

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA CIUDAD DE CÓRDOBA. BARRERAS Y PRÁCTICAS INNOVADORAS¹

Jordi Molina Tomás

Universidad de Córdoba

La presente investigación trata de abordar las barreras hacia la participación y el aprendizaje que permitan construir un modelo de educación intercultural de calidad e inclusivo, así como identificar las principales prácticas innovadoras de atención educativa a la diversidad en la ciudad de Córdoba (Andalucía). Además, se realiza un análisis sociodemográfico con el propósito de conectar las características -sociales y demográficas- del entorno con el modelo educativo. Se trata de poner en contexto a la escuela ante el advenimiento de la Sociedad del Conocimiento y la Información, donde los fenómenos de globalización y reestructuración económica de las ciudades están provocando la aparición de nuevas desigualdades y emergentes factores de segregación socio-espacial, que afectan especialmente al colectivo de personas migrantes.

Para realizar este trabajo se ha escogido el distrito de la ciudad con mayor porcentaje de inmigración de la ciudad, el distrito Poniente-Sur, centrándose la investigación en los centros de educación secundaria. La investigación pretende realizar un estudio descriptivo y exploratorio y para ello se ha utilizado una metodología múltiple, combinando un estudio cuantitativo con otro cualitativo. El primero de ellos se ejecuta a través de un análisis de datos secundarios (estudio sociodemográfico) del distrito Poniente-Sur. No obstante, este estudio ha sido apoyado con entrevistas en profundidad, arrojando mayor luz sobre aspectos como la segregación socio-espacial. Y, en segundo lugar, un estudio cualitativo, con entrevistas en profundidad y grupos de discusión para la investigación de las dimensiones educativas.

El texto se encuentra dividido en cuatro apartados. Un marco teórico en el que se trata de contextualizar el objeto de estudio, así como una revisión bibliográfica sobre los principales aportes teóricos de la materia y su justificación. Seguidamente, en el apartado de metodología se explica cómo se ha llevado a cabo el proceso investigador, cuáles han sido las herramientas de recogida de información y cómo se ha ejecutado el análisis; para presentar los principales resultados alcanzados. Finalmente se incluye un epígrafe con las conclusiones más relevantes obtenidas en la investigación.

1. MARCO TEÓRICO.

1.1 Globalización, Sociedad del Conocimiento y Migraciones Internacionales

En el último cuarto del siglo XX la sociedad mundial entró en un excepcional período de transformación que afectó de manera estructural a la mayor parte del planeta. Toda una serie de cambios, en la economía, en la tecnología, en los valores y la política, etc., han confluído en la aparición de una nueva realidad social que venimos llamando la sociedad del conocimiento y de la información.

La globalización o mundialización de la economía (Beck, 2004) no hubiera sido posible, entre otras cosas, sin la llegada de la revolución de las tecnologías de la información. Una serie de avances y descubrimientos producidos en los años ochenta y noventa en el campo de la microelectrónica, la informática, las telecomunicaciones y la optoelectrónica (Castells, 2005), han dado pie a la transformación del modelo de producción económico.

Todos estos cambios han provocado la aparición de nuevos flujos transnacionales ligados al advenimiento de la Sociedad del Conocimiento, donde en los últimos años han crecido significativamente los flujos de información, de capital, de mercancías, y como no, los flujos migratorios. En relación a ello, el asentamiento de la población migrada en la trama urbana se produce en el seno de fenómenos de diferenciación social y territorial, forjando nuevas desigualdades y procesos de segregación y exclusión socio-espacial (Veiga, 2009).

"La era de la información global es también la de la segregación local" (Borja y Castells, 1997: 120).

Las características migratorias de nuestros días son marcadamente diferentes a las de épocas anteriores, hasta el punto que nos permiten hablar de una nueva era de las migraciones internacionales (Arango, 2003). Como indican Castles y Miller (2004), la crisis del petróleo de los años setenta desencadenó una reestructuración económica cuyo resultado fue el inicio de una segunda fase de la migración internacional. El *acomodo de la diversidad*, concepto que utiliza Arango (2003) en referencia a la terminología tradicional de Georg Simmel, no está exento de retos y tensiones. Así los procesos de reestructuración social en las sociedades receptoras de inmigrantes han seguido diferentes recorridos en función de la época y el lugar. Desde modelos asimilacio-

¹ Este texto presenta los principales resultados obtenidos en el "Trabajo de Fin de Master" realizado en el curso 2009/2010 en el "Master en Educación Inclusiva" de la Universidad de Córdoba.

nistas cuyo resultado provoca la aculturación o absorción de la diversidad cultural; modelos multiculturales, dando lugar a la convivencia segregada sin interrelación de los diferentes grupos culturales; hasta actuales modelos de interculturalidad donde se apremia la interrelación.

1.2 Cultura, Educación intercultural y Educación inclusiva.

Hacer referencia a modelos multi o Inter-culturales nos conduce a profundizar en algunos aspectos del concepto de cultura que nos ayuden a entender mejor el fenómeno. Lo primero de ello, es entender la cultura como un proceso, y no como un hecho social objetivado, como lo concebía Durkheim (1991), donde la cultura es un hecho externo y coercitivo al individuo. Entender la cultura como un proceso dinámico conlleva a cuestionar el esencialismo o uniformismo de determinadas corrientes, según las cuales "se da en una población una especie de cultura homogénea compartida y común a todos los miembros de la misma" (Martínez Veiga, 1981: 11).

Un segundo elemento, implícito en la consideración anterior, es aquel que hace referencia a la objetividad y subjetividad. El pensamiento transnacionalista presupone una suerte de levitanología, por la cual el sujeto posee un esencialismo cultural donde la cultura impregna al individuo de un atributo que acaba determinándolo (Friedman, 2004). Sin embargo, la cultura no es solamente pública (de carácter objetiva), sino que también cada individuo vive la cultura de forma privada (subjetiva), interpretándola y significándola a lo largo de su recorrido vital. Hay que entender la cultura como un consenso, en el que evidentemente cada individuo o grupo tendrá diferentes posiciones en las relaciones de poder para establecer dicho pacto.

Habida cuenta de estas consideraciones acerca de la noción de cultura, será más claro acercarnos al estudio de realidades multiculturales, como lo es el estudio de la educación intercultural y la atención a la diversidad. En este sentido, el concepto de interculturalidad no está exento de polisemia e interpretaciones, sobre todo entre el uso anglosajón y el latino. A continuación se presenta la definición ofrecida por la UNESCO (2005: 5), en la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales y que servirá de base conceptual del trabajo:

La interculturalidad se refiere a la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo.

Esta definición recoge en su seno la idea de aceptación de la diversidad a través de la presencia, pero también y sobre todo, a raíz de interactuar en igualdad de condiciones sin que se produzca la dominación o hegemonía cultural de unos grupos sobre otros. Por último, concibe la posibilidad de generar expresiones culturales de manera compartida entre diferentes colectivos, siempre, claro está, desde el diálogo y el respeto.

Trasladar estas concepciones sobre interculturalidad al ámbito educativo no nos llevaría ningún esfuerzo, sin embargo, la teoría educativa va más allá ofreciendo un concepto más elaborado, si cabe, que integra no solamente a la educación intercultural, sino una atención a todo tipo de diversidad. Estamos hablando de la Educación inclusiva.

La UNESCO "define la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados, constituyendo un impulso fundamental para avanzar en la agenda de la EPT. El concepto de Educación para Todos no lleva implícito el de inclusión. Si bien ambos comparten el objetivo de asegurar el acceso a la educación, la inclusión implica el acceso a una educación de calidad sin ningún tipo de discriminación, ya sea dentro o fuera del sistema escolar, lo cual exige una transformación profunda de los sistemas educativos. Sin inclusión es muy posible que ciertos grupos de estudiantes sean excluidos por lo que ésta debe ser un principio orientador de las políticas y programas educativos, con el fin de que la educación sea para todos y no sólo para una mayoría" (Blanco, 2005: 7)

Esta definición recoge dos ideas vitales en la manera de entender el sistema educativo. La primera, es la que hace referencia a entender la educación como un actor en la lucha por las desigualdades sociales, y por tanto, en la inclusión socio-educativa. Y, por otro lado, la apuesta por una educación inclusiva, es la apuesta por una educación de calidad. Como apuntan Halinen y Järvinen (2008), inclusión y calidad están estrechamente vinculadas. Por tanto, la definición de educación intercultural que sustentará la presente investigación es sinónimo de la definición de Educación Inclusiva ofrecida anteriormente.

1.3 Barreras para la participación y el aprendizaje: la construcción de escuelas interculturales

A pesar del progreso del sistema educativo español (Eurýdice, 2009) para implementar un modelo educativo de carácter intercultural que redunde en mejores niveles de igualdad y calidad educativa, existen una serie de factores que dificultan desarrollar en su totalidad programas y prácticas educativas interculturales, y que la literatura científica ha venido llamando, las barreras para el aprendizaje y la participación.

Hablar de barreras hacia la participación y el aprendizaje nos conduce a hablar sobre cuáles son los contenidos o ámbitos a transformar para construir la educación intercultural. Álvaro Marchesi (2001) reflexiona sobre las condiciones de las escuelas inclusivas, proponiendo cinco factores que son especialmente relevantes para

la construcción de escuelas inclusivas: la modificación de los valores de la sociedad; la transformación del currículo; la modificación de la cultura y de la organización de la escuela; el desarrollo profesional de los docentes; y la revisión de la instrucción en el aula.

Miquel Àngel Essomba (1999) coordina una publicación "Construir la escuela intercultural" que también aborda las principales temáticas sobre las que hay que trabajar para elaborar un modelo educativo intercultural que ayuda a matizar y agregar algunos elementos a la propuesta de Marchesi.

En primer lugar, añadir un factor más en la construcción de la escuela inclusiva o intercultural, esto es la implicación de la comunidad en el centro educativo, sobre todo de las familias, haciendo hincapié en la participación de las familias migrantes en el proceso educativo. Además de ello, en lo que respecta a la organización del centro, es esencial que el proyecto de educación intercultural se aborde desde el liderazgo de aquellos que lo ponen en marcha. Se necesitan personas que lideren estos proyectos para desarrollarlos con éxito. El profesorado es uno de los colectivos más importantes en el proyecto intercultural, siendo su implicación y formación elementos clave para transformar nuestras escuelas.

No se puede acabar este marco teórico sin hacer referencia a dos autores o ideas. La primera es la herramienta *Index for inclusion*, elaborado por Booth y Ainscow (2002).

La Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva, que corresponde a la traducción del *Index for inclusion* en castellano, es en primer lugar, un documento muy sugerente en el plano de la reflexión sobre los presupuestos teóricos con los que, frecuentemente, nos aproximamos al hecho de las diferencias individuales. En este sentido, por ejemplo, su defensa del concepto de "barreras para el aprendizaje" en lugar del entre nosotros ya "clásico" concepto de "necesidades educativas especiales", es por sí solo un acicate intelectual frente al conformismo y la complacencia y una llamada a que las comunidades educativas asuman su responsabilidad en los procesos de participación y aprendizaje de todo el alumnado (Sandoval, et al., 2002: 228)

El segundo aspecto al que quería hacer referencia es el concepto de las "Comunidades de Aprendizaje".

Las comunidades de aprendizaje, son un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todos y todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula (Valls, 2000: 8; citado en Elboj et al., 2002: 74).

Ambos conceptos, tanto el *Index for inclusion* como las comunidades de aprendizaje, presuponen adoptar la voluntad de querer transformar la sociedad hacia un modelo más igualitario que reduzca las desigualdades sociales y luche por la eliminación de la exclusión social a través de la apuesta por un modelo educativo inclusivo e intercultural que además redunde en una notable mejora de la calidad educativa de los centros de enseñanza. Todo ello en el contexto de una sociedad, cada vez más, ligada a los procesos de globalización económica y a la aparición de nuevas desigualdades sociales donde los colectivos de migrantes o de personas pertenecientes a otras culturas son sus protagonistas.

2. METODOLOGÍA.

2.1 Primera Fase: Estudio Cuantitativo.

ANÁLISIS DOCUMENTAL

En esta primera fase se realiza un análisis de datos secundarios para ejecutar un estudio sociodemográfico del distrito escogido -Distrito Poniente-Sur-. Para ello, las principales fuentes que han permitido llevar a cabo este estudio son, por un lado, el Censo de Población y Vivienda, junto con el Padrón municipal ofrecidos por el Instituto Nacional de Estadística (INE), y la explotación de los datos desagregados del Padrón Municipal que realiza el Ayuntamiento de Córdoba. Otros datos estadísticos son evaluados a partir del Sistema de Información Multiterritorial de Andalucía (SIMA) gestionado por el Instituto de Estadística de Andalucía. Además se tendrá en cuenta un estudio realizado por el Instituto de Estudios Sociales Avanzados (IESA) sobre las condiciones de vida de la ciudad de Córdoba en el año 2004.

2.2 Segunda Fase: Estudio Cualitativo

DISEÑO

El planteamiento de investigaciones exploratorias y/o descriptivas invita siempre a poner en práctica técnicas de investigación social cualitativa, para conocer en profundidad la complejidad del fenómeno a abordar por las investigaciones. En este caso, se ha planteado una investigación a través de un diseño descriptivo de carácter cualitativo.

MUESTREO Y PARTICIPANTES

El número de individuos que conforman la muestra se determina en función del principio de suficiencia muestral -saturación teórica- (García et al, 2005; Glaser y Strauss, 1967).

Donde "el "punto de saturación teórica" se alcanza cuando la información recogida resulta sobrada en relación con los objetivos de investigación. Estos es, nuestras entrevistas (o, en su caso, nuevas observaciones o documentos) no añaden nada relevante a lo conocido" (Valles, 2009: 68).

La contactación con los participantes de la investigación se lleva a cabo a través del método de "bola de nieve", por el cual los propios participantes de la investigación eligen a aquellos que participarán en la muestra (Valles, 1997). Es decir, los informantes te van poniendo en contacto con nuevos participantes en la investigación.

Los principales participantes de esta investigación son los profesores y profesoras de Educación Secundaria (ESO, Bachilleratos y Ciclos Formativos). No obstante, para intentar abordar de una manera más amplia el objeto de estudio, se ha contado con la participación del alumnado, padres y madres, inspección educativa, directores y directoras de centro, así como de mediadores interculturales y ONG's relacionadas con los ámbitos de inmigración.

INSTRUMENTOS

Dos son los instrumentos que se utilizan en la presente investigación para desarrollar la recogida de información a través del estudio cualitativo. En primer lugar, el instrumento más utilizado ha sido las entrevistas en profundidad. No obstante, se ha recurrido a un segundo instrumento, el de los grupos de discusión para la recogida de información a través del alumnado. Esta técnica se ha utilizado para eliminar un posible sesgo a la hora de entrevistar al alumnado: el de influenciar el discurso del alumnado a través de la posición de auto-riedad del investigador (Callejo, 2001; Ibáñez, 1986).

ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de los datos recogidos a través de las entrevistas y grupos de discusión en esta fase cualitativa se ha llevado a cabo mediante el programa Atlas.ti (v.5.2.). Para el estudio se ha puesto en práctica un análisis sociológico del discurso, en tanto en cuanto se entiende que los significados, prácticas y discursos de los sujetos y de su interacción social son construidos en base a un contexto socio-histórico concreto y determinado.

el método interpretativo es un intento de combinar un análisis intenso de detalles finos de la conducta y su significado, en la interacción social de cada día, con análisis del contexto social más amplio dentro del cual ocurre la interacción personal (Erickson, 1986:120, citado en Ruiz Olabuénaga, 1996: 21)

3. RESULTADOS

3.1 Análisis sociodemográfico

La ciudad de Córdoba cuenta con una población de 328.547 habitantes (INE, 2010), posee un escaso porcentaje de personas nacidas en el extranjero (3,95%) en comparación con la Comunidad de Andalucía (9,64%) y España (14,05%). No obstante, en los últimos diez años la población de origen extranjero en la ciudad de Córdoba se ha multiplicado por cinco, observándose una clara tendencia creciente para los próximos años. En este sentido, el distrito escogido -Poniente Sur- para realizar la investigación es aquél que ostenta un mayor porcentaje de inmigración, situándose en un 5,74%.

En cuanto a las principales nacionalidades de los ciudadanos cordobeses de origen extranjero, Ecuador y Marruecos son las nacionalidades con mayor presencia entre los inmigrantes, seguidos de Rumanía Colombia, Bolivia y China. Para los países sudamericanos se produce una tendencia a la feminización del colectivo, debido principalmente a la feminización de la estructura laboral en la que se insertan, esto es, a la atención de personas mayores y tareas domésticas. Lo mismo ocurre con el colectivo marroquí pero a la inversa, mayor número de varones que de mujeres marroquíes viven en la ciudad de Córdoba. En el caso de las poblaciones chinas y rumanas no hay tendencia a la masculinización o feminización posiblemente debido a estrategias migratorias de carácter familiar.

En cuanto a la composición económica del distrito existen diferencias entre los distintos barrios que lo componen. Puesto que no existen estadísticas desagregadas por parte del Ayuntamiento sobre los niveles de renta ni para los distritos ni para los barrios, se ha recurrido a un estudio realizado por el IESA (Instituto de Estudios Sociales Avanzados) en el año 2004 sobre las "Condiciones de vida de la población de Córdoba" (García y Pérez Yruela, 2004). Lo que muestra este estudio sobre el distrito Poniente-Sur es la diversidad existente en las zonas, desde barrios de nivel socioeconómico bajo, junto a barrios medios y medios-altos. A ello hay que sumar una concentración cada vez más notable de personas de origen extranjero en el barrio de Ciudad Jardín. La causa de esta concentración la podemos encontrar principalmente en la oferta de vivienda en alquiler que existe en Ciudad Jardín, así como de estrategias residenciales basadas en la red de contactos de la población extranjera.

El mismo estudio del IESA refleja que los barrios de nivel medio, son los que tienen mayor porcentaje de vivienda en alquiler coincidiendo con el número de población migrante que habita en los barrios de Ciudad Jardín y Parque Cruz Conde. (García y Pérez Yruela, 2004: 44)

Puesto que no existía información estadística desagregada por barrios o distritos sobre vivienda, se optó por recoger de primera mano la información, para ello se realizó una entrevista con la responsable del área de vivienda de una de las principales ONGs que trabaja con el colectivo migrante. A continuación se muestran los resultados obtenidos en la recogida de información:

- El colectivo al que se atiende reside principalmente en vivienda en alquiler.
- Gran parte de los contratos son de carácter ilegal.
- Las características de la vivienda tienden a la precariedad: Vivienda y mobiliario en mal estado y necesidad de compartir vivienda con otras familias.
- Significativa concentración de personas migrantes en el barrio de Ciudad Jardín

Una vez estudiadas las características sociodemográficas del distrito Poniente-Sur, podemos estudiar de manera más contextualizada los aspectos educativos propuestos por los objetivos de la investigación.

3.2 Análisis cualitativo

3.2.1. EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD EN EL DISTRITO PONIENTE-SUR

El distrito Poniente-Sur está compuesto por tres centros de Educación Secundaria. Estos son, el I.E.S. Alhaken II, el I.E.S. Medina Azahara y el I.E.S. Zoco. Tanto en el Alhaken II como en el Medina Azahara se imparte Educación Secundaria Obligatoria (ESO) como Bachillerato, mientras que en el centro educativo Zoco se imparte ESO y Módulos Formativos de formación profesional.

El porcentaje de niños de origen extranjero o que pertenecen a otra cultura en los centros es relativamente escaso, en torno al tres o al cinco por ciento, en función de cada centro. Este porcentaje, en números absolutos significa estar hablando de diez a veinte alumnos por centro, relación que se corresponde con la escasa proporción de inmigración de la ciudad de Córdoba y del distrito Poniente-Sur.

Respecto a sus nacionalidades son, sobre todo, ecuatorianos o del resto de países de Sudamérica, rumanos y en menor volumen, niños y niñas de origen marroquí, chino o armenio. Debido a ello, los problemas lingüísticos son prácticamente escasos, siendo excepcionales las adaptaciones curriculares que se hacen en el centro.

En este sentido, apenas han existido cambios curriculares y/o organizativos para atender a los alumnos de origen cultural diverso. Para aquellos alumnos o alumnas que han necesitado ayuda se ha ofrecido clases de apoyo en las materias necesitadas igual que al resto del alumnado, independientemente de su origen o cultura.

A continuación se analizan las principales barreras u obstáculos que los participantes de la presente investigación observan en el desarrollo de su actividad o relación con el espacio educativo.

3.2.2. BARRERAS PARA IMPLEMENTAR UN MODELO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL DE CALIDAD

A. Ratio Profesor-Alumno

...sí, veo más problemas que haya clases masificadas que está todo lleno, y con la ratio que con... (Profesor de Educación Secundaria) (E3:L45)

Una de las barreras a las que mayor relevancia han dado los informantes de la investigación para establecer una educación de calidad para todos y todas, atendiendo a la diversidad del alumnado es aquella que hace referencia a la relación entre el número de alumnos frente al profesorado, es decir, la ratio profesor-alumno.

Las personas participantes de este estudio consideran que el número de alumnos y alumnas que se encuentran en las aulas para cada profesor o profesora es excesivamente alto para implementar un modelo educativo basado en los criterios de la interculturalidad.

Esta demanda ha sido casi un lugar común entre el profesorado de Educación Secundaria que se ha entrevistado en el Distrito de Poniente-Sur, pero otros colectivos también son conscientes de que la actual ratio profesor-alumno es una barrera para atender la diversidad del alumnado. En este sentido se ha recogido esta demanda entre los padres y madres de alumnos y mediadores interculturales.

B. Relación de las familias con el centro

Hay... hay un trabajo muy importante que hacer, en este..., yo creo, y en casi todos, si llega el caso, por ejemplo, en el que nos plantamos en un veinte por ciento de inmigración, es un trabajo difícil pero es un trabajo que a la larga da resultado: que es implicar a los padres [Entrevistador: ajá], es implicar a los padres, es decir, el padre o la madre, la familia. (Profesor de Educación Secundaria) (E1:L71)

Incrementar la relación de las familias con el centro es una acción que los y las participantes de esta investigación ven necesaria para elaborar un marco educativo de calidad en el seno de realidades sociales multiculturales. Sin embargo, no hay una visión consolidada sobre cuál debe ser el papel y el modo de participación de las familias en el centro educativo.

En general, se coincide en que un aspecto fundamental en la relación de las familias con el centro es que participen las familias de origen extranjero como factor de calidad educativa, pero además se observa que para los y las informantes incrementar la relación entre las familias extranjeras y el centro es una tarea compleja en la que hay que seguir trabajando, más si el grado de diversidad cultural sigue creciendo.

A pesar de que no haya un modelo de participación entre familias y centro escolar claramente definido entre los participantes, sí que hay la visión de que ambos, escuela y familia deben apoyarse para desarrollar un modelo educativo más eficaz. Estos apoyos se entienden de dos formas. En primer lugar, el apoyo del centro a las familias. Es una manera de entender el centro educativo como un actor social que debe facilitar a las familias migrantes su inclusión en el seno de la sociedad y del barrio en el que reside.

Además de este modelo de apoyo del centro a la familia, hay una segunda percepción en el sentido inverso, es decir, en el sentido de que son los padres los que pueden enriquecer, gracias a su apoyo al profesorado, la calidad educativa del centro escolar. Es decir, las familias son, o pueden ser, un apoyo en el que desarrollar un modelo de educación intercultural.

C. El profesorado

Uno de los pilares básicos del sistema educativo es el profesorado, la figura profesional encargada de, cuanto menos, transmitir una serie de conocimientos a los niños y niñas que compondrán las nuevas generaciones de personas adultas. Esa responsabilidad, y probablemente otras más como la de educar, enseñar valores y normas, etc., recae, sobre todo, en el colectivo de docentes.

Una serie de elementos hacen que los participantes de la presente investigación vean en el mencionado colectivo una de las principales barreras para implementar un modelo de educación intercultural capaz de atender con calidad la diversidad del alumnado. Por un lado, se muestra que la formación del profesorado no es la adecuada para abordar semejante tarea educativa. Y se propone profundizar en la formación de profesores y profesoras, haciendo hincapié en el profesorado de secundaria ya que se les considera un mayor déficit por su falta de conocimiento en materias pedagógicas y didácticas.

Sin embargo, no sólo es formación para atender a la diversidad lo que se demanda hacia el colectivo docente, también se exige una mayor sensibilización y concienciación hacia el crecimiento de la diversidad cultural de las aulas con el objeto de dotar a todos los alumnos y alumnas de las mismas posibilidades educativas.

Por otro lado, cae... la educación está yendo a peor en todo sentido... tanto nosotros... pienso que hay un gran número de profesores que nos lo curramos menos, parece que se está perdiendo la brújula del barco, por qué, a qué venimos, siempre nos tenemos que acordar cada mañana a qué venimos: a enseñar a los chavales. A dar educación técnica, pero también coeducación, inculcar, dar ejemplo y... algunas personas ya se han olvidado a qué venimos, parece que venimos nada más a cumplir un horario y cumplir unos aspectos formales para recibir un sueldo, y a veces le dicen a la cara a los chavales que a ellos no les importa si ellos aprenden: - yo cuento mi historia en la pizarra y a mi me da igual y ustedes ya se buscarán las habichuelas. Yo pienso que eso es triste, es muy triste porque tú como docente te tiene que importar... intentar buscar las vueltas psicológicas para que se interesen e integrarlos (Profesor de Secundaria) (E5:L20)

Más allá de la formación del profesorado, para los informantes el modelo de estructura laboral puede afectar sobre la implicación de los y las docentes en el desempeño de su trabajo. Esto es, la figura profesional de funcionariado público, junto a un modelo educativo que da poco margen para desarrollar un verdadero liderazgo por parte de los directores o directoras de centro.

Hasta aquí hemos visto las principales barreras que observan los participantes de la investigación. La ratio profesor-alumno, la implicación de las familias y la formación del profesorado son los aspectos que se han considerado más relevantes para implementar un modelo educativo de calidad que atienda a la diversidad cultural de las aulas. Pero además, de estos tres elementos, existen otros, también importantes pero más difusos por su complejidad o especificidad, como son los contextos sociales de las familias, el cambio de valores en la sociedad, la participación de otros actores en la educación, etc., que se muestran a continuación.

D. Contexto social de las familias

La realidad social de cada niño o niña que está en el aula es de por sí, diversa. Cada individuo se ve condicionado por el entorno social en el que habita, desde el barrio en el que vive, las horas que las familias pueden emplear en su educación, hasta la situación económica y las condiciones de vivienda afectan al desarrollo educativo de los individuos, y así lo han reflejado los participantes en esta investigación.

...que los padres vengan, hablar con ellos, hacer un diagnóstico de cuál es... los problemas son económicos, los problemas son de esto, los problemas son que somos muchos hermanos, el problema es que... es que claro el piso es de treinta metros cuadrados, entonces claro, es que si no hay el estudio de la situación familiar... (Profesor de Secundaria) (E3:L33)

E. Otros actores y recursos educativos.

La concepción de la diversidad conlleva a la necesidad de formación del profesorado, pero además a la presencia de otros actores educativos que actúen como una herramienta de apoyo al profesorado en la tarea

del aprendizaje. Es algo que ya está muy desarrollado, por ejemplo, con aquellas personas con necesidades educativas específicas. Miembros de asociaciones de personas con problemas en la visión, entre otros, ayudan al profesorado a educarlos e incluso algunos entran en las aulas. Lo mismo ocurre en el momento que empezamos a concebir y a aceptar la diversidad cultural, aparecen nuevos actores y nuevos recursos para apoyar al profesorado.

El problema o la barrera reside en no concebir estos nuevos actores (auxiliares educativos, mediadores interculturales, asociaciones educativas, etc.) así como el modo de entender el papel de estos actores y el escaso conocimiento y uso de recursos de educación intercultural que ya empiezan a existir en los centros pero con escaso aprovechamiento.

Y otra cortapisa es, bueno, que se vea la mediación intercultural no como una actividad de resolución, si no como una herramienta que facilite al profesorado gestionar la diversidad cultural que tiene en el aula... entonces claro eso es un trabajo que se va consiguiendo pero bueno poquito a poco. (Medidora intercultural) (E6:L76)

Además de la presencia de otros actores de carácter intercultural, los informantes demandan más recursos y actividades interculturales como elementos de conocimiento y concienciación intercultural. En el siguiente apartado se muestra con más detalle esta cuestión.

F. Aceptación de la diversidad

Otro aspecto a tener en cuenta en la mejora de la calidad educativa desde un punto de vista intercultural, es aquél que hace referencia a la aceptación de la diversidad, los informantes observan que nos encontramos en un momento muy inicial de reconocimiento y aceptación de la diversidad cultural.

Por ejemplo, empezamos a aceptar otras opciones sexuales, pero empezamos a aceptarlas y hasta que no lo tengamos asumido difícilmente vamos a asumir otras variables distintas como son el color de la piel, o la religión distinta a la católica... es un problema social de largo recorrido, no sé, en donde hay que ir poner pequeños cimientos poco a poco pero de muy largo recorrido (Profesor de Secundaria) (E1:L91)

Es por ello, que los participantes consideran que poner en marcha actividades de concienciación y sensibilización son claves a la hora de concebir la diversidad cultural en los centros educativos.

Además de las barreras mencionadas los informantes que han participado en la investigación han resaltado la importancia del cambio de valores en la sociedad, especialmente en lo que respecta al campo de la educación.

G. Cambio de valores

La sociedad parece estar en constante cambio y son varios los factores de cambio a los que han hecho referencia los informantes, desde la motivación del alumnado hasta la pérdida de legitimidad de la escuela.

Estos siete elementos son para los informantes las principales barreras que se encuentran en su trabajo para desarrollar un modelo educativo intercultural que redunde en una mayor calidad educativa en la ciudad de Córdoba. Siendo la ratio, la implicación de las familias y la acción del profesorado los tres aspectos fundamentales, seguidos de el contexto social de las familias, la participación de otros agentes en la educación, la aceptación de la diversidad y el cambio de valores. No obstante, además de estas barreras han aparecido otras barreras como "deficiencias en la educación primaria que repercuten en la secundaria", o "la incorporación de alumnos inmigrantes en el aula según su edad y no en función del nivel". Barreras que pueden ser igual de relevantes pero que han adquirido un peso minoritario para los informantes.

3.2.3. PRÁCTICAS INNOVADORAS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Además de barreras, un número de actores que trabajan en el espacio educativo, desde profesores a madres, voluntarios, educadores sociales, mediadores, etc., están empezando a tomar conciencia de la importancia de desarrollar un modelo educativo intercultural, y de este modo se han empezado a realizar prácticas educativas en los centros para abordar la diversidad cultural.

A. Atención lingüística

La Delegación de Educación de la Comunidad Autónoma ha desplegado una serie de medios para atender a través de profesorado especializado las necesidades lingüísticas de aquellos niños y niñas que demandan apoyo lingüístico en lengua española. La innovación de esta medida reside en que la profesora encargada de esta tarea lleva a los niños y niñas a conocer el Centro de Salud del barrio, así como otros servicios sociales, para que aprendan a desenvolverse con el nuevo idioma.

B. Actividades interculturales

Es común que los centros hagan a lo largo del curso alguna actividad de carácter intercultural, en el que se trabaja la sensibilización hacia la diversidad, la lucha contra el racismo, etc. También es común que para llevar

a cabo estas actividades se cuente con el AMPA y con ONGs que cuentan con monitores y actividades programadas en la temática de interculturalidad.

C. Interculturalizar el área de conocimiento

Esta es una práctica muy innovadora, que consiste en la asunción de un discurso intercultural de manera transversal, es decir, no se trataría de realizar actividades interculturales en el aula o en el centro, si no que se aborda la asignatura desde un punto de vista intercultural, no etnocéntrico.

D. Plurilingüismo e interculturalidad

La siguiente práctica no se ha puesto en marcha en su totalidad, debido entre otras cosas a la falta de alumnado cuya lengua materna sea diferente a la del español y al estar el programa de "Plurilingüismo e interculturalidad" en sus primeras fases. Una vez desarrollado el programa, consiste en dotar a los alumnos extranjeros, de las capacidades lingüísticas necesarias para el desarrollo de la lengua española, pero sin que estos alumnos pierdan su lengua de origen.

E. La mediación intercultural.

Por último, no hay que olvidar el trabajo que desde diferentes asociaciones, se está haciendo en materia de mediación intercultural, mediación que sirve para la resolución de conflictos, para poner en valor los recursos de los que disponemos para garantizar una educación de calidad desde una perspectiva intercultural y para una mediación entendida como herramienta de apoyo al profesorado en el ejercicio diario de sus funciones. Si bien esta última concepción es todavía una práctica incipiente, ya empieza a ponerse en marcha a través del trabajo de los mediadores y mediadoras.

4. CONCLUSIONES

La presente investigación ha enmarcado a la ciudad de Córdoba en el seno de contextos de globalización, como son la mundialización de la economía y el advenimiento de la Sociedad del Conocimiento y de la Información, con el objeto de estudiar los fenómenos educativos en relación a estos procesos de carácter global pero con consecuencias locales. Una de estas consecuencias es la notable importancia que las ciudades empiezan a mostrar en la competencia de recursos e inversiones. La candidatura de la ciudad de Córdoba por la capitalidad cultural europea para dos mil dieciséis es un ejemplo claro de la apuesta por reestructurar las economías locales a la nueva economía informacional.

Uno de los principales cambios que conlleva la nueva sociedad global es el auge de flujos migratorios de carácter transnacional que nos permiten hablar de una nueva era de las migraciones internacionales. En este sentido, España ha pasado de ser un país exportador de personas a recibir flujos cada vez más significativos de población extranjera. Si bien, Córdoba no ostenta un porcentaje significativo en relación a otras provincias de Andalucía como Almería o Málaga, en los últimos diez años la población extranjera se ha multiplicado casi por cinco, en una clara tendencia de crecimiento. No obstante, el porcentaje de inmigración en Córdoba es de un tres por ciento, siendo este un nivel bastante bajo en comparación con Andalucía o España con un ocho y un doce por cien de inmigración respectivamente.

Las principales nacionalidades de las personas inmigrantes en Córdoba son de Ecuador, Marruecos y Rumanía, siendo también importantes otros países de Latinoamérica como Bolivia y Colombia, además de China. Existen notables diferencias de género en el contingente de personas migrantes en función de la nacionalidad, por ejemplo mientras que el número de hombres que proceden de Marruecos es superior al de mujeres, ocurre lo contrario con los países latinoamericanos donde las mujeres son claramente superiores al número de varones. Diferencias que se pueden explicar, muy probablemente, por la masculinización o feminización de la estructura laboral. Características que no difieren notablemente del modelo nacional.

El distrito escogido para realizar la presente investigación, Poniente-Sur, es el distrito con mayor inmigración en la ciudad de Córdoba, que llega a un cinco y medio por cien de personas de origen extranjero. El distrito está compuesto por barrios bien diferenciados en su composición socioeconómica. El barrio Ciudad Jardín es aquel que cuenta con mayor presencia de personas de otros países, donde se ha observado una tendencia a la concentración espacial y a la segregación del colectivo de personas migrantes.

En consonancia con las teorías presentadas en el marco teórico, la incipiente segregación espacial de la población migrada puede tener consecuencias directas sobre la exclusión social y la aparición de nuevas desigualdades sociales. La causa de esta concentración parece recaer en dos elementos, por un lado en la evidente red social que se construye para los individuos de origen extranjero, y en segundo lugar por la oferta de vivienda en alquiler que se encuentra en el barrio. Las condiciones de vivienda tienden a la precariedad, en cuanto a la calidad de la vivienda y su habitabilidad, así como al número de personas que tienen que convivir en un mismo espacio. Futuras investigaciones podrían apuntar a la adquisición de conocimiento sobre las condiciones de vida de las personas inmigrantes en Córdoba en relación con fenómenos de guetización y des-

igualdad social. Cabe mencionar que construir escuelas interculturales e inclusivas requiere tener en cuenta el entorno social, en este sentido, un embrionario proceso de segregación socio-espacial no ayudaría al desarrollo de prácticas interculturales.

Respecto a la Educación Secundaria en el distrito estudiado de la ciudad de Córdoba, el número de niños de procedencia extranjera gira en valores del tres al cinco por ciento, lo que supone estar hablando de diez a veinte niños en función del centro al que nos referimos. La consecuencia directa de este escaso porcentaje es que no se hayan producido cambios significativos en el currículum, o en la organización del centro escolar. Estos elementos, esenciales para construir la escuela intercultural, no han aparecido en los centros estudiados obviamente por la escasa relevancia de multiculturalidad. No obstante, se han observado otras barreras importantes para desarrollar un modelo de educación intercultural que fomente la participación y el aprendizaje.

Tres han sido las principales barreras que se han recogido: la ratio profesor-alumno, la participación de las familias y la acción del profesorado. Las propuestas teóricas para construir un modelo de educación inclusiva que se han señalado en el marco teórico no contemplan que una de las barreras para implementar un modelo educativo de calidad sea la elevada ratio profesor-alumno, probablemente por obvia o por que se cree superada, sin embargo, para los participantes de la investigación resulta imposible ofrecer una educación de calidad con aulas de más de treinta alumnos, viendo la necesidad de reducir el número de alumnos y aumentar el del profesorado.

Aquí sí, en armonía con los modelos teóricos presentados, la implicación de las familias, principalmente de las familias migrantes, en la escuela es una barrera considerada de las más complejas de abordar y de las más necesarias de combatir, tanto para apoyar a las familias desde la escuela, como para que las familias apoyen al centro en la educación de los niños y niñas. Junto a la participación de las familias, la acción del profesorado se considera esencial para desarrollar el modelo intercultural de educación. Por un lado, es necesaria la formación específica en interculturalidad e inclusión, pero además se considera relevante una mayor y notable implicación en el desempeño de su labor docente y se hace sentir, la necesidad de implementar modelos de liderazgo para dirigir equipos profesionales capaces de atender a todos y todas las alumnas.

Otros aspectos en consonancia con las teorías sobre la educación intercultural han aparecido en la ciudad de Córdoba, como son la necesaria implicación de la comunidad educativa, además de los padres y madres, la presencia de mediadores interculturales y otros agentes que pongan en valor los recursos para trabajar hacia la igualdad y calidad de la educación. Así, como la importancia del cambio de valores y de legitimidad que sufre la escuela en la actualidad. Por otro lado, se ha reflejado la importancia del contexto social y económico de las familias en la educación de los hijos, por lo que la actual tendencia a la segregación espacial de las familias migrantes no contribuye a crear ciudades interculturales, más igualitarias y con más éxito en el campo educativo.

Una última barrera observada por los participantes es la que hace referencia a la necesidad de sensibilizar a la población respecto a la diversidad cultural. En este sentido, un grupo de discusión realizado con alumnos varones ha recogido un discurso negador de la diversidad. Sería necesario profundizar en investigaciones sobre los discursos hacia la inmigración y el racismo, no sólo en el alumnado, sino también en el resto de la comunidad educativa en la ciudad de Córdoba, más cuando se observa una tendencia creciente de los flujos de personas migrantes y de otras culturas en la ciudad.

Por otro lado, el hecho de que existan barreras no niega la existencia de personas y grupos que ya empiezan a tener conciencia sobre la necesidad de desarrollar modelos educativos interculturales, y de este modo se han encontrado prácticas innovadoras en Córdoba que pueden sentar las bases para futuros desarrollos liderados por equipos con un proyecto de educación intercultural definido.

Desde la atención lingüística ofrecida por la Delegación Autonómica a aquellos niños cuya lengua es diferente al español, hasta el programa de Plurilingüismo e interculturalidad implementado en un centro de los estudiados, donde se apuesta no solamente por enseñar la lengua española, sino también por conservar la lengua de origen, son prácticas innovadoras que empiezan a desarrollarse en la ciudad. Otras prácticas que empiezan a ser comunes es la realización de días o actividades interculturales con el objeto de sensibilizar a la población educativa, así como una presencia cada vez más activa de mediadores interculturales en el apoyo a la docencia. Además, una de las prácticas más relevantes que se ha encontrado es la de interculturalizar el área de conocimiento, donde algunos profesores comienzan a asumir una perspectiva intercultural transversal en toda la asignatura y no sólo como un aspecto aislado o anecdótico.

Se hace necesaria la apuesta por futuras investigaciones en educación intercultural en la ciudad de Córdoba. La propia investigación sugiere profundizar en estudios futuros sobre cada uno de los aspectos observados -barreras y prácticas innovadoras-, investigando ámbitos concretos como la formación del profesorado o la participación de las familias, entre otros, en la ciudad de Córdoba.

En definitiva, la apuesta por un modelo de educación intercultural en la ciudad de Córdoba, es apostar por sociedades más justas e igualitarias, donde la lucha por las desigualdades y la exclusión social se convierte en objetivo, cuya consecuencia directa es la mejora en la calidad educativa. A pesar de las barreras encontradas, muy cercanas a los modelos teóricos, se empieza a trabajar, si bien de manera aislada y en respuesta a iniciativas concretas, ante la ausencia de un proyecto liderado por un equipo de personas conscientes de la importancia de transformar la sociedad y la educación.

BIBLIOGRAFÍA

- Arango, J. (2003) Inmigración y diversidad humana. Una nueva era en las migraciones internacionales. *Revista de Occidente*, 268, 5-21.
- Beck, U. (2004) *¿Qué es la globalización?: Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós
- Blanco, R. (2005) *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.
- Borja, J. y Castells, M. (1997) *Local y Global. La gestión de las ciudades en la era de la información*. Madrid: Taurus
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002) *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Callego, J. (2001) *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel
- Castells, M. (2005) *La era de la información. La sociedad red*. Vol. 1. Madrid: Alianza
- Castles, S. y Miller, M. (2004) *La era de la migración: movimientos internacionales de población en el mundo moderno*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas
- Durkheim, E. (1991) *Las reglas del método sociológico*. Madrid: Akal
- Elboj, C., Puigdellívol, I., Soler, M., y Valls, R. (2002) *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*. Barcelona: Graó
- Essomba, M. A. (1999) *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó
- Erickson, F. (1986). Qualitative Methods in research on teaching. En M. C. Wittrock. (Ed.) *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan
- Eurydice (2009) *Organización del sistema educativo español 2008/2009. Eurydice-Education Systems in Europe*. Recuperado el 20/02/2010 de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/ES_ES.pdf
- Friedman, J. (2004) Los liberales del champagne y las nuevas clases peligrosas: reconfiguraciones de clase, identidad y producción cultural. En A. Marquina. (Coord.) *El ayer y el hoy: Lecturas de Antropología Política*. Vol. 1. *Hacia el futuro*. (pp. 435-472). Madrid: UNED
- García, M., Ibáñez, J y Alvira, F. (2005) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza
- García, M. I., y Pérez Yruela, M. (2004) *Condiciones de vida de la población de Córdoba*. Córdoba: IESA-CSIC
- Glaser, B. y Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine
- Holinen, I., y Järvinen, R. (2008, marzo). En pos de la Educación Inclusiva. *Perspectivas*, XXXVIII (1).
- Ibáñez, J. (1986). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica*. Madrid: Siglo XXI
- INE. (2010). *Revisión del Padrón municipal 2010*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística
- Marchesi, A. (2001). Dilemas y condiciones de las escuelas inclusivas. En A. SIPÁN. (Coord.) *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza: Mira Editores
- Martínez Veiga, U. (1981). Etnicidad y Nacionalismo. *Documentación social*, 45, 11-27
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1996). *Metodología de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sandoval, M., Miquel, E., Echeita, G., López, M. L., Durán, D. y Giné, C. (2002). Index for inclusion: Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos: Revista de Educación*, 5, 227-238
- UNESCO (2005). *Documento sobre la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*. París: UNESCO
- Valls, R. (2000). *Comunidades de aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Barcelona: Universidad de Barcelona
- Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis
- Valles, M. S. (2009). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Veiga, D. (2009). Desigualdades sociales y fragmentación urbana. En H. Poggiese y T. T. Cohen. (Comps.) *Otro desarrollo urbano. Ciudad incluyente, justicia social y gestión democrática*. (pp. 51-61). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.