



VOL. 14, Nº 3 (2010)

ISSN 1138-414X (edición papel)

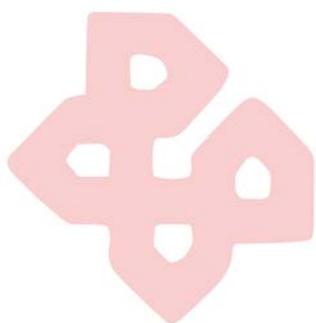
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 30/07/2010

Fecha de aceptación 22/12/2010

EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y CONVIVENCIA DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE

Intercultural education and coexistence since teaching perspective



Juan José Leiva Olivencia

Universidad de Málaga

juanleiva@uma.es

Resumen:

En este trabajo hemos querido describir la concepción pedagógica que tienen los docentes acerca de la interculturalidad y la convivencia en sus centros educativos, caracterizados por la presencia creciente de alumnado inmigrante y el desarrollo de acciones educativas interculturales. Nuestro análisis pone de manifiesto las percepciones que tienen los docentes sobre los conflictos o dificultades que tienen los alumnos inmigrantes en su inclusión escolar, así como sus concepciones sobre la situación de convivencia intercultural que se vive en estos centros escolares, y pretende ofrecer datos y análisis útiles para elaborar estrategias educativas que mejoren la convivencia escolar y el desarrollo práctico de la educación intercultural.

Palabras clave: Educación Intercultural, conflicto, diversidad cultural, convivencia.

Abstract:

In this article, it exposes the pedagogic conception that have the teachers about the intercultural education and the coexistence in the schools, which are defined for the importance of the presence of the pupil of immigrant origin is more and more intense and the development of intercultural educational actions. Our study shows the perceptions that have the teachers about the conflicts or difficulties that have the immigrant children in their integration in the schools, also the conceptions about the intercultural coexistence situation that live in this schools, offering useful suggestions in order to elaborate educational strategies to improve the coexistence in the schools and practical application of the intercultural education.

Key words: Intercultural education, conflict, cultural diversity, coexistence.

1. Introducción

El presente artículo es fruto de un proyecto de investigación¹ que ha tratado de indagar en el pensamiento pedagógico de los docentes sobre el conflicto intercultural, analizando sus actitudes ante la interculturalidad para comprender las estrategias de gestión y regulación de conflictos que desarrollan en sus centros educativos. Así, a raíz de la importancia creciente de la relación entre los conceptos de convivencia y diversidad cultural, decidimos preguntar a los profesores sobre su concepción pedagógica acerca de los conflictos escolares que acontecen en sus centros educativos. Nuestra investigación pretende dar respuesta a varios propósitos claves para conocer y comprender las percepciones que tienen los docentes sobre los conflictos y las situaciones de convivencia que se viven en sus contextos escolares. En primer lugar, conocer la naturaleza de los conflictos que se dan en las escuelas interculturales a partir de la comprensión de las percepciones y actitudes de los distintos miembros de la comunidad educativa. En segundo lugar, identificar las preocupaciones e inquietudes del profesorado en relación a las situaciones de convivencia entre alumnos de diferentes culturas en sus centros escolares. En tercer lugar, comprender las concepciones e ideas educativas de los docentes ante los conflictos interculturales. Y, finalmente, indagar sobre cuáles son las dificultades y conflictos con los que se encuentran los alumnos de origen inmigrante en su integración en la comunidad educativa a partir del pensamiento de los profesores. En este sentido, el interés de investigar este foco complejo de estudio, centrándonos en la mirada de los docentes tiene pleno sentido si partimos de la idea de que son ellos quienes están afrontando el reto de construir una convivencia intercultural e inclusiva, ya que vienen observando

“cómo su contexto de trabajo se ha transformado en una gama variopinta de sujetos de distinto color, con distintas formas de pensar, con diferentes costumbres, lenguas (...), y toma conciencia de que se enfrenta a un importante desafío: dar respuesta al carácter plural de la sociedad moderna” (López, 2001: 22).

2. Educación intercultural y convivencia en la escuela inclusiva

Nuestras escuelas, al igual que las del resto de países de la Unión Europea, están experimentando una profunda transformación por la creciente presencia de alumnos de otras culturas y procedencias, como resultado de las nuevas tendencias migratorias de carácter internacional. De hecho, nuestro país ha pasado en los últimos tiempos de ser un país de emigrantes a convertirse en un país de acogida de inmigrantes de diversos lugares, etnias, costumbres, lenguas y religiones. Centrándonos en el contexto educativo, es evidente e ineludible hablar de multiculturalidad como la existencia de aulas donde es nítido el fenómeno multicultural entendido como la pluralidad de alumnos de procedencias diversas en escenarios educativos comunes. Ahora bien, el reto es pasar de la multiculturalidad a la interculturalidad y ya hace algunos años que en el ámbito educativo muchos autores emplean los términos de escuela intercultural y de educación intercultural como una forma de asumir el modelo educativo inclusivo basado en la interdependencia enriquecedora de la diferencia cultural, y por tanto, del enriquecimiento compartido y cooperativo que supone la interacción valores culturales diferentes en la práctica educativa, mientras que la multiculturalidad sería

¹ Proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación con fondos FEDER (SEJ2006-14157) y titulado “Educación y conflicto en escuelas interculturales”.

una mera expresión descriptiva de la situación de convivencia de alumnado y familias de diversas culturas en un mismo espacio educativo (Leiva, 2010).

En nuestro país, y según los últimos datos ofrecidos por el Ministerio de Educación, y recogidos en el Informe Anual *"Datos y Cifras. Curso escolar 2009/2010"*, el número de alumnos de origen inmigrante pasó de 702.392 en el curso 2007-2008 a 743.696 en el 2008-2009, representando casi un 10 % de la población total de alumnado escolarizado en las enseñanzas de régimen general no universitarias en este último curso. En Andalucía, tierra donde el fenómeno de la inmigración ha sido muy significativo en los últimos años los datos son ciertamente relevantes y esclarecedores. Según los datos publicados por la Unidad Estadística de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en Septiembre de 2010, en el curso 2010/2011, los centros educativos andaluces acogen ya a un total de 101.565 escolares inmigrantes. Estos datos hablan por sí solos, de la emergencia y pujanza de la inmigración y, por tanto, de toda esa diversidad cultural que está transformando el panorama educativo de nuestras instituciones escolares. Hoy en día, nadie pone en duda que la atención a la diversidad cultural supone un reto de primer orden para fortalecer la equidad y la igualdad en nuestro sistema educativo. Su importancia la entendemos en el esfuerzo que toda la comunidad educativa viene desarrollando por garantizar la promoción positiva de la diversidad cultural como una garantía de cohesión social, de solidaridad y, por tanto, una respuesta a la necesidad de mejorar la convivencia educativa y también social (Santos Rego, 2009).

En efecto, como plantea Esteve (2003), nuestras escuelas están afrontando el reto de la convivencia intercultural, y no cabe lugar a dudas cuando afirmamos que aulas y escuelas hayan pasado en poco tiempo de ser espacios monoculturales a multiculturales, y con la intención de aspirar a construir de manera cooperativa una educación intercultural que ahonde en la inclusividad escolar. Ante ello, Aguado (2003) considera que educar para la convivencia intercultural supone formular propuestas e iniciativas de acción pedagógica de carácter inclusivo que atiendan a esa necesidad, la de responder a formar en el respeto de la diversidad cultural a todos los niños, jóvenes y mayores en una sociedad cada vez más heterogénea y plural. Para Banks (2008) la educación intercultural nutre e impregna los principios de una educación inclusiva, donde el referente pedagógico por excelencia es la vivencia y convivencia de la diferencia cultural y social como factor de enriquecimiento educativo. Aprovechar educativamente la diversidad cultural pasa por reconocer que lo común es la diversidad y la diversidad debe ser, desde la perspectiva pedagógica, lo común en los diseños y propuestas de intervención educativa que se consideren, ya no sólo oportunos y adecuados, sino imprescindibles en una sociedad democrática como la nuestra (López Melero, 2004). Una sociedad que afronte el trascendental reto de dar respuesta educativa a la diversidad cultural, y sobre todo, que necesita de propuestas pedagógicas que hagan posible la premisa básica de *aprender a vivir juntos*.

Para Essomba (2006), los sistemas educativos deben asegurar unas bases sólidas para la igualdad de oportunidades en la escuela, el trabajo y la sociedad, atendiendo a la diversidad de géneros, etnias y culturas a partir de un reconocimiento entre iguales basado en el respeto a la diversidad. Así pues, la educación intercultural, entendida como actitud pedagógica que favorece la interacción entre las diferentes culturas, se convierte así en la mejor forma de prevenir el racismo y la xenofobia, así como de promover una convivencia basada en el respeto a la diferencia cultural como legítima en su diferencia. Decir esto no significa que obviemos los conflictos que pueden acontecer en los contextos en los que la diversidad cultural tiene una mayor presencia. No obstante, defendemos la idea de que los conflictos denominados interculturales tienen un menor peso en la realidad escolar de lo que

los medios de comunicación pretender transmitir, o incluso de las ideas preconcebidas que en un momento dado podemos tener (Leiva, 2010). De hecho, diferentes estudios confirman la idea de que son muchos los docentes quienes consideran que los conflictos escolares tienen una vertiente más social que cultural, y que los conflictos que se desarrollan en contextos educativos caracterizados por una significativa diversidad cultural hunden sus raíces en problemáticas sociales y familiares más que en cuestiones identitarias o culturales (Leiva, 2007; Montón, 2004; Soriano, 2008; Santos Rego, 2009).

Por otro lado, existen visiones o enfoques pedagógicos diversos que, en su traducción en la práctica escolar se pueden discernir de una manera más o menos definitoria. En este punto, en un trabajo anterior (Leiva, 2008), planteábamos la existencia de cuatro “*miradas*” sobre educación intercultural y convivencia desde el punto de vista del profesorado: técnica-reduccionista, romántica-folclórica, crítica-emocional y reflexiva-humanista.

La perspectiva técnica-reduccionista es aquella que plantean los docentes que consideran que la educación intercultural es, más que otra cosa, una educación que se imparte en contextos educativos donde hay muchos alumnos inmigrantes y especialmente dirigida a ellos y a sus familias. La diversidad cultural es vista como un problema para la convivencia escolar, y las acciones educativas interculturales se contemplan como una respuesta educativa a problemas fundamentalmente lingüísticos, conductuales y de índole de curricular con alumnado inmigrante con problemas de incorporación tardía o desfase curricular significativo.

La perspectiva romántica-folclórica, especialmente predominante en muchos centros es aquella donde el profesorado percibe y siente la interculturalidad como una propuesta fundamentalmente utópica y cuyo reflejo real en la práctica escolar es exaltar el mero conocimiento cultural de determinados aspectos de las culturas de los alumnos inmigrantes de sus centros escolares a través de fiestas y jornadas escolares específicas. Es la típica perspectiva de iniciación a la educación intercultural cuyo riesgo o déficit radica precisamente en que sólo permanezca en la valoración y conocimiento del folclore (baile, música, ropa, gastronomía, etc..) en momentos puntuales de la convivencia escolar, sin ningún tipo de vinculación o imbricación curricular por parte del profesorado. Además, en esta perspectiva resulta curioso que muchos docentes alaban la necesidad de contar con diferentes entidades socioculturales para la realización de actividades puntuales de carácter lúdico o formativo, pero no existe un claro compromiso por parte del docente en su colaboración o coordinación.

El enfoque o *mirada* crítica-emocional en educación intercultural se asocia a un profesorado comprometido con la diversidad cultural como un elemento de motivación educativa para la transformación, el cambio y la innovación curricular. La interculturalidad no se plantea como una propuesta dirigida a toda la comunidad educativa, y se trasciende el marco lectivo y de clase para dinamizar la escuela como un espacio donde tengan voz familias y alumnos autóctonos e inmigrantes para aprender a convivir juntos, y donde el contagio emocional del intercambio cultural es un elemento clave para la promoción positiva de la autoestima de los jóvenes inmigrantes, y, también, de la crítica constructiva de las diferentes identidades culturales grupales. En esta perspectiva lo importante es el fomento de la participación comunitaria y el empleo de todos los recursos educativos al alcance de la institución escolar, pero siempre con un compromiso crítico, ético y político del profesorado con las minorías étnicas y a favor de un currículum contrahegemónico e intercultural.

El último enfoque o perspectiva intercultural sería la que denominamos humanista o reflexiva. Esta perspectiva implicaría que la interculturalidad es un cambio actitudinal y de educación en valores. En esta perspectiva se plantea la importancia de manejar competencias interculturales en una comunicación que debe ser auténtica y empática por parte del docente hacia el alumnado y las familias inmigrantes, pero abriendo la necesidad de que educación intercultural sea un ejercicio de compartir significados culturales, donde lo importante no es tanto las actuaciones prácticas sino el sentido y sensibilidad que subyace en dichas prácticas (abiertas y colaborativas) para la mejora de la convivencia escolar.

Sin ánimo de ser excesivamente exhaustivo en el análisis de estos modelos, sí es importante destacar que el estudio del pensamiento pedagógico intercultural del profesorado implica conocer las percepciones educativas en sus diferentes dimensiones: cognitiva, procedimental, ética y emocional (Banks, 2005). Así pues, mientras en el enfoque técnico-reduccionista la interculturalidad tiene un fuerte componente de acción educativa de carácter compensatorio, la perspectiva crítica defendería la vertiente crítica de la interculturalidad como herramienta dirigida a transformar el currículum escolar hegemónico en un currículum intercultural, que sea útil y funcional para todos los alumnos, donde la diferencia cultural sea un valor educativo en la planificación e intervención didáctica (Sleeter, 2005). Desde este enfoque es obvia la consideración de que la interculturalidad es una respuesta educativa dirigida a todo el alumnado, esto es, no es una educación específica ni especial para el alumnado de origen inmigrante, sino que debe encararse desde la colaboración y participación crítica de todos los miembros de la comunidad educativa. En este punto, la posición reflexiva-humanista es similar a la crítica, y la única diferencia que podemos expresar se sitúa en el plano de la comunicación y de la innovación curricular. En el caso de la postura romántica-folclórica, los docentes perciben la interculturalidad como una respuesta educativa dirigida a toda la población escolar, pero haciendo especial hincapié en la dimensión cognitiva de la cultura.

Desde el punto de vista de la convivencia intercultural, algunos autores consideran que los centros escolares deben superar la celebración de las festividades extraacadémicas desde posiciones exclusivistas y de puertas para adentro. No obstante, Sleeter (2005) afirma que las instituciones educativas deben implicarse en la generación de comisiones y diversas instancias participativas ampliamente representativas de la comunidad educativa, donde participen madres y padres, inmigrantes y autóctonos, asociaciones y entidades sociales, clubes juveniles, etc. Además, tal y como plantea Valls y Otros (2002) el objetivo de convivencia debe plantearse en términos de comunidad de aprendizaje, es decir, de generar una educación intercultural dirigida a promover la participación comunitaria en la escuela, de tal manera que se negocie, se reconstruya y se gestione eficazmente las diversas actuaciones escolares (formales y no formales) para que la escuela sea un espacio positivo de encuentro y convivencia intercultural en torno a las acciones educativas interculturales realizadas de forma compartida y comunitaria.

3. La investigación en educación intercultural

En los últimos años han proliferado numerosos estudios de investigación sobre interculturalidad y organización escolar, si bien, como plantea García Castaño y Otros (2008) habría que señalar que los temas de convivencia escolar que se dan en los contextos educativos interculturales, tienen unas características cuyo análisis y estudio han estado generalmente determinados por la reflexión de los distintos modelos comunicativos, de

disciplina y de clima de aula, siendo frecuentes los estudios centrados en las actitudes y actividades que se esperan del docente ante la educación intercultural, y los propios modelos formativos adecuados para la formación del profesorado en cuestiones relacionados con la interculturalidad y la diversidad del alumnado. Es decir, a pesar de ser una temática ampliamente tratada en diferentes estudios e investigaciones, desde nuestra perspectiva resulta interesante indagar y profundizar más en la perspectiva de los docentes ante la convivencia intercultural, pues es una realidad ineludible que el escenario presente y futuro de nuestras aulas y escuelas va a seguir siendo intercultural. Por otro lado, es necesario expresar que muchas de las investigaciones realizadas en estos últimos años, tanto en nuestro país como en la Unión Europea, han sido de corte cuantitativo y estadístico, las cuales se revelaban como insuficientes para una comprensión más profunda de la realidad educativa intercultural (Banks, 2008; Bartolomé, 2002). Frente a ello, es necesario mencionar que la investigación cualitativa ha alcanzado en estos años el reconocimiento de configurarse como una vía rigurosa para acceder al conocimiento científico (Stake, 1998), y que en el campo de la educación intercultural es creciente su empleo como método y planteamiento de coherencia investigadora. Ejemplos de diseños investigadores de esta índole lo encontramos en diversos autores (Díaz-Aguado, 2002; Jordán, 2007; Leiva, 2010; Montón, 2004; Soriano, 2008) que además plantean la necesidad de conjugar diferentes enfoques metodológicos en el marco de un paradigma hermenéutico-interpretativo de investigación.

Por su parte, Ortí (1999) argumenta que ante la realidad concreta de la investigación en educación intercultural que informa sobre la insuficiencia abstracta de los enfoques cuantitativo y cualitativo por separado para dar respuesta a un problema de indagación socioeducativo, resulta pertinente la aplicación de técnicas correspondientes a ambos paradigmas. En esta misma línea, consideramos que apostar por la complementariedad de ambas metodologías nos puede revelar importantes sinergias y posibilidades en nuestra investigación, y en general, a todas aquellas investigaciones que se consideren interpretativas. Por esta misma razón, si coincidimos en la importancia de valorar no sólo la información sino también la forma de obtenerla, lógicamente entendemos que uno u otro método determinan también nuestra visión de la realidad a la que accedemos (Ruiz de Olabuénaga, 1996). En este sentido, podemos aceptar la idea de que cuanto más diversos sean los caminos con los que nos aproximamos a la realidad, más compleja y rica será la visión que obtendremos del foco a estudiar. Así pues, el estudio de investigación que presentamos sigue el principio de adecuación de la metodología al objeto de estudio, y se basa en un paradigma interpretativo que vincula metodologías cualitativas y cuantitativas, tratando de abordar un mismo fenómeno: las percepciones que tienen los docentes sobre los conflictos y las situaciones de convivencia que se viven en contextos de educación intercultural.

4. Metodología cuantitativa: población y técnicas de recogida y análisis de la información

4.1. Muestra de profesores de educación infantil y primaria

Tras obtener de la Delegación de Educación el número de docentes que componía la población de profesorado participante en proyectos de educación intercultural en la provincia de Málaga, se realizó el oportuno análisis muestral. Así pues, hemos utilizado una muestra total de 41 docentes de educación infantil y primaria, entre los cuales hay 31 profesoras y 10 profesores. Para determinar el tamaño de la muestra que resultó de 62 docentes,

establecimos un nivel de confianza del 95%, se estimó un margen de error del $\pm 4\%$. No se realizó un sistema de muestreo probabilístico y estratificado al ser una población total bien delimitada: profesorado de Colegios de Educación Infantil y Primaria (CEIPs) adscrito a proyectos de educación intercultural. Finalmente, el profesorado participante ascendió a 41 profesores y profesoras, los cuales pertenecían a distintos CEIPs de la provincia de Málaga. Estos centros educativos desarrollan proyectos educativos de educación intercultural y se han acogido al Plan de Andalucía de Atención al Alumnado Inmigrante de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía mediante la presentación y desarrollo de proyectos de innovación educativa y de educación compensatoria que incluyen actuaciones y medidas educativas específicas en materia de interculturalidad.

4.2. Instrumento cuantitativo: un cuestionario

Nos ha interesado en el planteamiento de la investigación el diseño de un instrumento para la recogida de una información cuantitativa valiosa y de interés para el cumplimiento de las expectativas y objetivos propios de la investigación. Concretamente, diseñamos un cuestionario que está compuesto tanto por ítems de respuesta cerrada, como por ítems de respuestas múltiples, y por ítems de escala tipo Likert. El cuestionario trataba de recoger tanto ítems que giran en torno a la percepción que tienen los docentes sobre el alumnado de origen inmigrante y la interculturalidad, como aquellos aspectos relacionados con la convivencia en los centros educativos y los recursos y apoyos que tienen los docentes para atender la diversidad cultural del alumnado. De manera más precisa, el cuestionario ofrecía 55 ítems agrupados en seis categorías temáticas: a) Datos generales, b) Opiniones sobre la percepción del alumnado inmigrante, c) Opiniones sobre la convivencia y los conflictos, d) Opiniones sobre interculturalidad, e) Opiniones sobre los recursos y apoyos educativos de atención a la diversidad cultural, f) Opiniones sobre otros aspectos (religión, lengua, cultura, formación intercultural del profesorado).

Para calcular la fiabilidad del cuestionario se ha utilizado el método de consistencia interna, el cual nos permite establecer la fiabilidad del instrumento sin elaborar otras formas o pasarlo más de una vez. Aplicamos el coeficiente alfa de Cronbach, el cual se adapta a nuestro cuestionario. Para su cálculo empleamos la técnica del coeficiente alfa estandarizado, cuyo cálculo se basa en la media de las correlaciones entre todos los ítems. De este modo se obtiene el coeficiente total de fiabilidad de la prueba y los de cada ítem con el total. La consistencia interna (alfa de Cronbach) alcanza 0,70. El estudio de la validez de nuestro instrumento se ha realizado mediante la evaluación de expertos. Una vez recogidos los datos se procedió a la codificación de los mismos. Es decir, se asignó un número a cada categoría de respuestas, el cual facilitaría el proceso de reducción de los datos para su correspondiente análisis. Cabe aquí también señalar que con la muestra que manejamos consideramos oportuno que el mejor análisis que podríamos hacer es el análisis descriptivo de los datos ya que criterios técnicos y metodológicos nos hacen ser prudentes a la hora de establecer otro tipo de análisis más avanzados. No obstante, hemos considerado relevante realizar cruces de diferentes variables al objeto de conocer algunas pistas sobre las relaciones de dependencia que se pueden establecer entre diferentes variables que hipotéticamente pueden resultar estadísticamente significativas, obviando aquellas menos relevantes o carentes de significación estadística. El paquete que empleamos es el conocido por el paquete estadístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

5. Metodología cualitativa: Estudios de casos, recogida y análisis de la información

Se han desarrollado cuatro estudios de casos en profundidad que conforman lo que sería la dimensión cualitativa de la investigación. Hemos estudiado las concepciones pedagógicas que sobre la educación intercultural tienen cuatro docentes que pertenecen a distintos centros educativos de educación infantil y primaria, y que realizan distintas funciones docentes u ocupan diferentes puestos o responsabilidades educativas. Estos estudios han empleado como instrumentos de recogida de información la entrevista, la recopilación documental y el diario investigador.

Las grandes categorías temáticas que han vertebrado los estudios de casos son las siguientes: a) aspectos personales y de desarrollo profesional, b) contexto educativo de diversidad cultural, c) percepción sobre el alumnado de origen inmigrante del centro escolar, d) convivencia y clima escolar, e) relaciones con las familias de origen inmigrante, f) valoración sobre la perspectiva del profesorado acerca de la diversidad cultural de sus centros educativos, g) relaciones del centro educativo con las organizaciones y entidades sociales del entorno social, h) formación en educación intercultural, i) valores educativos desde la perspectiva docente, j) concepción y gestión del conflicto en contextos educativos interculturales.

Los criterios que se han tenido en cuenta para la selección de los estudios han sido los siguientes:

En primer lugar, la intención primordial ha sido centrarse en docentes de educación infantil y primaria que desarrollen su labor educadora en escuelas donde se llevan a cabo proyectos de innovación pedagógica basados en la interculturalidad, o bien que esta temática estuviera recogida como principio educativo en el plan de centro o en el proyecto educativo de centro, y adscritos al Plan Andaluz de Atención al Alumnado Inmigrante impulsado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.²

En segundo lugar, que los docentes tuvieran una predisposición receptiva para participar en un proyecto de investigación de las características del presente estudio, en el sentido de que se mostraran abiertos a la indagación profunda que planteaba el investigador al tratar una temática tan compleja como es la perspectiva del profesorado ante la regulación de conflictos en escuelas interculturales, y por tanto, que estuvieran dispuestos a explorar sus propias percepciones y actitudes ante la educación intercultural y ante el alumnado de origen inmigrante.

En tercer lugar, y partiendo de las ideas mencionadas anteriormente, nos planteamos un nuevo criterio y es que realizaran distintas funciones docentes u ocuparan diferentes

² Una característica definitoria de estos centros es que precisamente se comprometen a diseñar y a desarrollar un proyecto educativo intercultural en el marco de las convocatorias públicas de proyectos educativos que realiza la Consejería de Educación (de innovación, de compensatoria, de espacio de paz) y a partir de ahí –si aprueban el proyecto presentado–, disponen de recursos específicos como un aula ATAL, y aquellos otros derivados de convenios con entidades sociales sin ánimo de lucro para la realización de actividades interculturales (clases de lengua de origen del alumnado inmigrante, actividades de apoyo escolar, jornadas de convivencia intercultural), así como un mayor apoyo en materiales didácticos y educativos (dotación de equipos informáticos, programas educativos de orientación y acción tutorial, programas de competencias sociales), y recursos humanos (mayor número de profesores de apoyo, profesor de adaptación lingüística, profesorado adscrito de manera específica por comisión de servicio a esos centros de manera voluntaria, formación especializada en interculturalidad, asesoramiento especializado).

puestos o responsabilidades educativas. En este punto, los cuatro estudios de casos realizados se contextualizan y tienen sentido en los escenarios sociales, culturales y escolares en los que acontecen, esto es, en cuatro centros distintos que también se sitúan en cuatro zonas distintas de la provincia de Málaga. En este punto, cabe aquí decir que hemos contado con la participación de una directora, una profesora de pedagogía terapéutica y de apoyo, una profesora de aula ATAL, y una profesora generalista de educación primaria.

Así mismo, destacar que para el análisis de los datos cualitativos recogidos en los cuatro estudios de casos realizados, utilizamos el programa informático Nudist-Vivo. A partir de la introducción de todas las informaciones de los estudios de casos en el formato requerido por este software (entrevistas en profundidad, diario investigador, documentos de los centros educativos), hicimos una codificación informática o categorización segmentada de textos en base a unidades temáticas.

5.1. Descripción de los casos

En el presente trabajo se han realizado cuatro estudios de casos que conforman lo que sería la dimensión cualitativa de la investigación. En este sentido, los criterios que se han tenido en cuenta para la selección de los estudios han sido los siguientes:

En primer lugar, la intención primordial ha sido centrarse en docentes de educación infantil y primaria que desarrollen su labor educadora en escuelas donde se llevan a cabo proyectos de innovación pedagógica basados en la interculturalidad, o bien que esta temática estuviera recogida como principio educativo en el plan de centro o en el proyecto educativo de centro, y adscritos al Plan Andaluz de Atención al Alumnado Inmigrante impulsado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía³.

En segundo lugar, que los docentes tuvieran una predisposición receptiva para participar en un proyecto de investigación de las características del presente estudio, en el sentido de que se mostraran abiertos a la indagación profunda que planteaba el investigador al tratar una temática tan compleja como es la perspectiva del profesorado ante la regulación de conflictos en escuelas interculturales, y por tanto, que estuvieran dispuestos a explorar sus propias percepciones y actitudes ante la educación intercultural y ante el alumnado de origen inmigrante.

En tercer lugar, y partiendo de las ideas mencionadas anteriormente, nos planteamos un nuevo criterio en la elección de los estudios de casos descartando la idea de trabajar con profesorado de educación secundaria. Este criterio significaba estudiar a docentes que pertenecieran a distintos centros educativos de educación infantil y primaria, y que

³ Una característica definitoria de estos centros es que precisamente se comprometen a diseñar y a desarrollar un proyecto educativo en el marco de las convocatorias públicas de proyectos educativos que realiza la Consejería de Educación (de innovación, de compensatoria, de espacio de paz) y a partir de ahí –si aprueban el proyecto presentado–, disponen de recursos específicos como un aula ATAL, y aquellos otros derivados de convenios con entidades sociales sin ánimo de lucro para la realización de actividades interculturales (clases de lengua de origen del alumnado inmigrante, actividades de apoyo escolar, jornadas de convivencia intercultural), así como un mayor apoyo en materiales didácticos y educativos (dotación de equipos informáticos, programas educativos de orientación y acción tutorial, programas de competencias sociales), y recursos humanos (mayor número de profesores de apoyo, profesor de adaptación lingüística, profesorado adscrito de manera específica por comisión de servicio a esos centros de manera voluntaria, formación especializada en interculturalidad, asesoramiento especializado).

realizaran distintas funciones docentes u ocuparan diferentes puestos o responsabilidades educativas. En este punto, ya podemos adelantar que los cuatros estudios de casos realizados se contextualizan y tienen sentido en los escenarios sociales, culturales y escolares en los que acontecen, esto es, en cuatro centros distintos que también se sitúan en cuatro zonas distintas de la provincia de Málaga. En este punto, cabe aquí decir que hemos contado con la participación de una directora, una profesora de pedagogía terapéutica y de apoyo, una profesora de aula ATAL (Aula Temporal de Adaptación Lingüística), y una profesora generalista de educación primaria.

5.2. Instrumentos de recogida de información y análisis de los datos

Hemos partido de la consideración de que la entrevista implica una interacción vinculante entre personas, por lo que los vínculos o lazos que se establecen entre entrevistador y entrevistado constituyen un elemento decisivo. En este sentido, tenemos que destacar que existe una gran variedad de tipos de entrevistas, no obstante, atendiendo a Taylor y Bogdan (1986), nos encontramos con un tipo de entrevista denominada en profundidad que para nosotros ha constituido un referente fundamental. En efecto, siguiendo a estos autores, utilizamos la expresión “*entrevistas en profundidad*” para referirnos al procedimiento de investigación cualitativa consistente en reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y las personas informantes. Estos espacios de diálogo interactivo están orientados hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus propias vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan, con sus propias palabras.

En nuestra investigación, hemos entendido la entrevista como una conversación formal y semiestructurada (Stake, 1999), de tal manera que podemos destacar que este tipo de entrevistas nos han ayudado para saber lo que piensan tanto los principales informantes de los distintos estudios de casos como el resto de informantes (docentes, madres y padres, alumnos, monitores, mediadores) sobre una misma realidad escolar -en cada caso lógicamente distintas-, pero desde miradas y perspectivas diferentes, lo cual ha posibilitado la contrastación de informaciones, algo sumamente enriquecedor y necesario en un trabajo como el que venimos describiendo.

Por otro lado, hemos empleado la *recopilación y el estudio documental* como instrumento de recogida de información. Se han recogido todos aquellos documentos procedentes de los centros educativos -en concreto cuatro colegios de educación infantil y primaria de Málaga- con una importante presencia de alumnado inmigrante donde trabajan las docentes participantes en los estudios de casos (planes de centro, proyectos de innovación pedagógica, proyectos de educación compensatoria, reglamentos de organización y funcionamiento, etc). Esto ha servido fundamentalmente para la contrastación de la información, así como para la comprensión de los contextos educativos donde se desarrollan profesionalmente las informantes clave de los estudios. Además, ha sido un recurso fundamental a la hora de analizar e interpretar lo que conceptualizan estas docentes -y otros profesores- como acciones educativas interculturales y la gestión de los conflictos en sus centros escolares.

Para el análisis de los datos cualitativos recogidos en los cuatro estudios de casos realizados, utilizamos el programa informático Nudist-Vivo 2.0. A partir de la introducción de todas las informaciones de los estudios de casos en el formato requerido por este software (entrevistas en profundidad, diario investigador, documentos de los centros educativos),

hicimos una codificación informática o categorización segmentada de textos en base a unidades temáticas y semánticas.

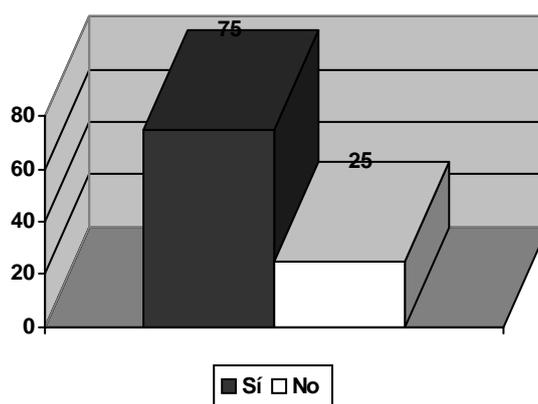
6. Resultados

A continuación vamos a ofrecer una serie de resultados que consideramos relevantes del estudio que venimos describiendo a lo largo de este trabajo. Cabe señalar que hemos encontrado que existe una gran multiplicidad de significados sobre la convivencia intercultural desde la perspectiva docente, no existiendo un eje o clave unívoca de la misma, sino una compleja construcción de significado pedagógico sobre la práctica educativa: desde la concepción del conflicto intercultural a la participación de las familias inmigrantes y autóctonas en la vida escolar, así como la mediación y la práctica educativa intercultural.

6.1. Valoración del conflicto escolar en contextos de diversidad cultural

Como se observa en el Gráfico 1, una gran mayoría de profesores, el 75%, valoran los conflictos como herramientas potencialmente significativas para el aprendizaje en su aula y en su escuela. Esta es una de las principales conclusiones que hemos llegado en nuestra investigación, esto es, descubrir que los docentes son conscientes de la importancia de aprovechar las situaciones conflictivas para educar en valores y en la interculturalidad. Además, hay que expresar que existe una mayoría de profesores que consideran que la educación en valores es el instrumento clave en la concepción educativa del conflicto, es decir, es necesario educar desde y en el conflicto intercultural, para poder profundizar en la interculturalidad como promotora de desarrollo de los valores de solidaridad, democracia, tolerancia y paz.

GRÁFICO 1: ¿Valora los conflictos como una oportunidad para el aprendizaje en su aula y en el centro?



En segundo lugar, podemos subrayar que los docentes consideran que la mejor opción para afrontar situaciones conflictivas o problemáticas en sus escuelas es aprovechar dichas situaciones para educar en valores. No obstante, es cierto que, si bien a nivel de pensamiento teórico, el profesorado se muestra partidario de que el conflicto sea oportunidad de

aprendizaje, sólo un 8,46% valora decididamente el conflicto como un instrumento eficaz de aprendizaje en su práctica docente.

En este sentido, Ana⁴ es un ejemplo claro de docente comprometida en la gestión y regulación positiva de los conflictos interculturales. Para esta docente, el conflicto es una oportunidad para aprender, para desarrollarse profesionalmente, y para generar situaciones favorecedoras de una educación en valores desde una perspectiva pedagógica crítica. En efecto, esta profesora valora el conflicto como una herramienta de aprendizaje donde el alumno debe ser el actor protagonista del escenario escolar. Ahora bien, tal y como hemos visto, los conflictos interculturales requieren de diferentes propuestas y acciones educativas debido a su multiplicidad de significados. En realidad, a partir del presente estudio, hemos logrado comprender que el conflicto intercultural es cualquier situación educativa problemática que implica una respuesta diversa en las posibilidades de acción educativa intercultural del docente.

“Sí, un conflicto general en la escuela, un conflicto general del sistema educativo. Yo ese conflicto, no lo cambia ninguna ley que venga desde arriba pensando que tenemos que aprender de memoria, como hemos aprendido nosotros, miles y miles de cosas que no te sirven para nada. O sea que yo creo que la educación tiene que ser diferente, y que tiene que dar un giro hacia aprender a ser, hacia aprender a convivir, aprender a compartir..., hacia los valores, hacia el aprender a ser.” (Entrevista a Ana, Profesora de Pedagogía Terapéutica)

En tercer lugar, otro resultado que revela nuestro estudio es que la importancia de las acciones educativas interculturales radica no tanto en el significado práctico de dichas acciones, sino en el valor conceptual y reflexivo de dichas actuaciones para llevar a cabo una educación intercultural generadora de respuestas eficaces y creativas ante los conflictos interculturales. Un elemento fundamental en relación a la gestión del conflicto es el desafío que para los docentes supone desarrollar su función pedagógica en contextos educativos interculturales. El docente tiene que estar cuestionándose permanentemente su función en la escuela y en la sociedad, una constante reflexión en lo que sería un cuestionamiento profundo acerca de su labor como educador en una escuela cada vez más compleja y dinámica (Esteve, 2003). En este sentido, consideramos que la clave de la concepción educativa de los docentes respecto a las estrategias de regulación de conflictos en su contexto escolar es precisamente “ver más allá de la mirada”, esto es, visibilizar, sentir, pensar y actuar en cada conflicto intercultural desde el conocimiento y comprensión de su complejidad en el escenario social y educativo.

“Siempre, porque yo pienso que el desafío es fundamental de ser docente. Si lo vives así, claro, porque lo puedes vivir como algo muerto. Es algo vivo, y como es algo vivo, te estás cuestionando permanentemente y te está permanentemente llevando a mirarte, a auto-mirarte, a reflexionar, a crecer...Ahora mismo, ¿cuál es mi cuestionamiento profundo? Mi cuestionamiento profundo es: tengo que ser capaz, quiero mirar más allá de la mirada. Tengo que ser capaz de mirar lo que me estás diciendo detrás de la expresión, detrás del insulto que

⁴ Pseudónimo de una Profesora participante e informante clave en uno de los cuatro estudios de casos en profundidad que constituyen la dimensión cualitativa del estudio del que venimos hablando en el presente artículo. Igualmente, cabe señalar aquí que el resto de nombres que aparecen en el artículo son los pseudónimos empleados de los informantes claves en los correspondientes estudios de casos.

me estás propinando en este momento.” (Entrevista a Ana, Profesora de Pedagogía Terapéutica)

En cuarto lugar, hemos podido comprobar la importancia de que los proyectos educativos interculturales estén sustentados en equipos de docentes comprometidos con el desarrollo práctico y reflexivo de la interculturalidad. El problema que hemos observado es que todavía existen *“muy pocos equipos docentes, porque además no son equipos, es decir, tú coincides en un colegio por casualidad, con una gente que puede tener o no tener nada que ver”* (Entrevista Loli, Directora de CEIP). Resulta necesario que los docentes de las escuelas interculturales tengan unos referentes formativos y pedagógicos similares para poder optimizar todos los esfuerzos encaminados a la mejora de la convivencia y el reconocimiento de la diversidad cultural como una herramienta educativa de calidad.

En quinto lugar, debemos subrayar la importancia de la dimensión afectiva en la concepción educativa del conflicto intercultural, y también en el propio planteamiento y desarrollo de acciones educativas interculturales. En nuestro estudio, hemos puesto de manifiesto que los docentes están cada vez más convencidos de la importancia de la autoestima como clave necesaria para que las acciones educativas interculturales puedan ser herramientas efectivas de mejora de la convivencia escolar. En efecto, la autoestima es un eje en torno al cual deben girar las propuestas educativas que se lleven a cabo en materia de gestión de regulación de los conflictos interculturales.

En el caso de los contextos educativos de diversidad cultural, la recuperación de la autoestima no sólo tiene implicaciones emocionales y afectivas, también de carácter social y cultural (Abdallah-Pretceille, 2001; Montón, 2004; Sabariego, 2002). Podemos afirmar que para muchos docentes la estabilidad emocional es un elemento de gran importancia para el aprendizaje y la convivencia, y es que, como hemos analizado con anterioridad, muchos de los alumnos de sus escuelas -no sólo los de origen inmigrante- plantean problemáticas que trascienden el ámbito puramente escolar, pero necesitan competencias y valores educativos que les ayuden a progresar en todos los ámbitos de sus vidas (educativo, familiar, social...).

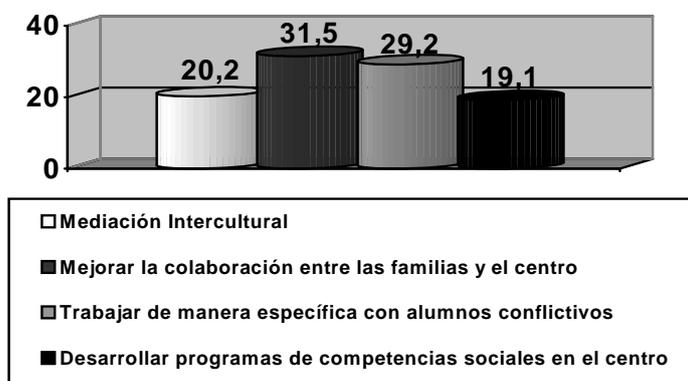
“Nosotros trabajamos la autoestima para todo, porque además creemos que la autoestima es el eje y el centro de cualquier proyecto educativo, ya que en la autoestima está centrado y basado... O sea, si alguien cree en ti, si alguien te quiere, si alguien te valora, tú funcionas, es como la profecía autocumplida, y entonces...claro, esto es lo mismo para todos alumnos, y yo creo que es el giro de la pedagogía tiene que ser el giro de la pedagogía del amor, de la pedagogía centrada en la persona, de la pedagogía en el elemento personal, en los valores, en como aprendo a quererte y a respetarte, y esto sirve exactamente igual para niños de una cultura diferente que para un niño de aquí.., de cualquier cultura. Entonces, es el giro que te decía, y que me parece fundamental..., que debería tomar la educación, eso yo lo veo fundamental.” (Entrevista a Loli, Directora de CEIP)

Finalmente, hemos descubierto que la puesta en práctica de acciones educativas interculturales será una invención poco fructífera y relativamente intercultural, si no se producen cambios en diversas dimensiones del profesorado (cognitiva, emocional, procedimental y ética), de la estructura institucional de los centros educativos (concepción educativa de los equipos directivos de las escuelas interculturales, la participación de las familias, los tiempos y los espacios para realizar actividades educativas relevantes y creativas), y desde luego, de la participación de la sociedad en su conjunto (entidades y asociaciones socioculturales, medios de comunicación...) en las instituciones educativas como escenarios vivos y en permanente cambio.

6.2. Estrategias de gestión positiva de los conflictos interculturales: la mediación intercultural

Los datos obtenidos en nuestro estudio (Gráfico 2) sobre los mecanismos de gestión de los conflictos no dejan lugar a dudas: el profesorado considera que es absolutamente imprescindible mejorar la colaboración entre familia y escuela, y por tanto, una mejora de la relación educativa entre todos los miembros de la comunidad educativa (31,5%). No obstante, debemos destacar el porcentaje de docentes, un 29,2%, que considera que es necesario trabajar de manera específica con aquellos alumnos que presenten algún tipo de conflictividad. Por su parte, la mediación intercultural, con un 20,2%, se convierte en la tercera opción por parte de los profesores. Finalmente, con un 19,1%, hay profesores que opinan que el mejor mecanismo de regulación de conflictos escolares es el desarrollo de programas de competencias sociales en el centro educativo.

GRÁFICO 2: ¿Cuál cree que es el mecanismo más adecuado para gestionar los conflictos de convivencia que se dan en su centro?



Estos datos reflejan que existen diferencias por parte del profesorado a la hora de concebir el conflicto escolar, y sobre todo, en el caso de aquellos conflictos que se dan en contextos educativos de diversidad cultural. En este sentido, vemos cómo las opciones de mejorar la colaboración entre familias y escuela, así como el fomento y desarrollo de programas de competencias sociales en las escuelas, tienen una perspectiva más global de las situaciones de convivencia. Frente a ello, se observa también que existe una perspectiva más centrada en el alumnado que tiene que ver con un tratamiento individualizado y específico de aquellos alumnos más conflictivos. No obstante, en los centros escolares donde participan ONGs y otras entidades socioculturales es relevante apuntar a la mediación intercultural como estrategia socioeducativa para la resolución de conflictos. El problema puede residir en el desconocimiento que todavía los docentes y, en general la comunidad educativa, muestran sobre este recurso.

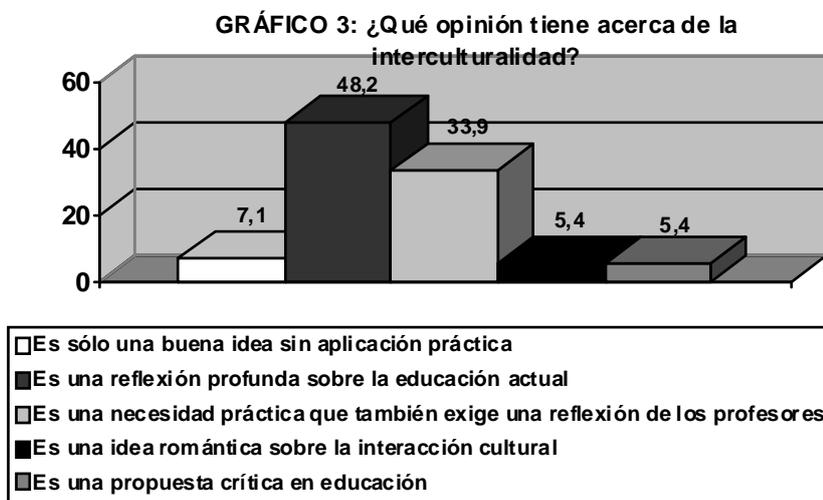
“No, sí hace falta, lo que pasa es que la figura no está creada; pero falta sí... En vez de buscarte un voluntario... Porque ahora, lo que está, es voluntariado, personas de ONGs, que son de diferentes nacionalidades, que yo sólo conozco a Samir, que iba al Adela López, a dar unas charlas... O como ese hombre que vino el otro día y dio la charla del Ramadán; lo podemos considerar de mediador. Pero, ¿hasta qué punto, no? Porque él es profesor de Árabe, y le deben poner otro tipo de cometidos... Te lo digo porque el año pasado Málaga Acoge nos pasó un cuestionario donde nos decía: Queremos crear la figura de mediador intercultural” (Entrevista a Elena, Profesora de ATAL)

Todavía persiste la idea de que los mediadores son, ante todo, profesionales de la traducción para las familias de origen inmigrante. En relación a esto, algunos docentes son conscientes de la existencia de cierta confusión con respecto a cuál debe ser su función real en los centros educativos. En este sentido, la resolución de conflictos y la promoción de la comunicación intercultural entre familia y profesorado, serían dos focos de desarrollo educativo de gran interés para la mediación intercultural en la escuela. Así lo expresa una mediadora intercultural de uno de los centros donde desarrollamos este estudio:

“...en teoría trabajamos con todo el mundo, en teoría, con profesores, con familias y con los niños...., y no solamente trabajar dentro del colegio, sino también dentro y fuera del trabajo, sobre todo con las familias..., y claro, nuestra labor es facilitar la comunicación entre los padres de los niños y el profesorado del centro, es decir, se trata de acercar las posturas de la gente...” (Fragmento de Entrevista a Mediadora Intercultural).

6.3. Interculturalidad y práctica docente

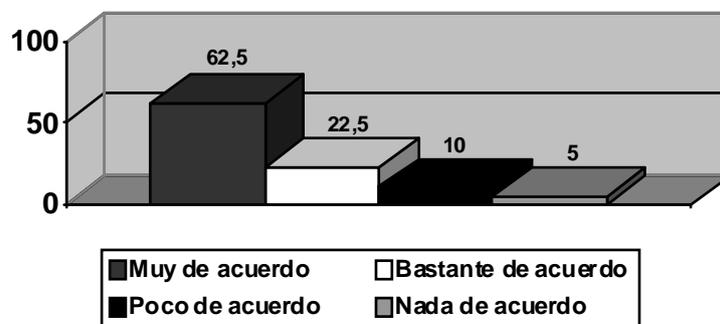
Tal y como se aprecia en el Gráfico 3, hemos descubierto que existe una gran variedad de pensamiento por parte del profesorado respecto a su concepción sobre lo que es interculturalidad. Sin embargo, creemos que el componente reflexivo es valorado por la mayoría del profesorado frente a otras ideas o “miradas” minoritarias como la crítica y la romántica. Es digno de mencionar que el profesorado siente que la interculturalidad es una necesidad práctica que también exige un debate reflexivo acerca de lo que hoy es la escuela y su función en el marco del cambio social que estamos viviendo.



Así mismo, en nuestro estudio hemos encontrado que un 62,5% del profesorado encuestado (Gráfico 4) está muy de acuerdo en que la interculturalidad se dirija a todos los alumnos sin exclusiones, esto es, tanto a los alumnos de origen inmigrante como a los alumnos autóctonos. Un 22,5% se muestra bastante de acuerdo en concebir que la interculturalidad ha de ser una acción educativa dirigida a todo el alumnado y en todos los centros educativos. Por su parte, un 10% del profesorado se manifiesta poco de acuerdo en que la interculturalidad abarque a toda la población, esto es, debería centrarse sobre al alumnado inmigrante y en los centros educativos donde la presencia de este alumnado sea

significativa. Así mismo, un 5% está nada de acuerdo en que la interculturalidad sea una acción educativa inclusiva que incluya a todo el alumnado.

GRÁFICO 4: La interculturalidad se dirige a todos los alumnos, tanto a los alumnos inmigrantes como a los autóctonos



En efecto, y con los datos que estamos exponiendo, podemos afirmar que nos encontramos con una gran mayoría del profesorado que piensa que la interculturalidad tiene que dirigirse a todos sus alumnos, no obstante, es significativo el porcentaje acumulado del 15% de docentes que valoran negativamente el carácter inclusivo de la interculturalidad y se posiciona en desacuerdo con que todo el alumnado pueda participar de las acciones educativas interculturales.

Debemos reconocer que los docentes están realizando un enorme esfuerzo en comprender que la diversidad cultural es ya un factor educativo de primera magnitud. En este sentido, la interculturalidad es concebida como una propuesta educativa reflexiva de enorme interés y potencialidad para los docentes, pero su traducción en la práctica escolar está llena de contradicciones y ambigüedades, que nos hacen repensar la interculturalidad desde diferentes enfoques -y significados- para comprender el pensamiento pedagógico que el profesorado tiene acerca de esta propuesta de acción educativa. Esta afirmación está avalada por numerosos trabajos e investigaciones (Aguado, 2003; Banks, 2005 y 2008; Jordán, 1999; Soriano, 2008), así como por el estudio elaborado en la Universidad de Málaga del que venimos hablando, de lo cual se deduce que la elaboración de líneas de intervención pedagógica para los profesores en contextos educativos interculturales, atendiendo prioritariamente a procesos de autorreflexión sobre sus propias concepciones educativas sobre el conflicto intercultural y la manera de afrontarlo, constituye un reto ineludible en la formación de profesores del presente y del futuro (Jordán, Ortega y Mínguez, 2002; Esteve, 2004).

Ciertamente, el profesorado se encuentra comprometido con que los principios de la interculturalidad impregnen y formen parte necesariamente de los principios educativos de sus escuelas, y que las actividades interculturales son fundamentales para favorecer la integración efectiva del alumnado inmigrante.

“(…) pero sí es verdad que hay que seguir avanzando, precisamente en el objeto de la interculturalidad.., en el Inter, porque yo quiero que las madres marroquíes participen en la vida del colegio, es fundamental para el colegio.., y creo que hay que aceptar lo bueno de todas las culturas, quiero que seamos capaces de integrarlos sin perder su identidad, que no hay que perderla, de ninguna de las maneras..., así, todas las culturas, y esto claro, esto puede

producir en un colegio como el nuestro, una riqueza inmensa, es riquísima...” (Entrevista a Elena, Profesora de Aula ATAL)

En segundo lugar, podemos apreciar un cambio muy significativo e interesante en relación al concepto de interculturalidad, y es que el profesorado se expresa positivamente al entender que las actividades interculturales tienen que dirigirse a toda la población escolar, esto es, no solamente al alumnado inmigrante sino a todo el alumnado sin ningún tipo de exclusión. Esto, sin lugar a dudas, es una idea clave que podemos extraer de los datos (tanto cualitativos como cuantitativos) en nuestro estudio, y que nos ofrece una orientación manifiestamente favorable a considerar la interculturalidad desde una dimensión más abierta, optimista y comprometida con toda la comunidad educativa.

Tal y como hemos puesto de manifiesto con anterioridad, existe un alto grado de compromiso por parte de los docentes en desarrollar acciones educativas interculturales. De hecho, el perfil del profesorado que trabaja en las escuelas interculturales es cada vez más el de un profesorado implicado y concienciado en desarrollar ideas pedagógicas innovadoras y transformadoras. En este sentido, estos docentes consideran que los alumnos inmigrantes necesitan sentir

“valorada su cultura (...), que el currículum que se diseñe en cualquier tipo de centro tiene que responder a la diversidad cultural, y la diversidad cultural significa responder a los valores culturales y a las características de cada uno de ellos” (Fragmento de Entrevista a Elena, Profesora de Aula ATAL).

En tercer lugar, otro resultado que se desprende de nuestro estudio es que el profesorado concibe la educación intercultural en términos de reflexión profunda sobre la educación actual, es decir, es una opción pedagógica que emerge con fuerza a partir de la reflexión sobre la actual situación de creciente diversidad cultural en las escuelas. Sin embargo, hay que decir que son muchos los profesores que opinan que la interculturalidad no solamente puede quedarse en el aspecto reflexivo (Torres, 1998), sino que también tiene que dar una respuesta práctica y ajustada a la realidad educativa compleja que se viven en las *escuelas de diversidad*. Ahora bien, es cierto que todavía son pocos los docentes que contemplan la interculturalidad como una propuesta crítica y transformadora en educación (Díaz-Aguado, 2002). Sin embargo, existe una creciente tendencia a concebir la interculturalidad no solo en términos de conocimiento cultural (dimensión cognitiva), sino que los aspectos afectivos (dimensión emocional) también sean considerados como claves fundamentales para llevar a la práctica una auténtica educación intercultural.

“...es empatía, ponerme en la piel..., acercarme a ellos..., y ellos te ven que les entiendes..., pero sobre todo es fundamental respetarles, quererles... nunca nadie puedes a un niño humillarlo, pero nunca..., tú tienes que acercarte a ellos, darles afecto..., además tú tienes relación con su casa, conoces a sus padres...” (Entrevista a Loli, Directora de CEIP)

En cuarto lugar, hay que señalar que el profesorado valora muy positivamente la diversidad cultural que implica la acogida de alumnado inmigrante en sus centros educativos, y es que *“los niños de otras culturas son una gran riqueza (...), y son buenos alumnos, la mayoría, son niños más centrados, (y) no tienen ningún tipo de conflictos violentos”* (Entrevista Ana, Profesora de Pedagogía Terapéutica). Sin lugar a dudas, esta es una conclusión muy significativa en nuestro estudio, ya que se confirma la aceptación y valoración positiva de las diferencias culturales por parte de los docentes de las escuelas interculturales. Además, nos indica una tendencia que hemos podido confirmar en la parte cualitativa de la

investigación: el alumnado inmigrante es considerado un buen alumno, con predisposición al estudio y a un comportamiento correcto y respetuoso con las normas de convivencia escolar.

6.4. Participación de las familias inmigrantes, competencia intercultural y formación del profesorado en interculturalidad

Las familias inmigrantes tienen depositada una gran confianza en la escuela como vehículo de integración, tanto individual como familiar, en la sociedad de acogida. Esto lo hemos podido confirmar en nuestro estudio: las familias inmigrantes tienen expectativas positivas de la educación que reciben sus hijos en la escuela pública. Además, participan cada vez más en la vida educativa de las escuelas a las que acuden sus hijos, a pesar de los condicionantes laborales y sociales que pueden determinar su participación en el escenario escolar.

“... (hay que) hacer e intentar acercar a estas madres al colegio, (...), que participen más en el colegio, que vean cuales son las actividades que sus hijos necesitan, cual es la necesidad de sus hijos dentro del colegio, (...), hay que aprovechar esa riqueza cultural de cada una de las nacionalidades...” (Entrevista a Alicia, Profesora de Primaria)

En realidad, si partimos de la idea de que el ambiente familiar y escolar son los que más influyen en el desarrollo de la persona y su proceso educativo (Sleeter, 2005), no cabe duda de que entre escuela y familia debe existir una estrecha comunicación, a fin de lograr una visión globalizada y completa del alumno, reduciendo en la medida de lo posible discrepancias en favor de la convergencia de criterios de actuación, apoyo mutuo y valores educativos.

En nuestra investigación, la participación de las familias inmigrantes es vista por los docentes como un instrumento fundamental para la construcción de la interculturalidad. Para promover una educación verdaderamente intercultural es necesario generar un nuevo espacio social de respeto a las diferencias humanas y sociales desde una perspectiva de igualdad y de inclusión para todas las personas y culturas; y en verdad, esa construcción debe partir desde la participación cooperativa de las familias en las escuelas (Slavin, 2003), por lo cual, resulta decisivo facilitar y promover las condiciones óptimas para su participación efectiva. Ciertamente, podemos afirmar que las familias inmigrantes muestran un interés y preocupación relevantes por la educación que reciben sus hijos, por lo que su relación con el profesorado es cada vez más estrecha.

“... sabes que la familia inmigrante lo que quieren es mejorar..., ellos vienen huyendo de..., o buscando una mejor vida..., entonces cuando es una familia, cuando tienen hijos, pues ellos quieren unas expectativas, y unas aspiraciones de sus hijo de que estudien, de que estudien lo máximo..., y es verdad que las familias inmigrantes se preocupan mucho de que estudien, están muy pendientes, y van a hablar mucho con los profesores..., porque claro, ya que están en España, porque saben que es un país es avanzado donde la educación es importante, y les interesa...” (Entrevista a Loli, Directora de CEIP)

Compleja es siempre la tarea de llevar a la práctica estas ideas de mejora de la participación activa de las familias inmigrantes en la escuela, pues no en vano, una de las dificultades que manifiestan los profesores de los centros educativos que escolarizan a alumnos hijos de familias inmigrantes es encontrar los instrumentos de comunicación adecuados para estas familias, atendiendo a diferentes variables como incompatibilidad de horarios y de índole labora, incomunicación por desconocimiento del idioma, incertidumbre

social en el entorno familiar, problemas económicos, falta de información u otros aspectos. Sin embargo, hemos descubierto la importancia de la empatía y la confianza mutua como herramientas claves en la relación que se puede establecer entre el profesorado y las familias inmigrantes. Escuchar al otro, comprenderlo y sentir que existe en la escuela un apoyo emocional además del educativo, resulta de gran trascendencia para el fomento de una actitud positiva en las familias respecto a la escuela.

“Alicia: Las familias normalmente acuden a ti y te cuentan sus problemas y vienen pidiendo una especie como de ayuda y de apoyo, indudablemente; sobre todo las personas que están más necesitadas; y claro, lógicamente, si eres una persona humana, te implica un poquito, e intentas ayudar en la medida de lo que puedes; pero también un poco consciente, y también ayudar a los alumnos de forma especial, conociendo... Un poco de ONGs...

Entrevistador: Y tu relación es afectiva, se mantiene... Tiene un grado de afectividad importante.

Alicia: Claro, porque eso es fundamental, porque ellos, por lo menos, con que tú los escuches, es que esta gente muchas veces no tienen ni gente con quien hablar (Entrevista a Alicia, Profesora de Primaria)

A fin de superar obstáculos y dificultades como los que acabamos de exponer, podemos decir que la planificación y desarrollo de un plan de acogida -o proyecto educativo intercultural- facilitaría la creación de espacios formativos alternativos y flexibles. En este punto, debemos afirmar que ya hoy tenemos claros ejemplos de escuelas en las que se están llevando a cabo acciones educativas interculturales tendentes a promover la participación activa de las familias inmigrantes como un eje fundamental en la mejora de la convivencia en estos centros escolares.

Cuando hablamos de espacios formativos flexibles, nos estamos refiriendo a la cada vez más necesaria implantación de acciones educativas creativas donde la interculturalidad sea vivida y construida por todos los agentes de la comunidad educativa. Propuestas de este tipo son visibles en algunos centros que hemos estudiado. ¿Cuáles son estas propuestas? Los grupos de madres marroquíes, las charlas con café, los encuentros educativos interculturales, los talleres extraescolares para alumnos y familias. En definitiva, nos estamos refiriendo a todas aquellas propuestas que dan cobertura a una estrategia consciente de reconocer la importancia de la participación de todas las familias (inmigrantes y autóctonas) para ir construyendo una escuela viva y optimista: la escuela de la diversidad.

Además, tenemos que señalar que las AMPAs tienen que jugar un papel clave en la gestión educativa de la diversidad cultural, y ahí es necesario que los equipos directivos apuesten decididamente por la dinamización de estos organismos como canalizadores de actividades educativas interculturales. Las escuelas de padres y madres, los encuentros informales, los espacios formativos de apoyo sobre el aprendizaje de la lengua materna, los talleres (de temáticas interesantes y atractivas para las familias) o jornadas culturales diversas, pueden constituirse en nuevas herramientas educativas interculturales si el objetivo es lograr la inclusión educativa de todos sin excepciones y la mejora de la convivencia en las escuelas interculturales.

De nuestro estudio hemos hallado como resultado relevante la idea de que las familias necesitan crear nuevos espacios de relación y un clima de diálogo activo con el apoyo de los docentes. No se trata sólo de poner a disposición los espacios y los tiempos -generalmente extraescolares-, sino, sobre todo, de promover una participación activa que movilice todos los recursos educativos disponibles y enfoque globalmente a la escuela como un escenario

formativo comunitario, de servicio e interés público para toda la comunidad. Por esta razón, el profesorado de estas escuelas debe estar formado y sensibilizado en una educación intercultural democrática y participativa, y es que la escuela *“es un lugar donde padres y profesores tienen que trabajar educación en valores, porque se pretende formar a niños con valores, no solamente a leer y a escribir”* (Fragmento de Entrevista a Loli, Directora de CEIP). En este punto, las competencias interculturales del profesorado no solamente tienen que ver con el simple hecho de aceptar y reconocer la importancia de la diversidad cultural, también implican una dimensión afectiva de valores de cercanía y respeto hacia el alumno inmigrante y sus familias, como elemento clave en el establecimiento de relaciones de confianza para que se promueva un clima de respeto e igualdad en el centro educativo.

“...ellos ven que tú muestras cercanía y respeto..., así como si tú te paras en la calle y hablas con ellos..., porque de alguna manera el prototipo que existe de directora es que es una persona que parece que está sobre un pódium, o que está por encima..., entonces, claro, a mí ese tema no me sirve, no soy así, así que yo, desde que entro en el colegio, yo sé que mi trabajo es servir a los demás, pero sobre todo soy una persona. Y desde que entro al colegio me voy encontrando a madres, gitanas, judías, musulmanas..., y de todos los colores, y me voy parando con todos, oyendo sus problemas, y queriendo escuchar las cosas que me quieren contar...” (Fragmento de Entrevista a Ana, Profesora de Pedagogía Terapéutica).

7. Conclusiones finales

A lo largo de estas páginas nos hemos acercado a la concepción pedagógica que tienen los docentes sobre el conflicto en contextos de educación intercultural. Los datos de nuestra investigación han puesto claramente de relieve que el conflicto es un concepto complejo y lleno de significados en el contexto educativo. Es más, el conflicto escolar está impregnado de significados éticos, emocionales, sociales y culturales, lo que implica aún una mayor complejidad cuando se plantea el concepto de conflicto intercultural.

En realidad, en nuestro estudio hemos descubierto que no existen significativos conflictos interculturales, sino que éstos son entendidos para el conjunto de la comunidad educativa como aquellos conflictos escolares que se desarrollan en contextos escolares de diversidad cultural. Estos conflictos pueden ser problemas específicos (de comportamiento, de índole curricular, lingüísticos...), o bien pueden ser dificultades singulares entre alumnos y familias de origen inmigrantes y autóctonas, o un déficit de recursos para atender la diversidad cultural existente en los centros educativos. Ahora bien, hemos constatado la existencia de distintas dimensiones del conflicto que hacen que podamos valorar la existencia de diferentes concepciones pedagógicas sobre el conflicto escolar en contextos de educación intercultural. Igualmente, de este estudio se desprende la existencia de una dimensión *macro* o de índole filosófica y ética, donde el profesorado concibe como francamente positivo e inherente a la vida escolar la idea de conflicto. El conflicto es, para el profesorado, una oportunidad para el aprendizaje. Es decir, la concepción pedagógica que tienen los profesores respecto a la idea de conflicto escolar modula entre la dificultad que entraña el conflicto y la potencialidad del mismo para la mejora de la convivencia escolar.

También, hemos confirmado la existencia de una dimensión *micro* o de índole práctica y procedimental, donde el profesorado, a pesar de ser consciente de la finalidad positiva del conflicto escolar, percibe que los conflictos escolares son dificultades y problemas en la práctica cotidiana, y gestionar y regular esos conflictos les implica sortear, en ocasiones, carencias y limitaciones que no les son propias, esto es, que son dificultades del

propio sistema educativo para poder afrontar con garantías de éxito la situación de conflicto en contextos escolares de diversidad cultural.

En este marco de análisis y de aparente incoherencia entre el pensamiento pedagógico y práctico de los profesores, hemos descubierto que los profesores, en la práctica cotidiana, tienen recursos didácticos básicos para afrontar los conflictos escolares que acontecen en los espacios escolares multiculturales. Ahora bien, los docentes requieren de una mayor formación en esta materia para afrontar mejor estos conflictos escolares (Esteve, 2004). Ellos plantean que necesitan más recursos específicos de apoyo, no sólo materiales sino fundamentalmente recursos humanos que les asesoren y les ayuden para gestionar la situación de convivencia intercultural que aspiran a consolidar progresivamente. En este punto, resulta destacable el papel de la mediación intercultural entendida como proceso educativo generador de *puentes de convivencia*, entre familia y escuela. Igualmente, y como instrumento efectivo de gestión positiva de la convivencia intercultural se sitúan el desarrollo práctico de acciones educativas interculturales y la promoción de la participación de las familias inmigrantes. Y en estas herramientas se antoja fundamental el papel cada vez más relevante y emergente de figuras profesionales que están haciéndose un hueco en el escenario escolar como sería los educadores sociales y los mediadores interculturales. Esto está íntimamente ligado con la apertura de los contextos escolares a la comunidad social, y por tanto, a las instancias y entidades sociales que participan en la mejora de la convivencia escolar de los centros educativos aportando su granito de arena en el desarrollo práctico de la interculturalidad, realizando actividades educativas diversas y haciendo que la traducción de la interculturalidad adquiera un sentido más coherente, dinámico y participativo. Como expresa Santos Rego (2009), las actuales escuelas serán inclusivas e interculturales en la medida en que acepten y se enriquezcan con la interculturalidad como construcción educativa cooperativa dirigida fundamentalmente a mejorar la convivencia escolar. Ahora bien, el reto es complejo, y en la actualidad la educación intercultural se encuentra entre el deseo de ser una propuesta educativa crítica, y la realidad de encontrarse en una encrucijada de caminos que van desde la exaltación folclórica de las culturas del alumnado de origen inmigrante al enfoque curricular compensatorio. En este punto, y a la luz de los resultados obtenidos en este estudio, podemos considerar que la contribución social y educativa de las ONGs y otras entidades socioculturales a la intervención didáctica-intercultural es un elemento francamente positivo para avanzar en el compromiso por construir una interculturalidad que no se quede en la mera exaltación folclórica, sino que camine hacia un enfoque donde la diversidad cultural sea vista como un valor y no una lacra perturbadora de la convivencia escolar.

Así mismo, una lectura crítica de los resultados obtenidos nos hacen considerar que la gestión positiva de la convivencia depende más de un adecuado grado de adquisición y desarrollo de competencias y valores interculturales que de conocimientos específicos sobre diversidad cultural. Así pues, podemos afirmar que los componentes o elementos básicos de la competencia intercultural, coincidiendo en parte con la definición común y general de competencia, son los conocimientos, las habilidades o destrezas y las actitudes que debe tener un agente educativo (mediador, profesor, alumno, familiar...), sustentados críticamente en los valores que forman parte de una determinada sociedad y de los numerosos grupos sociales a los que pertenecemos. Ahora bien, son los docentes quienes deben tener una formación óptima en competencias interculturales para poder promover esos procesos educativos de legitimación y aprovechamiento educativo de la diferencia cultural. En este sentido, podemos afirmar que la convivencia escolar se concibe y presenta como una construcción social que implica por parte de los diferentes agentes de la comunidad educativa

(profesores, padres, alumnado) un conjunto de claves fundamentales tales como aprendizaje, respeto, paz, tolerancia, normas y bases comunes para la gestión positiva del conflicto escolar. La convivencia implica a dos o más personas o grupos que son diferentes en el marco de una relación en la que siempre intervienen otros, y que está sujeta a cambios. Así pues, en el contexto escolar, la convivencia no es algo ajeno al conflicto, sino que más bien el conflicto es algo intrínseco a la misma. De hecho, los conflictos escolares son hechos permanentes de la vida escolar y son necesarios en el desarrollo y crecimiento personal y colectivo de alumnos, profesores, y también del propio contexto educativo (Irvine, 2003).

Además, en el caso de grupos culturales diversos que comparten espacios sociales y educativos comunes, es necesario priorizar de manera intencionada procesos educativos por los que sea posible la puesta en práctica de habilidades de manejo del conflicto. Y este aspecto implica una propuesta práctica de enorme magnitud: la formación para la convivencia intercultural debe ser para todos los agentes de la comunidad educativa (Gimeno, 2001; Bolívar, 2004). Es decir, planteamos la necesidad de formar en habilidades para la gestión positiva de los conflictos interculturales no solamente al profesorado, agente clave y fundamental en esta cuestión; sino que también apostamos por la necesidad formativa de las familias y del propio alumnado.

Otra conclusión que hemos encontrado tiene que ver con que la importancia de las acciones educativas interculturales radica no tanto en el significado práctico de dichas acciones, sino en el valor conceptual y reflexivo de dichas actuaciones para llevar a cabo una educación intercultural generadora de respuestas eficaces y creativas ante los conflictos interculturales. Así, un elemento fundamental en relación a la gestión de la convivencia escolar es el desafío que para los docentes supone desarrollar su función pedagógica en contextos educativos que pretenden transitar desde la diversidad cultural a la cultura de la diversidad. Por este motivo, el docente tiene que estar cuestionándose permanentemente su función en la escuela y en la sociedad, una constante reflexión en lo que sería un cuestionamiento profundo acerca de su labor como educador en una escuela cada vez más compleja y dinámica.

En definitiva, la educación intercultural plantea un nuevo enfoque de la convivencia escolar donde instituciones educativas y personas (profesorado, familias, alumnado, agentes socioeducativos) necesariamente trabajen en escuelas entendidas en términos de comunidades de aprendizaje, lo cual supone todo un conjunto de iniciativas que suponen una transformación de la organización escolar para que la diversidad cultural sea acogida y promovida como un eje educativo fundamental en el aprendizaje de la convivencia intercultural. Esto supone, por tanto, una actitud de valoración crítica por parte del profesorado hacia la comunicación e interacción entre culturas, y hacia la comprensión de la interculturalidad como un factor positivo y necesario en la dinamización comunitaria de las escuelas del siglo XXI.

Referencias bibliográficas

- Abdallah-pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- Agudo, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Bartolomé, M. (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.

- Banks, J.A. (2005). *Democracy and diversity: Principles and concepts for educating citizens in a global age*. Seattle: Center for Multicultural Education.
- Banks, J.A. (2008). Diversity, Group Identity and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37 (3), 129-139.
- Bolívar, A. (2004). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (20), 15-38.
- CEJA (2010). *La Educación en Andalucía, 2010-201*. Sevilla: Unidad Estadística de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Díaz-aguado, M.J. (2002). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Echeita, G. y Otros (2004). Educar sin excluir, *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 50-53.
- Esteve, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J. M. (2004). La formación del profesorado para una educación intercultural, *Bordón, Revista de Orientación Pedagógica*, 56 (1), 95-116.
- Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- García Castaño, F. y Otros (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación, *Revista de Educación*, 345, 23-60.
- Gimeno, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Irvine, J.J. (2003). *Educating teachers for diversity: Seeing with a cultural eye*. New York: Teachers College Press.
- Jordán, J.A. (1999). El profesorado ante la educación intercultural. En M.A. Essomba (Coord.) *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp.65-73). Barcelona: Graó.
- Jordán, J.A., Ortega, P. y Mínguez, R. (2002). Educación intercultural y sociedad plural. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 14, 93-119.
- Leiva, J. (2008). La escuela como espacio privilegiado para el desarrollo de la educación intercultural: el compromiso de los profesores", *Campo Abierto*, 27 (1), 13-35.
- Leiva, J. (2010). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas", *Cultura y Educación*, 22 (1), 67-84.
- López, M^a C. (2001). *La enseñanza en las aulas multiculturales. Una aproximación a la perspectiva de los docentes*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Archidona: Aljibe.
- MEC (2010). *Datos y Cifras. Curso escolar 2009/2010*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Montón, M.J. (2004). *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar. Orientaciones, propuestas y experiencias*. Barcelona: Graó.
- Sabariego, M. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Ortí, A. (1999). La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 85-97). Madrid: Síntesis.
- Ruiz de Olabuénaga, J. (1996). *Metodología de investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto.
- Santos Rego, M. A. (2009) *Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad*. Barcelona: Octaedro.
- Slavin, R.E. (2003). Cooperative learning and intergroup relations. En J. Banks y C. Mcgee *Handbook of research on multicultural education*. (pp. 628-634) San Francisco: Jossey-Bass.
- Sleeter, C.E. (2005). *Un-standardizing curriculum: Multicultural teaching in the standards-based classroom*. New York: Teachers College Press.
- Soriano, E. (2008). *Educar para la ciudadanía intercultural y democrática*. Madrid: La Muralla.
- Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Torres, C.A. (1998). Democracy, education and multiculturalism. *Comparative Education Review* 42 (4), 421-447.
- Valls, R. y Otros (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.