

MONOGRÁFICO

EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y ENSEÑANZA CRÍTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: APRENDIENDO DE LA EXPERIENCIA (1)

ANTONIO MARTÍN DOMÍNGUEZ
JOSÉ MANUEL RUIZ VARONA (*)

Para todo enseñante que se dice crítico o socialmente comprometido, la *Educación Intercultural* parece un objetivo inexcusable. De ahí que nos preguntemos y discutamos cómo ponerla en práctica y cómo favorecer, por una parte, actitudes comprometidas en la oposición activa a cualquier forma de exclusión o discriminación justificada desde una estigmatización de las diferencias culturales y, por otra, el ejercicio de relaciones de convivencia fundadas en el reconocimiento recíproco de derechos por encima de cualquier condición.

No obstante, la formulación del objeto de discusión puede desorientar. El enunciado *Educación Intercultural* —como el resto de enunciados similares: *educación para la paz, no sexista, etc.*— puede hacernos creer en la existencia de modalidades educativas diferenciadas. Y de ese modo, puede dirigir (o más bien desviar) nuestra atención hacia problemas artificialmente creados de identidad: la definición de un objeto propio (las culturas «diferentes»), del perfil del promotor (la condición militante), de sus métodos de estudio (el relativismo) y de sus propios sujetos (los miembros de una cultura discriminada o en peligro de asimilación). Acabando, como es frecuente, con la aplicación de materiales y proyectos específicos sin cuestionar lo que a nuestro juicio es más importante: la lógica académica y positivista con la que se constituyen los programas de Ciencias Sociales y se procede a transmitir sus contenidos.

Frente a ese planteamiento, encuadramos la Educación Intercultural en el objetivo más amplio de un entendimiento crítico de las relaciones sociales. Si como

(1) Esta experiencia corresponde a un proyecto de investigación financiado por el CIDE (MARTÍN, A., 1994: *Proyecto curricular y formación social crítica: una propuesta para estudiar la problemática de la violencia y la exclusión*, memoria inédita) y la aplicación en el aula de un proyecto de innovación vinculado al primero (GUTIÉRREZ, B.; MARTÍN, A.; RUIZ, J. M. 1994: «Los márgenes de Europa: ¿hay un hueco para Mohamed?» unidad didáctica inédita).

(*) Profesores de secundaria del área de Ciencias Sociales en los Institutos Augusto González de Linares de Santander y Ricardo Bernardo de Solares (Cantabria).

pensamos, la relación no excluyente entre seres humanos está vinculada a un crítico del funcionamiento de la sociedad, nuestra investigación debe responder a cuatro interrogantes, acerca de los cuales sólo estamos en condiciones de resumir el estado actual de nuestras incertidumbres:

- 1.º) ¿A qué llamamos conocimiento social crítico y cuál es su lógica?
- 2.º) ¿Qué criterios debemos emplear para adaptar un programa de Ciencias Sociales a los imperativos de dicha lógica?
- 3.º) ¿Qué materiales y propuestas didácticas resultan de la aplicación de dichos criterios?
- 4.º) ¿Un programa así concebido aumenta las posibilidades de nuestros alumnos para manejar un conocimiento social crítico?

1. EL CONOCIMIENTO SOCIAL CRÍTICO Y SU LÓGICA

Inspirados al efecto en las correcciones críticas de pensamiento (2), llamamos conocimiento crítico a la toma de conciencia sobre las posibilidades frustradas de los seres humanos para obtener una vida (más) digna, que potencialmente puede resultar cuando el sujeto se interroga sobre los problemas colectivos (3) de los seres humanos y las condiciones materiales en que se producen. Si, como es el caso que nos ocupa, tomamos como problema social relevante la exclusión por razón de identidad, entonces la lógica consistirá en discurrir acerca de:

- las carencias y sufrimientos impuestos a quienes padecen un problema;
- las racionalizaciones y prejuicios ideológicos que manejamos los seres humanos para distorsionar el problema y atribuirlo al «otro»;
- la génesis del problema, aplicando al efecto una perspectiva histórica que dé cuenta de los efectos perversos producidos por decisiones tomadas en el pasado;

(2) Nos referimos, sobre todo, a las corrientes de origen materialista que se han ocupado de la formación de la conciencia social, como la Teoría Social Crítica (T. W. Adorno, M. Horkheimer, H. Marcuse) o los ensayos de Gramsci.

(3) El principio de que deben ser los *problemas sociales relevantes* el objeto prioritario del conocimiento social producido en la enseñanza es al seña de identidad más destacada del colectivo Asklepios (Cronos/Asklepios, 1991) con sede en el Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria, dedicado a la investigación didáctica en las Ciencias Sociales y al que están vinculados los autores de este artículo y el proyecto ya citado de investigación que lo da origen.

- las condiciones materiales en que se produce el problema, tratando el efecto que conlleva sobre los límites derivados de las reglas que regulan los intercambios de riqueza, poder y conocimiento y, en ese marco, sobre los beneficios que obtienen otros seres humanos de la existencia del problema;
- el papel activo de los hombres y mujeres en la producción del problema, incluyendo el papel activo (las responsabilidades propias) del sujeto que lo estudia;
- las posibilidades existentes para eliminar los obstáculos que se interponen en la superación del problema, incluyendo al efecto la eliminación de prejuicios y la asunción de compromisos propios;

2. CRITERIOS PARA ADOPTAR UN PROGRAMA DE CIENCIAS SOCIALES A DICHA LÓGICA

Abordando con ese bagaje el segundo interrogante, proponemos los siguientes (4):

- 1) que el *objeto* fundamental en torno al cual se articule la totalidad del programa sean los problemas colectivos de los seres humanos;
- 2) que las distintas partes en que se descomponga ese programa (las unidades didácticas) se dediquen al *tratamiento* de una categoría de problemas (por ejemplo, la «exclusión del otro»);
- 3) que el problema se explique poniendo en práctica el *lenguaje* (postulados, principios, conceptos, métodos de análisis) que es propio de un entendimiento crítico de la sociedad, sirviéndonos a tal fin de materiales didácticos (documentos, actividades) pertinentes;
- 4) que la *lógica de estudio* se asimile a la propia lógica del conocimiento social crítico (el análisis crítico de problemas), recurriendo a ésta para determinar la estructura de los materiales y el consiguiente itinerario de aprendizaje que habrán de recorrer los alumnos;
- 5) que para emitir un *juicio* sobre los progresos de los alumnos ^(y por eso) vía, las posibilidades del programa para aproximarse a sus *objetivos* ⁽⁵⁾ observe preferentemente la evolución de su discurso inicial (sus concepciones y prejuicios previos) en términos de aproximación o alejamiento de un entendimiento crítico, cobrando especial significado la autocrítica que es capaz de hacer el sujeto sobre sus esquemas de identidad.

(4) Cuya formulación remite a los acuerdos tomados en el colectivo Asklepios y que son de uso común, pero flexible, en los diversos proyectos de investigación que desarrollan sus miembros.

3. LA EXCLUSIÓN DEL «OTRO» COMO OBJETO DE ESTUDIO

Sólo cuando nos hubimos dotado de este nivel mínimo de fundamentación, nos fue posible pasar de la discusión teórica a la obligación subsiguiente —y enunciada en la tercera cuestión— de proponer un programa coherente e iniciar su desarrollo bajo la forma de alguna suerte de materiales o unidades didácticas.

También fue, en esta fase del trabajo, cuando la lógica elegida para constituir dicho programa nos condujo de manera necesaria a terrenos transitados por quienes proceden del campo específico de la *educación intercultural* (VV.AA. 1993 y 1994) y cuando tomó la forma de dos clases de propuestas:

1.ª) Articular una parte significativa del programa de Ciencias Sociales en torno a la problemática de *la exclusión y la violencia colectiva para dirimir conflictos de naturaleza económica o política* (en términos globales, «la exclusión del otro») y descomponer esa parte (o subprograma) en un conjunto de materiales o unidades didácticas, susceptibles de aplicarse en distintas fases de la ESO y dedicadas al estudio de fenómenos pertenecientes a esa problemática, eligiendo a tal fin casos significativos de:

- exclusión y violencia asociada a la formación de Estados unitarios en el pasado;
- exclusión y violencia asociada a conflictos nacionalistas contemporáneos;
- exclusión y violencia asociada a la formación de espacios económicos hegemónicos; etc.

2.ª) Como parte de ese subprograma y siguiendo el tercero de dichos hilos, elaboramos una unidad didáctica centrada en el caso significativo de *la exclusión de inmigrantes pobres en el seno de países comunitarios*, eligiendo a tal fin el caso particular de los inmigrantes magrebíes y profundizando a través de ese enfoque, en las relaciones de los países enriquecidos con los países empobrecidos (Gutiérrez Fernández; Martín Domínguez; Ruiz Varona, 1994).

Contemplado el asunto desde esta perspectiva, la adecuación de esta propuesta a los requisitos de la educación intercultural no es sino la consecuencia lógica de la correspondencia existente entre la propuesta y los requisitos de un conocimiento crítico. Esto tiene que ver, por citar algunos aspectos significativos, con las posibilidades abiertas por los materiales para:

- tomar conciencia de la existencia de problemas de convivencia definibles en términos de exclusión;

- enjuiciar críticamente los esquemas de identidad en virtud de los cuales nos diferenciamos de otros y justificamos una relación (manifiestamente) indeseable;
- analizar algunos mecanismos sociales de producción de identidad (por ejemplo, la acentuación de la identidad nacional o racial para favorecer o perpetuar determinadas relaciones de explotación o dominación);
- reconstruir nuestra identidad en virtud de nuevos esquemas (por ejemplo, los derechos humanos por encima de las diferencias culturales).

Para cubrir estas expectativas, elaboramos la unidad didáctica mencionada siguiendo los criterios descritos con anterioridad. Se confeccionó de este modo, un material que, por su estructura, permite seguir al alumnado un determinado itinerario de aprendizaje, o como nosotros preferimos decir, aplicar una lógica crítica de estudio, tal y como puede verse en el cuadro 1:

Con esa clase de materiales en la mano, sólo quedaba «aprender de la experiencia» y juzgar por los resultados.

4. LA RECONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO COMO OBJETIVO POSIBLE

Llegados a este punto (el cuarto interrogante), conviene volver sobre los objetivos que perseguimos con nuestro trabajo, ubicándolos en la peculiar perspectiva que implican nuestros planteamientos. Por un lado, pretendemos que nuestros alumnos rechacen las prácticas sociales en las cuales las diferencias culturales se utilizan para justificar la exclusión de aquellos que son diferentes y la conculcación de sus derechos legítimos, para lo cual habilitamos una parte del programa y, en concreto, la unidad didáctica *Los Márgenes de Europa*. Por otro, estimamos que este objetivo es inalcanzable sin que medie un desarrollo suficiente del conocimiento crítico. Para ello nos remitimos a lo que pueda conseguirse aplicando la totalidad del programa (no de alguna de sus partes) para que nuestros alumnos se desprendan de los prejuicios ideológicos que hacen posible esas prácticas e imposible un análisis racional de los problemas sociales colectivos.

Esta vinculación entre los objetivos que son propios de una parte y los objetivos del programa general, explica la naturaleza de nuestros instrumentos, sobre los que también conviene hacer hincapié. Éstos no son, para el tratamiento de lo que a la interculturalidad se refiere, distintos a los utilizados en lo que resta de nuestra práctica docente habitual como profesores de Ciencias Sociales, pues toda la organización del área gira en torno al estudio de los problemas sociales desde la lógica del conocimiento crítico.

En este sentido, hemos concebido la realidad social de la interculturalidad desde una perspectiva problematizadora, que denuncia la existencia de un dis-

curso dominante de carácter excluyente y propone la construcción de un discurso alternativo, crítico y racional; no en vano partimos de la idea de que la práctica de la convivencia intercultural se asienta sobre un entendimiento crítico de las relaciones sociales.

CUADRO 1

El itinerario de aprendizaje (o lógica de estudio) en la unidad didáctica Los márgenes de Europa: ¿Hay un hueco para Mohamed?

1. *Confrontación previa de ideas:* Donde se trata de poner de manifiesto el discurso inicial de los alumnos en torno a la problemática global de la presencia de inmigrantes no comunitarios en España, promoviendo el debate como procedimiento para identificar y describir los elementos definitorios del discurso dominante en el colectivo.
2. *Reconocimiento y caracterización del problema:* Aquí se trabaja sobre las manifestaciones más significativas del problema social planteado en torno a los movimientos migratorios para reconocer su dimensión y sus efectos sobre la convivencia entre miembros de culturas diversas, procediendo a su contextualización en el marco de las relaciones norte enriquecido-sur empobrecido.
3. *Racionalización del problema:* Se analizan y tipifican los argumentos que circulan públicamente para justificar diversos modos de relación entre autóctonos e inmigrantes, deteniéndose sobre los elementos más contradictorios e incoherentes de los discursos dominantes para evidenciar sus componentes racistas y xenófobos o su falta de fundamento, facilitando paralelamente la autoconciencia sobre la naturaleza exclusivista de las propias ideas.
4. *Génesis del problema:* En la que se adopta una perspectiva histórica para relacionar la creciente desigualdad norte-sur con los efectos de las políticas colonialistas e imperialistas emprendidas en el pasado y continuadas en el presente bajo nuevas formas.
5. *Explicación del problema:* Se someten a análisis hechos y datos significativos que permiten explicar el problema, *objetivamente* en el marco de las necesidades estructurales de mano de obra barata de los países enriquecidos y la asimetría de los procesos económicos y demográficos al norte y sur del Mediterráneo, y *subjetivamente* en el marco de la imagen deformada del moro construida y reproducida históricamente.
6. *Compromiso con el problema:* Se analizan las posibilidades para profundizar en los valores de la solidaridad y la tolerancia mediante programas de acción cívica y política orientados a denunciar y eliminar las prácticas excluyentes, fomentando alternativamente la convivencia intercultural en el marco de una relación dominada por el reconocimiento de los derechos humanos sin restricciones, lo que supone, por parte del alumno, una reconstrucción de su discurso a partir de la reprobación de sus componentes exclusivistas.

Además de ello, existe otra cuestión —reiterada en distintas ocasiones— especialmente relevante para comprender la lógica interna de nuestra propuesta. Ésta se dirige a la generalidad de los alumnos, independientemente de si están escolarizados en contextos multiculturales o no. No se trata, por tanto, de un programa de actuación puntual en un espacio condicionado por la presencia de minorías culturales, sino de una propuesta educativa orientada a poner bases, desde el currículo ordinario (el área de Ciencias Sociales en nuestro caso) para la erradicación de comportamientos excluyentes como norma de conducta cívica y la práctica de la interculturalidad.

Hechas estas aclaraciones, la formulación de unos objetivos parciales (los de cada unidad) subsumidos en los objetivos generales (los del programa), no representa una contradicción insuperable. Lo que pretendemos subrayar es que el objetivo para el que ha sido diseñada una parte del programa (una unidad o conjunto de unidades) sólo puede conseguirse con cierto grado de suficiencia completando el programa en el que cobra sentido ésa y cualquier otra de sus partes. Así planteado, lo que puede juzgarse al aplicar una unidad como la que ahora nos ocupa es el avance obtenido en la dirección de un entendimiento crítico de la sociedad cuando se actúa sobre una faceta del discurso que maneja el ciudadano común y que suponemos inicialmente acrítico (en este caso sobre el discurso que justifica la relación entre autóctonos e inmigrantes). De ahí que nuestra hipótesis principal de trabajo se «limite» a las posibilidades del material didáctico para desequilibrar o introducir incertidumbre en las ideas que constituyen ese discurso que suponemos teñido de prejuicios, y en ningún caso, para asimilar plenamente el discurso que nosotros manejamos como alternativo. Si además estimamos, en virtud de ciertos elementos, que ese desequilibrio implica una progresión en la dirección esperada y luego resulta que la progresión se mantiene a lo largo de todo el programa hasta dar como resultado un cierto entendimiento crítico de las relaciones sociales, entonces podemos esperar que el alumno vuelva sobre la problemática tratada y le otorgue significado en los términos que son propios de un entendimiento crítico.

Además, dado que sólo podemos hablar por el momento de los resultados obtenidos al aplicar, y no de manera completa, una unidad didáctica (en ningún caso «experimental»), el lector comprenderá que no podemos ir más allá de ciertas consideraciones sobre la parte más limitada de nuestras expectativas (introducir elementos desequilibradores del discurso). Para ello, nos basaremos en las observaciones realizadas sobre el trabajo y las respuestas de un grupo de alumnos de cuarto de Secundaria Obligatoria al que hemos impartido clase uno de nosotros, con la matización de que se trata de un grupo de *diversificación curricular* (por tanto, un contexto donde se amplían las dificultades de aprendizaje).

Remitiéndonos a lo observado en la fase de confrontación de ideas previas, y en lo que respecta a una parte de nuestra hipótesis, hemos encontrado, como esperábamos, que el discurso de los alumnos abunda en prejuicios ideológicos

cuya naturaleza remite al discurso exclusivista dominante en nuestro país. Diversas observaciones nos llevan a sostener esta afirmación.

Tomando siempre como referencia el caso de España, por un lado hemos detectado en el discurso inicial del alumnado componentes racistas evidentes, pero que no son reconocidos como tales por los propios alumnos —como por otro lado es propio de la opinión pública en general—, de tal modo que también, como esperábamos, la necesidad de producir ese reconocimiento se convierte en una ocupación central del profesor. Por norma, el racismo es siempre considerado como cualidad de «otros» y nunca de uno mismo, pese al predominio de posturas del tipo «yo no soy racista pero...». Se tiende a reconocer la existencia del racismo, pero siempre como algo ajeno, e incluso lejano; al tiempo, los alumnos sólo identifican racismo con actos violentos y no con otras formas de comportamiento que implican de hecho exclusión y discriminación de origen xenófobo, así como el ejercicio de una violencia soterrada (ya sea ésta administrativa, moral, económica, laboral o de cualquier otro signo). Además, las explosiones de racismo y xenofobia se consideran un resultado de la propia inmigración o del contacto con inmigrantes.

Otros aspectos destacables de su discurso, igualmente atribuible a prejuicios ideológicos que remiten a las opiniones circulantes por los medios de comunicación, son: *i*) la fuerte asociación que, por lo general, se hace entre inmigración y delincuencia (y muy especialmente con el mundo de las drogas), con un especial énfasis en la inseguridad social generada por la presencia de personas pertenecientes a otras culturas y que proceden de países pobres; *ii*) la consideración de los inmigrantes como individuos desarraigados que actúan por espíritu de aventura; *iii*) la atribución a los españoles del derecho de prioridad al trabajo, etc.

Sin embargo, lo que no esperábamos es que estas ideas se manifestasen con la convicción que lo hicieron, sin dejar margen a la duda derivada de la falta de información. De ese hecho surgió la importante reflexión de que cuanto más simples son los discursos con mayor facilidad se asimilan y de forma más sólida se manifiestan —lo que haciéndolo extensible a la opinión pública europea explica, sin duda, la facilidad expansiva de las ideologías exclusivistas—. De ahí también que señaláramos como una tarea fundamental de la educación intercultural (y crítica); la de mostrar la complejidad de las situaciones sociales y debilitar, con la fuerza de las razones que nacen del estudio riguroso de la realidad, los prejuicios más «sólidos» por ser también los más simples. Fue precisamente esta reflexión la que nos hizo pensar que nuestro trabajo podía ser fructífero en la medida en que podía provocar incertidumbre e incorporar complejidad a las formas comunes (y vulgares) de pensar.

Pero más allá de las características del discurso inicial, el aspecto fundamental a considerar es lo que puede hacerse con este sistema de trabajo para sustituir un discurso excluyente por un discurso racional y, en cuanto tal, tolerante y solidario, susceptible de propiciar actitudes favorables a la convivencia intercultural. Es evidente que uno de los retos más importantes que se plantea

una *educación para la convivencia entre culturas* es que el sujeto tome conciencia de los componentes xenófobos de ciertas ideas y actos considerados lógicos, e incluso socialmente aceptables (como la expulsión a su país de los inmigrantes o la prioridad de los españoles en el acceso al trabajo o los servicios públicos), para que él mismo las repruebe y se muestre receptivo a nuevas ideas. Estimamos que la materialización de ese proceso constituye la piedra angular de nuestro trabajo.

Pues bien, y por lo que respecta a expectativas, la evaluación provisional del «éxito» de nuestra tarea es, en ese sentido, insuficiente pero alentadora. Una conclusión incierta que se explica por la siguiente interpretación. Si tomamos en cuenta las ideas generales que expresan los alumnos en la fase avanzada del trabajo con la unidad, cuando fueron requeridos para ellos de manera explícita por mediación de un cuestionario, entonces parece que nuestras mejores expectativas se confirman, pues la mayoría de dichas ideas están asociadas a un discurso solidario y comprensivo, donde empiezan a pesar más *los problemas de los inmigrantes* que *el problema de la inmigración*. Si no fuéramos más allá de los cambios reflejados en el cuadro 2, entonces podríamos concluir que nuestro sistema de trabajo no sólo desequilibra el discurso inicial, sino que da paso a su reconstrucción, recorriendo alguna parte del camino en la dirección de un entendimiento racional.

CUADRO 2

Evolución del discurso del alumnado

Ideas dominantes del discurso inicial. <i>En cursiva, las ideas más resistentes al cambio</i>	Ideas dominantes una vez que se ha avanzado en el proceso de estudio
Los inmigrantes magrebíes tienen un nivel cultural bajo o muy bajo.	Mayormente, su nivel cultural es medio o bajo, pero también hay casos de nivel elevado (licenciados, etc.).
Abandonan sus países para mejorar económicamente y por espíritu de «aventura».	Su motivación básica es la de mejorar su nivel de vida, salir de la pobreza.
<i>Eligen este país (España) porque aquí pueden encontrar trabajo.</i>	<i>Eligen este país sobre todo porque pueden encontrar trabajo, pero también pueden cambiar su modo de vida.</i>

(Continúa)

CUADRO 2 (Continuación)

Evolución del discurso del alumnado

<p>Ideas dominantes del discurso inicial. <i>En cursiva, las ideas más resistentes al cambio</i></p>	<p>Ideas dominantes una vez que se ha avanzado en el proceso de estudio</p>
<p>Los inmigrantes instalados en España viven, en su mayor parte, de la delincuencia.</p>	<p>Como los españoles, una parte mínima se dedica a la delincuencia, pero la mayoría vive de trabajos eventuales y mal pagados.</p>
<p><i>Los problemas que tienen se deben a su actividad ilegal y al racismo de unos pocos.</i></p>	<p><i>Los problemas que padecen se deben al racismo de la gente y la falta de aceptación, pero también a su pobreza.</i></p>
<p>Los españoles deben tener preferencia para acceder a cualquier ayuda pública o puesto de trabajo.</p>	<p>El derecho al trabajo no depende del origen.</p>
<p>Su presencia en el país no es necesaria.</p>	<p>Su presencia es necesaria para ocupar puestos de trabajo que los españoles rechazan.</p>
<p>Su presencia provoca más perjuicios que beneficios.</p>	<p>Su presencia rinde beneficios económicos, sobre todo a los empresarios que los contratan a cambio de bajos salarios.</p>
<p><i>La mayor parte de los españoles está en contra de los inmigrantes porque les quitan puestos de trabajo.</i></p>	<p><i>La mayor parte de los españoles están en contra porque les quitan el trabajo, porque son racistas o creen que se trata de traficantes.</i></p>
<p>La mejor forma de evitar conflictos entre autóctonos y extranjeros es evitar la inmigración.</p>	<p>Es posible mejorar la comprensión entre culturas para mejorar la convivencia.</p>
<p>El gobierno debería dar menos facilidades para la entrada de inmigrantes porque su llegada provoca conflictos o terminará habiendo una invasión.</p>	<p>El gobierno debería regular mejor la entrada de inmigrantes, para que entren más de manera legal que de forma ilegal.</p>

No obstante, esa inclinación general a la revisión del discurso presenta matices, porque ciertas ideas se manifiestan más resistentes al cambio que otras. Al observar además de qué tipo de ideas se trata, se aprecia, por un lado, la tendencia de los alumnos a reducir la problemática de la inmigración a la de la falta de trabajo, y por otro, la tendencia a reducir el racismo a una actitud de personas determinadas que siempre siguen siendo «los otros». Si hacemos una lectura didáctica, la primera manifestación revela la necesidad de dedicar más atención al contexto de origen de los inmigrantes, que continúa ignorado (salvo en aspectos muy generales) incluso para los autores del material, evitando de ese modo la distorsión resultante de mirar al sur con la óptica de los problemas del norte. Pero si hacemos una lectura ideológica, entonces lo que revelan ambas tendencias es, precisamente, la fortaleza de las identidades creadas, pues explícita o veladamente lo que dicen los alumnos es lo que permite justificar la (dudosa) actuación de sus afines (españoles «lógicamente» preocupados por la competencia desleal de los inmigrantes) y dejar a salvo su propia conciencia (españoles «naturalmente» impotentes frente al racismo de los demás).

Pero si tomamos en cuenta las ideas que expresan los alumnos cuando participan, sobre todo espontáneamente, en el curso de un debate, de una conversación, de un intercambio de ideas, y además cuando se trata de pronunciarse sobre dilemas concretos, entonces nuestras expectativas quedan en el aire porque la mayoría de ellos vuelven atrás sobre su discurso para reafirmarse en sus creencias iniciales como éstas: «si se trata de repartir bienes como un puesto de trabajo, el acceso a una vivienda social, la concesión de plazas escolares, etc., entonces los españoles deben tener prioridad».

La necesidad de explicar esta contradicción (aparente) —que recuerda a lo que M. F. Enguita llama el *aprendizaje del desdoblamiento*— nos hizo plantearnos las siguientes posibilidades:

- desde la *sociología escolar*, referida al peso de la tradición escolar y la fuerza de los hechos (el profesor además de enseñante es un calificador), que cuando los alumnos se sienten examinados cobra fuerza la regla de oro de que siempre conviene decir, sobre todo por escrito, lo que le satisface al profesor;
- desde la *didáctica*, referida al modelo elegido para diseñar los materiales y guiar el proceso de estudio, ya que el peso concedido a la lógica del problema sobre la propia lógica del discurso del alumno incrementa los riesgos de un aprendizaje doctrinal;
- desde el *punto de vista intelectual*, referida al impacto de nuestro modelo de enseñanza en la evolución del conocimiento del alumnado, que la distancia entre las ideas que se expresan y las ideas que se interiorizan corresponde a una fase muy primaria de un proceso incompleto de racionalización crítica, pues los alumnos —independientemente de su grado de madurez intelectual—, carecen de una experiencia sostenida en el ejercicio de formas cri-

ticas de pensar (ni lo ejercitan fuera del centro de enseñanza ni han seguido dentro de éste un programa crítico de Ciencias Sociales);

- desde la *práctica*, referida a la transferencia del conocimiento escolar a la práctica de las relaciones interculturales, pues una cosa es el valor que se concede a las ideas en momentos escasamente comprometidos (pues en clase no existe otro compromiso que el de aprobar o suspender) y otra muy distinta la actuación que cobra mayor valor en situaciones reales de compromiso, cuando entran en juego los intereses y las experiencias divergentes de individuos que se atribuyen identidades diferentes;
- desde el *punto de vista teórico*, referido a las posibilidades para favorecer la relación intercultural mediante una reconstrucción del discurso que pueda repercutir en la identidad de los sujetos (de tal modo que percibieran en mayor medida lo que les asemeja que lo que les distingue, lo que les une que lo que les separa), a que la identidad es un constructo profundamente arraigado en la conciencia (más bien falsa) de los sujetos y que difícilmente puede reconstruirse fuera del lugar donde se construye, que es el propio marco de la experiencia social cotidiana.

Pero, entre todas estas posibilidades, que principalmente nos recuerdan nuestros límites como enseñantes, queda, no obstante, el suficiente margen para pensar que, cuando menos, alguna parte de ese cambio refleja el tránsito desde un discurso inicial aparentemente sólido hacia un discurso, cuando menos, abierto a la incertidumbre, siendo así que las ideas previas entran en conflicto con otras nuevas, aunque no resulte (porque no puede resultar fuera del marco, cuando menos, del desarrollo completo de un programa crítico de Ciencias Sociales) una reconstrucción racional y coherente de dicho discurso.

Bien sabemos que es poco, pero quizá no más de lo que se pueda pedir (máxime en las condiciones descritas de la «experimentación») para mantener una esperanza sobre las posibilidades reales de que algunos enseñantes de cierta condición podamos acercar a nuestros alumnos a un conocimiento crítico de la realidad social, de tal modo que, por lo menos, puedan reconocerla en su dimensión problemática y compleja. Somos conscientes de la carga de «idealismo» (de ingenuidad, dirían algunos) que conlleva pensar que, desde la escuela, se puedan cambiar prácticas sociales tan profundamente arraigadas como *la exclusión del otro*, determinadas por el modelo de sociedad en el que vivimos. Pero preferimos, no obstante, seguir pensando, desde un discurso de la esperanza (o de la posibilidad que diría Giroux), en las posibilidades de una práctica educativa que encuentra sentido en la crítica (legítima) de los discursos dominantes.

BIBLIOGRAFÍA

- ARGIBAY, M. y otros (1991): *La cara oculta de los textos escolares. Innovación curricular en Ciencias Sociales*. Bilbao, Universidad del País Vasco.
- CRONOS/ASKLEPIOS (1991): «Ideas para el diseño y desarrollo de un proyecto curricular en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia», en grupo CRONOS (coord.), *Proyectos de enseñanza de las Ciencias Sociales*. Salamanca, Amarú.
- FONTANA, J. (1992): *La historia después del fin de la historia*. Barcelona, Crítica.
- GIROUX, H. A. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós/MEC.
- GRAMSCI, A. (1990): *Antología*, edición preparada por Manuel Sacristán. México, Siglo XXI.
- GUTIÉRREZ FERNÁNDEZ, B.; MARTÍN DOMÍNGUEZ, A.; RUIZ VARONA, J. M. (1994): *Los márgenes de Europa. ¿Hay un hueco para Mohamed? Una aportación a la Educación para la Tolerancia y la Convivencia* (materiales didácticos inéditos, presentados públicamente en el II Encuentro sobre Investigación en Educación Intercultural convocado por el CIDE en la Universidad de Granada en marzo de 1995).
- HARRIS, M. (1991): *Caníbales y reyes. Los orígenes de las culturas*. Madrid, Alianza.
- MARTÍN DOMÍNGUEZ, A. (1994): *Proyecto curricular y formación política en secundaria. Un estudio didáctico del problema de la violencia y la exclusión*. Memoria inédita del proyecto de investigación, CIDE (ayudas a la investigación de 1991), Santander, mecanografiado, 2 vol.
- ROTHE, V. (1986): «Teoría crítica y didáctica de la historia», en *Revista de Educación*, 280.
- ROZADA, J. M.^a (1994): «Los contenidos en la enseñanza de las Ciencias Sociales», en Grupo Ínsula Barataria (coord.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales*. Madrid, Mare Nostrum.
- SHARP, R. (1988): *Conocimiento, ideología y política educativa*. Madrid, Akal.
- VV.AA. (1993): *El interculturalismo en el currículum: el racismo*. Madrid, MEC/Asociación Rosa Sensat.
- (1994): *Xenofobia y racismo. Ética. (Materiales curriculares de ESO)*. Madrid, Popular/JCI.