lado, los “perversos” efectos provocados por la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, frente a los utópicos idearios que forjó durante su preparación en relación a cuestiones como la atención a la diversidad, innovación didáctica, etc., así como los esfuerzos a distintos niveles que supuso para muchos maestros y maestras, y que nunca se vieron ni reconocidos ni materializados. Esto ha creado un clima de desmotivación y escepticismo ante cualquier anuncio de innovación, que hace que los cursos de formación se desarrollen con un bajo interés, centrado más que en conocer, en conseguir un título que sea de utilidad para otras cuestiones fuera del aula (como es el hecho de conseguir puntos para cambiar de destino, entre otros asuntos), y esto se plasma en que llevar a cabo experiencias innovadoras no sea la norma sino, más bien, la excepción.

- La tradicional separación entre universidad y escuela representada en la metáfora “los que piensan” frente a “los que hacemos”, y que conduce a hacer perpetua la separación entre teoría y práctica. Dicha separación en muchos casos se materializa en las escuelas con el recelo ante “los intrusos de fuera”, y a percibir como poco prácticas las propuestas que se hacen desde la universidad.

- La percepción de “estar solo” en esto o de “ser siempre los mismos los que estamos en los mismos asuntos”, conduce a muchos profesionales de la enseñanza a ir abandonando con el tiempo su implicación y participación en cursos de formación, celebración de jornadas, seminarios, organización de actividades o programas de innovación. El reconocimiento, o precisamente, la escasez de reconocimiento institucional y/o frente a sus compañeros no satisface, para muchos, el esfuerzo o los resultados obtenidos.

- La falta de continuidad de los proyectos propuestos por instancias externas a la institución educativa propiamente dicha (i.e. Comisión Europea, universidad, etc.). El profesorado no se siente protagonista de los mismos y percibe este trabajo muy alejado de la realidad cotidiana de su centro y aula, donde aisladamente llegan los resultados obtenidos o quedan como experiencias piloto sin más repercusión.

- La escasez de claridad conceptual, y con ello de planteamientos políticos y de intervención adecuados a la atención de la diversidad, interculturalidad, diferencia o desigualdad. En España, se sigue apostando por posturas que de nuevo

identifican interculturalidad igual a inmigración, igualdad como lo equivalente a defender la uniformidad entre el alumnado y diferencia como lo más cercano a la desigualdad. En la medida que estos asuntos no se trabajen, los proyectos identificados como “interculturales” o de “atención a la diversidad” seguirán siendo demandados o aceptados para su desarrollo sólo en aquellos contextos donde sea significativa (desde el punto de vista de la problemática social, no tiene por qué ser numérica) la presencia de población inmigrante extranjera, no reconociéndose otras formas de diversidad.

3. Educación Intercultural y Aprendizaje Cooperativo. Algunas reflexiones para el debate

Desde una perspectiva antropológica –y en la medida que nos planteamos nuestra labor de coordinación del proyecto CLIEC en España no meramente como gestión de actuaciones y fases– desplegamos una serie de instrumentos que nos permitieran reflexionar junto con el profesorado y contribuir de alguna manera al análisis, conceptualización y debate en torno a la construcción de significados que sobre la “Educación Intercultural” se viene realizando en el contexto educativo y escolar actual en España. El primer paso fue identificar cuáles son los errores que tradicionalmente se han venido cometiendo en la práctica educativa llamada “intercultural”. Las entrevistas en profundidad realizadas al profesorado, así como las sesiones de trabajo que mantuvimos con éste, nos permitieron reconocer algunos de estos errores en torno a los cuales se concibe y practica la “interculturalidad”, así como a la atención a la diversidad cultural y social en el sistema educativo.

1. *Énfasis en las diferencias.* La Educación Intercultural se demanda y propone ante la existencia de diferencias en las aulas tales como color de piel, diferentes orígenes nacionales, religiones, lenguas... La coexistencia de tales diferencias ha llevado a muchos docentes a demandar nuevas estrategias didácticas, siendo calificadas de interculturales (García, Granados & García-Cano, 2000). Este fue el caso del proyecto CLIEC-AMIGHA en España, siendo la llegada de inmigrantes al contexto de Huelva, o más bien, la advertencia y/o preparación ante el flujo que a corto o medio plazo se predice llegará a nuestras sociedades, a nuestros centros, la principal motivación para el desarrollo de actividades de educación intercultural. En este sentido, la demanda fundamental que se nos planteó desde el comienzo del proyecto fue la búsqueda de soluciones a cuestiones concretas como: “¿cómo afrontar la enseñanza de la lengua española?”, “¿cómo lograr el contacto con las

familias de alumnado inmigrante extranjero?”, “¿cómo evitar su absentismo escolar?”, “¿cómo prevenir los conflictos xenófobos en los centros educativos?” y, sobre todo, “¿cómo integrar *su* cultura en la escuela?”.

2. *Folckorización de la cultura.* Los primeros contactos con el profesorado nos llevaron a tomar como punto de partida, en la teoría y en la práctica, la premisa según la cual la Educación Intercultural viene justificada la mayor parte de las veces no tanto, o no exclusivamente, ante la presencia de población inmigrante extranjera sin más, sino ante la asociación de dicha presencia con el concepto de “diferencia cultural”, convertido éste en panacea de la diferencia/desigualdad y, por tanto, en vehículo de “desplazamiento y ocultación de realidades de la desigualdad social” (Carrasco, 2003). En este sentido, la cultura es entendida como algo profundo e inmutable que la educación o la interacción entre grupos no puede cambiar. El problema fundamental de esta concepción es la poca dinamicidad y capacidad de interpretación y re-construcción que se otorga al concepto cultura. Es decir, tendemos a cosificar y asignar cultura a los miembros de un grupo, en vez de inferir la cultura de dicho grupo. Como afirma García Castaño en relación a la cultura, “no se trata de una entidad transportable y medible sino más bien disoluble y escurridiza que se construye y reconstruye en la interacción y por ello resulta imposible de cosificar, medir o marcarle las fronteras” (García Castaño, 1996: 18)

3. *Interculturalidad como excepción.* Derivado del punto anterior, los proyectos de educación en interculturalidad han sido desarrollados en la práctica educativa a través de proyectos concretos y puntuales en el tiempo (como excepción, no como práctica cotidiana). Las experiencias de muchos centros educativos en materia de interculturalidad no han ido más allá de la celebración del día o la semana de la interculturalidad, amenizada y/o reducida a ágapes o conciertos musicales, sin trascender a un análisis más profundo sobre el significado y valor de la diversidad y la necesidad de potenciar la igualdad de oportunidades más allá de lo anecdótico.

4. *Diferencias culturales: ¿reconocimiento y/o igualdad?.* Es frecuente encontrar en el sistema educativo mensajes, junto al inmovilismo otorgado a la cultura, de respeto y enriquecimiento mutuo entre diferentes grupos culturales, entre los que llegan y los nacionales. Esto responde, la mayoría de las veces, a la expresión de una deseabilidad social de convivencia pacífica más que a la comprensión y aceptación de cómo, en situaciones de igualdad entre diferentes grupos, la cultura se *reconstruye*, cambia y da lugar a nuevas formas de actuar que afectan a ambos grupos. Leamos el extracto de una entrevista realizada a una profesora en la que nos

definía lo que según ella debía de ser la interculturalidad en educación, “riqueza cultural aunque todo permanezca según su propia esencia”:

Pienso que educar interculturalmente debe ser lo bueno de los distintos sitios y que esos niños lo asuman, no que cambien sus hábitos o que cambien... sino que vean que existen otras culturas y que tienen cosas tan bonitas o más bonitas que la suya. Entonces es un enriquecimiento. (Maestra, tutora del Tercer curso de Primaria, 24 de febrero de 2003)

La Educación Intercultural como “educación para las minorías” tiende a estereotipar y segregar al alumnado de origen inmigrante, asignándole una etiqueta impuesta en la que se detallan todos los estereotipos que la sociedad receptora tiene contruidos sobre tal o cual “cultura” de pertenencia (FETE, 2001: 15).

Frente a estas consideraciones, las propuestas del proyecto CLIEC-AMIGHA y los aspectos que hemos trabajado sobre Educación Intercultural, a través de la metodología del aprendizaje cooperativo con el profesorado, para transformar no sólo las prácticas, sino sobre todo, para contribuir a la reflexión-acción del profesorado en el aula, han sido las siguientes:

- La EDUCACIÓN. Debe entenderse a partir del reconocimiento de que vivimos en una sociedad que es multicultural; es decir, que está caracterizada al mismo tiempo por diversidades muy heterogéneas y que dichas diversidades conducen en las relaciones de convivencia a la desigualdad de ciertos grupos o colectivos concretos. De este modo, la Educación no es una mera asignatura, un modo o estrategia de cómo enseñar en el aula, sino que es el medio para entender y organizar el currículo y el modo de educar en el respeto y la igualdad de oportunidades de forma transversal a todos los conocimientos. En este sentido, desde el proyecto CLIEC-AMIGHA se parte de la consideración de que las políticas educativas en las sociedades occidentales democráticas tienen –o deberían tener– como objetivo el fomento y el desarrollo de la igualdad de oportunidades de todos los sujetos y grupos sociales, bajo el presupuesto de que democracia implica pluralismo y respeto de las diferencias (Batelaan & Van Hoof, 1996).

En este sentido, el proyecto AMIGHA en España no se ha circunscrito a un hecho puntual en el tiempo o a un contenido más, sino que ha pretendido impregnar la organización y el modo mismo de enseñar y concebir el aula. La formación continua impartida al profesorado, el desarrollo de actividades previas al desarrollo de las unidades CLIM y el ejercicio reflexivo por parte de los profesores han hecho de la interculturalidad un modo de enseñanza, trascendiendo a todas las áreas del currículum.

- La INTERacción del alumnado. Conscientes de que las desigualdades se manifiestan en los diferentes estatus entre grupos (entre grupos mayoritarios/mi-

noritarios; grupos de nacionales/inmigrantes; entre clases sociales; entre géneros, etc.), y que dichas diferencias también se proyectan, son reflejo y al mismo tiempo son fruto de las relaciones desiguales de estatus dentro del aula, en el proyecto CLIEC-AMIGHA partimos de la consideración de que la diversidad y la desigualdad en el aula no provienen de la pertenencia a grupos de “diferente cultura”, “raciales” o de nacionalidad distinta, sino que son fruto de la coexistencia no reconocida de diferentes formas de interaccionar en el aula. La Educación Intercultural ya no será considerada como la “educación para las minorías”; por el contrario, proponemos una educación que analice las distintas formas de interacción del alumnado en el aula que nos permita descubrir que, en realidad, muchos de sus referentes y significados tienen más aspectos en común con sus iguales de lo que estamos dispuestos a reconocer, lo cual permite el trabajo en interacción en pos de la igualdad y el respeto de la diversidad.

De este modo, el CLIEC-AMIGHA se fundamenta en una asunción del pluralismo que implica enseñar al alumnado a mirar el mundo desde diferentes perspectivas, que aprenda a aceptar otras culturas, otras lenguas, otras creencias y a respetar el derecho a ser diferente. La Educación Intercultural no tiene que ver en exclusiva con contenidos cognitivos de cultura, etnicidad, sino con modos de interacción activa; cómo se conoce el alumnado, cómo se respetan y se valoran tanto educandos como educadores. Mediante la interacción cotidiana se pretende no sólo que el alumnado aprenda algo respecto a algo, sino que lo lleve a cabo día a día. A través del desarrollo de la metodología CLIEC-AMIGHA el alumnado, además de aprender cómo hacerlo, lo experimenta y lo pone en práctica en otros espacios fuera del aula.

- La CULTURA. Partimos de la consideración de que cada alumno/a es un producto de su cultura, es un recurso para el aprendizaje de todos juntos. El alumnado no es un representante de su cultura (entendida, estereotipada y reducida a diferente nacionalidad, diferente lengua o diferente religión) sino que es *productor* de cultura (García, 1996). En este sentido, rechazamos la tendencia que encontramos en el discurso y en la práctica actual de calificar de “cultural” todas y cada una de las problemáticas socio educativas que se dan en el ámbito escolar. Esta “visión culturalista”, como la califican Gregorio y Franzé (1999), plantea en clave de “problema” “etno-cultural” todos los aspectos relacionados con presencia e interacción de población inmigrante en el ámbito socio-educativo, lo que supone la consideración de que las prácticas y comportamientos de un individuo son asimilables al grupo de pertenencia, y en consecuencia, estáticas, cerradas, generalizables y atemporales.

Por el contrario, partimos de la consideración antropológica de que “la cultura” no pertenece a los individuos *per se*, sino que existe y la definimos en tanto hacemos uso de una generalización descriptiva que distingue a unos miembros de “un grupo” frente “a otro”. Entendemos la cultura como creencias compartidas, valores, recuerdos, formas de pensar y actuar que pasan por encima de las diferencias individuales entre personas, constituyéndose en el seno de “prácticas sociales contextualizadas”.

4. Algunas propuestas finales para seguir trabajando

Toda nuestra experiencia de coordinación en este proyecto europeo, el desarrollo de las unidades CLIM en las aulas, la reacción del profesorado y el alumnado ante las mismas, ha sido una oportunidad excelente para –desde la teoría y la práctica– sacar a la luz los presupuestos que subyacen a la interculturalidad. Estimamos prioritario seguir trabajando en esta línea, no detener el trabajo hasta aquí realizado y continuar promoviendo proyectos y estrategias de trabajo con el profesorado, fundamentalmente a través de mecanismos que aúnen reflexión y acción en los centros educativos.

En este sentido, y teniendo en cuenta las distintas trayectorias y la diversidad de resultados que hemos analizado en este artículo, extraemos algunas conclusiones y propuestas de futuro, a modo de resumen y punto y seguido:

- *Los actores del cambio en la educación.* En cualquier política educativa que pretenda algún tipo de transformación, como ha sido el caso de este proyecto, una de las cuestiones fundamentales a tener en cuenta debe ser desde dónde plantear el impulso para dar lugar a dicho cambio. En el proyecto CLIEC en España, dicha estrategia ha pretendido promover el cambio “desde abajo”, a partir del trabajo y el convencimiento de los propios profesores/as en los centros educativos de la utilidad del mismo, lo que llevaría a extender los principios teóricos y metodológicos, como una “mancha de aceite”, a toda la comunidad escolar. Después de estos tres años de desarrollo e implementación del proyecto, estimamos prioritario que se debe hacer partícipes a otro tipo de actores miembros de la comunidad educativa, como es el caso de las familias y especialmente a los responsables políticos, para así, de forma complementaria, conseguir el cambio “desde arriba”. Entendemos que una combinación de ambas estrategias es la más eficaz para lograr una transformación real y además, poder contar con los recursos institucionales necesarios.

• *Formación del profesorado y uso prudente de los materiales didácticos.* También, durante este periodo de tiempo, hemos observado cómo el profesorado estima que es necesario tener una formación profunda en la metodología cooperativa para poder llevar a cabo, de forma exitosa, los materiales de las unidades CLIM en el aula. Señalan de forma contundente cómo es necesario hacer un uso prudente de la documentación de trabajo y acompañarlos de una buena formación en metodología y principios teóricos. De lo contrario, los materiales no serán de utilidad para los fines propuestos.

• *Figura del mediador/a, dinamizador/a entre el profesorado.* Entre los factores de éxito del proyecto en algunos colegios, el que ha resultado clave para un importante grupo de profesores, ha sido la existencia en el centro de la figura de un docente cuyo rol fundamental sea el de dinamizar y motivar la labor del profesorado dentro del aula. No obstante, consideramos que el éxito o fracaso del proyecto no descansa exclusivamente en la existencia de esta figura (aunque contribuya), por lo que aun reconociendo su importancia y eficacia, estimamos prioritario dotar al profesorado de las herramientas necesarias para desarrollar la metodología cooperativa en el aula con autonomía y seguridad. Algunas estrategias en este sentido podrían ser: fomentar redes de trabajo entre el profesorado de distintos centros; crear grupos de trabajo en los propios centros educativos; implicar a los distintos órganos de representación y participación de las escuelas; promover el intercambio y la difusión de las distintas experiencias, etc.

• *El tiempo y la organización del aula.* Dos de los obstáculos más importantes mencionados por el profesorado a la hora de desarrollar el proyecto dentro del aula han sido: la falta de tiempo y los inconvenientes para organizar la clase. Ambos aspectos han sido señalados como las causas fundamentales por las que algunos profesores han llegado incluso a abandonar el proyecto. Al respecto y en relación a la escasez de tiempo, este aspecto ha sido significado por el profesorado tanto para preparar los materiales del proyecto, como para el desarrollo de éstos en las aulas. Con arreglo a la desorganización de las clases, el profesorado ha señalado la dificultad de trabajar en pequeños grupos con un alumando que no estaba preparado y que en las demás asignaturas no llevaba a cabo esta misma dinámica. Estas dificultades han condicionado la práctica de muchos docentes, pero no todos las han vivido como un obstáculo insalvable. Como coordinadoras estimamos que estos inconvenientes pueden ser compensados con algunas iniciativas como: la ampliación del tiempo inicial destinado a la realización de las actividades de “romper el hielo” o la elaboración de materiales conjuntos que puedan ser utilizados en varias aulas.

A partir de estos presupuestos teóricos, prácticos y metodológicos es desde donde seguimos reflexionando/investigando en Aprendizaje Cooperativo y Educación Intercultural. Toda la experiencia acumulada hasta ahora nos ha permitido contribuir y abrir nuevos debates y perspectivas en torno a la ejecución de proyectos calificados como interculturales. Como indica la filosofía misma del proyecto CLIEC, estos tres primeros años sólo han sido el punto de inicio de un camino desde el que debemos continuar todas las instancias e instituciones que hemos participado en el mismo. El trabajo hasta ahora realizado y la reflexión abierta, nos pone sobre aviso de la importancia de profundizar y cuestionar sus implicaciones, las bases argumentativas, así como la necesidad de redefinir y actualizar constantemente los conceptos sobre los que se asienta. Por ello, con este artículo hemos pretendido que, tanto para el profesional que busca referencias teórico-prácticas como también para el lector/a ajeno los argumentos aquí expuestos, suponga no sólo una breve contextualización de la experiencia española, sino que además descubran a través de nuestra experiencia local, algunas de las claves que están presentes en el debate global sobre el análisis y reflexión de la educación intercultural y el aprendizaje cooperativo.

Listado de Referencias

- Batelaan, P. & Van Hoof, C. (1996). Cooperative Learning in Intercultural Education. *European Journal of Intercultural Studies*, 7 (3), pp. 5-16.
- Carrasco, S. (2003). Antropología de la Educación y Antropología para la Educación. En González, A. & Molina, J. L. (eds.), *Abriendo surcos sobre la tierra: Homenaje a Ramón Valdés del Toro*. Barcelona: Publicacions d'Antropologia Cultural UAB.
- Colectivo IOÉ. (2005). *La escuela ante la diversidad sociocultural. Discursos de los principales agentes sociales referidos a las minorías étnicas de origen extranjero*. Recuperado de: <http://www.aulaintercultural.org>
- Delgado, L. (2001). La política de inmigración: la europeización de la agenda nacional. Presentado en el seminario: *Democracias avanzadas y políticas de inmigración*. Barcelona (inédito).
- Dietz, G., García-Cano, M. & Márquez, E. (En prensa). *Intercultural Education Facing the Challenge of Diversity: towards a comparative framework*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

- FETE-UGT. (2001). *Inmigración y escuela. De la educación intercultural a la educación para la ciudadanía: Una propuesta para el debate*. Madrid: IMSERSO.
- Franzé, A. & Damen, M. (1999, junio). Iniciativas públicas y privadas en la enseñanza de la Lengua y Cultura de Oriente (ELCO) marroquí en España. *Ofrim/Suplementos*, pp. 117-146.
- García, F.J. (1996). Sobre algunas intenciones del concepto antropológico de cultura. En Gallego, J. L., Mesa, R., Sánchez, J. L. et al. (comps.), *Las prácticas culturales en el aula: metodologías y evaluación. Actas*. Granada: Centro de Profesores de Granada.
- García, F.J. & Capellán, L. (2002). De las cifras de población extranjera a la construcción de la llamada educación intercultural. En Serra, L. (coord.), *Inmigración extranjera en Andalucía. II Seminario sobre la Investigación de la inmigración Extranjera en Andalucía*. Granada: Consejería de Gobernación.
- García, F.J., Granados, A. & García-Cano, M. (2000). *Interculturalidad y Educación en la década de los noventa: un análisis crítico*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- Gil, S. (2003). Las migraciones en las políticas de la fortaleza. Sobre las múltiples fronteras en la Europa comunitaria. En Gil, S. & Dahiri, M. (eds), *Movimientos migratorios en el mediterráneo Occidental. ¿Un fenómeno o un problema?.* Córdoba: Ayuntamiento de Córdoba.
- _____ (en prensa). Muros alrededor de El Muro. Prácticas y discursos en torno a la inmigración en el proceso de construcción de la política migratoria comunitaria. En Miranda, M. J. & Martín, M. (coords.), *Delitos y fronteras. Mujeres extranjeras en prisión*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid/Instituto de Investigaciones Feministas.
- Gregorio, C. & Franzé, A. (1999). Intervención social con población inmigrante: esos “otros” culturales. *Intervención Psicosocial*, 8 (2), pp. 163-175.
- Lutz, G. (1995). Un mercado (mundial) muchos mundos. VV.AA. (eds). *Extranjeros en el paraíso*. Barcelona: Virus.
- Márquez, E. & García-Cano, M. (2004). Debates sobre Educación Intercultural desde su práctica en el aula. *Portularia. Revista de Trabajo Social*, 4, pp. 143-151.
- Muñoz, A. (1997). *Educación Intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Editorial Escuela Española.

- Ortiz, M. (2005). *Alumnado extranjero en el sistema educativo andaluz: racialismo en el discurso y práctica escolar*. Tesis Doctoral, Departamento de Antropología Social, Universidad de Granada.
- Siguan, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- Van Beneden, L. (2003). *Inmigración y Educación. Una visión desde la perspectiva europea*. Presentado en el *Seminario Inmigración y Educación. La intervención de la Comunidad*.

Notas

1. Perteneciente al Programa Sócrates: Acción 2.1 Training of School Education Staff. Convocatoria del 1 de Marzo del 2002.
2. Ley Orgánica 7/85 del 1 de julio sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España.
3. A esto queda comprometido tras la firma del Convenio de Aplicación del Acuerdo de Schengen en 1990 y al Tratado de Maastricht en 1992.
4. Estas dos provincias de la región de Andalucía, aunque concentran uno de los mayores volúmenes de población extranjera junto con la provincia de Málaga, muestran tipologías muy distintas de inmigración. En el caso de Almería, la diferencia fundamental con Huelva es que debido a la agricultura intensiva de la zona, la demanda de mano de obra extranjera es constante durante todo el año, por lo que no existen diferencias tan acentuadas entre unas estaciones y otras. Esto se traduce en una mayor estabilidad física y laboral, y prueba de ello es que entre Málaga y Almería suman el 66% del total de trabajadores extranjeros en Andalucía con permiso de trabajo.
5. Datos según el Anuario de Extranjería. Fuente: García y Márquez (2003).
6. Los Centros del Profesorado (CEP) “son las unidades de la Consejería de Educación y Ciencia (de la Junta de Andalucía) encargadas de la dinamización, planificación y desarrollo de la formación del profesorado en su zona geográfica de actuación” (artículo 8, Decreto 110/2003, del 22 de abril por el que se regula el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado).
7. El Centre for Intercultural Education (CIE) es un centro dependiente de la Universidad de Ghent (Bélgica). Su objetivo fundamental es contribuir a la interculturalización del sistema educativo. Sus actividades principales se centran en la investigación, la formación del profesorado, el desarrollo de materiales didácticos así como la consultoría y la provisión de documentación relacio-

- nada con la interculturalidad. Para más información consultar: <http://www.steunpuntico.be/>
8. Para conocer la experiencia de desarrollo del CLIM en las escuelas –previa al proyecto CLIEC– en el contexto flamenco de Bélgica: Suijs, S. (2004). Diversity beyond context? Struggling with ethnography in 4 qualitative studies on intercultural education in Flemish primary schools (1993 – 2004). Documento presentado en la Oxford Ethnography and Education Conference, 13 y 14 de septiembre de 2004, St. Hilda’s College, Universidad de Oxford. Verlot, M. & Pinxten, R. (2000). Intercultural education and Complex Instruction. Some remarks and questions from an anthropological perspective on learning. *Intercultural Education*, 11, Supplement, pp. 7-14.
 9. El Laboratorio de Estudios Interculturales (LDEI) es un Grupo de Investigación de la Universidad de Granada reconocido por el Plan Andaluz de Investigación. La actividad de sus integrantes (profesorado, investigadores/as, estudiantes de doctorado) se centra en el estudio, la investigación y la docencia desde distintas perspectivas y disciplinas (antropología, pedagogía, psicología, sociología, etc.), de las temáticas relacionadas con la interculturalidad, como son las migraciones, racismo, xenofobia, conflicto étnico, nacionalismo, etc. Para más información: <http://ldei.ugr.es/>
 10. Algunas de las presentaciones públicas en las que hemos dado a conocer nuestro trabajo en el proyecto CLIEC y hemos debatido su desarrollo y resultados han sido en encuentros con el profesorado en ejercicio a través de los cursos organizados por la asociación Unión Romaní sobre intervención educativa, celebrados en Atarfe (Granada) y Sevilla en octubre y noviembre del año 2003, respectivamente; en el curso de formación para el profesorado organizado por el CEP “Sierra de Córdoba” en febrero del 2003; en las Jornadas sobre Inmigración celebradas en mayo del 2003 en la ciudad de Málaga; en el Congreso Nacional de Escuelas de Trabajo Social *¿Es posible otro mundo?*, celebrado en Huelva en el año 2004; en el congreso Internacional *Learning Conference* en julio de 2005.
 11. Consultar Márquez y García-Cano, 2004, y Dietz, García-Cano y Márquez (en prensa).
 12. El total de Unidades elaboradas en el contexto flamenco han sido seis. Todas ellas editadas por el Steunpunt ICO (Center for Intercultural Education de Gante, Bélgica). Las unidades que han sido traducidas y adaptadas para ser implementadas en los colegios que participan en el proyecto en España han sido tres, con los títulos: Unidad 1: *¿Hacemos una fiesta juntos?*, Unidad 2: *¿Te falta un tornillo?* y Unidad 3: *¿Cara o cruz?*

13. De este modo se ha denominado al conjunto de actividades llevadas a cabo en el aula, previas al desarrollo de las unidades CLIM. Los objetivos fundamentales de éstas eran explicar, hacer consciente al alumnado y que éste experimentara la importancia del trabajo en grupo, expresados en *slogans* como “*Nadie es más inteligente que todos juntos*” o “*Todos pueden hacer algo, nadie puede hacerlo todo*”.
14. La Unidad 1 lleva por título *¿Hacemos una fiesta juntos?* y el objetivo de ésta es la celebración de una fiesta. En torno a dicho propósito se organizan las distintas actividades y rotaciones para, en la síntesis, llevarla a término.
15. La Unidad 2 lleva por título *¿Te falta un tornillo?*, y la tarea final es hacer una exposición del uso que el alumnado ha hecho de la técnica aprendiendo y poniendo en práctica el uso de materiales, herramientas y procedimientos.