

LA ESCUELA COMO ESPACIO PRIVILEGIADO PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: EL COMPROMISO DE LOS PROFESORES

THE SCHOOL AS PRIVILEGED SPACE FOR THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL EDUCATION: THE COMMITMENT OF THE TEACHERS

Resumen

En este artículo se ofrece una reflexión pedagógica acerca de la práctica de la educación intercultural desde la perspectiva docente. Se pone de relieve la importancia de la escuela como espacio privilegiado para el desarrollo de la educación intercultural. Así mismo, se hace un análisis de las concepciones pedagógicas que tienen los profesores y profesoras de educación primaria sobre la educación intercultural, estudiando sus percepciones sobre el potencial educativo de esta propuesta en la práctica escolar. Además, se proponen ideas y medidas para la mejora de su aplicación práctica que profundicen en una concepción más inclusiva y global de la diversidad cultural en la escuela.

Palabras clave: educación intercultural, diversidad cultural, escuelas inclusivas, práctica intercultural.

Summary

This article offers a pedagogical reflection on the practice of intercultural education from an educational perspective. It highlights the importance of the school as a privileged space for the development of intercultural relations. It also makes an analysis of the pedagogical concepts that teachers of primary education have about intercultural education, studying their perceptions on the educational potential of this proposal in school practice. It also discusses ideas and measures for the improvement of the practical application of intercultural education which goes further into a more inclusive and global concept of cultural diversity within the school.

Key words: intercultural education, cultural diversity, inclusive schools, intercultural practice.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, nuestros centros educativos están acogiendo, cada vez en un mayor número, a alumnos y alumnas de diversas procedencias y nacionalidades. Los últimos datos que nos ofrece el Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación hablan por sí solos: en el curso escolar 1994/1995, el alumnado inmigrante se situaba en 53.213 alumnos/as, mientras que el curso 2006/2007, eran ya 591.560 los que estaban escolarizados en el sistema educativo español, representando un 8,35 % de la población total de alumnado escolarizado en las enseñanzas de régimen general no universitarias en este último curso.

La educación en nuestro país está abordando uno de los retos más importantes que se le presenta: el fenómeno de la inclusión de un alumnado cuya diversidad cultural no era antes conocida, o por lo menos, no con tanta pujanza y dinamismo (Esteve, 2003). Nuestra tierra ha pasado en las últimas décadas de ser un país de emigrantes a convertirse en un país de acogida de inmigrantes de diversos lugares, etnias, costumbres, lenguas y religiones. Esta situación, sin lugar a dudas, tiene una especial relevancia e influencia en el contexto educativo, ya que profundiza en la evidencia de una situación de diversidad del alumnado a todos los niveles (personal, social, cultural, económico, lingüístico, religioso...), que podemos englobar dentro de lo que se ha venido en denominar *multiculturalidad* en la escuela, esto es, la descripción fiel y objetiva de la existencia de una pluralidad de alumnos/as de diversas procedencias sociales y culturales en espacios educativos comunes (Bartolomé y Cabrera, 2003).

Por ello, podemos hablar de multiculturalidad en la escuela como aquella situación que se constata en la realidad, esto es, que está referida a la existencia de varias culturas en un mismo espacio escolar que las integra, pero sin procurar cambios reales desde el punto de vista de la interacción y comunicación cultural. No obstante, nuestras instituciones educativas, al igual que las de nuestro entorno europeo, aspiran a caminar en la senda de la interculturalidad, entendida como una dinámica social y educativa dispuesta a romper el cerco del etnocentrismo cultural (Aguado, 2003), y a generar oportunidades de comprensión e interpretación cultural que sean elementos de intercambio fructífero de valores y actitudes, superando prejuicios e iniciando espacios de interrelación e intercambio. En definitiva, la interculturalidad como herramienta

posibilitadora de creación de lazos (cognitivos, afectivos y conductuales) e interdependencias (sociales y éticas) entre los grupos culturales diversos que conviven en una misma realidad escolar.

Así pues, tal y como lo plantea el profesor Esteve (2004), la educación intercultural es un desafío pedagógico que se encuentra en estos momentos ante la necesidad de encontrar guías y diseños formativos que permitan su realización práctica y coherente. Resulta obvio señalar que para atender a cualquier propuesta educativa de carácter intercultural es necesario atender a los objetivos de la educación intercultural, y de manera más precisa, determinar cuáles serían los propósitos fundamentales de las escuelas interculturales, entendidas como instituciones educativas preocupadas y ocupadas en emplear pedagógicamente la diversidad cultural como oportunidad y riqueza (Leiva, 2007). En este sentido, la educación intercultural viene definida por la propia realidad multicultural de los contextos educativos, es decir, por la presencia de personas de orígenes culturales diversos tanto en nuestra sociedad como en la propia escuela. En el caso concreto de lo que ha venido a denominarse *escuelas interculturales*, abordar la diversidad cultural se plantea como una iniciativa pedagógica ineludible, y en ningún caso como una lacra o elemento perturbador de la vida escolar cotidiana (Santos Rego, 2008).

Hoy en día la educación intercultural nos lleva a replantearnos la escuela no sólo como espacio de formación, sino como lugar de encuentro de culturas para una educación democrática e integral que fortalezca una convivencia escolar que inexorablemente ha de caminar hacia el mestizaje cultural, o mejor dicho, hacia una cultura escolar mucho más amplia que la puramente académica (López, 2006). Nos estamos refiriendo a la cultura de la diversidad como reflexión pedagógica aglutinadora de aspiraciones y posibilidades de inclusión social. En definitiva, una cultura que va más allá de relativismos y absolutismos, que plantea una escuela intercultural e inclusiva que apuesta por una actitud permanente de diálogo, de cooperación y de intercambio como fundamento para el enriquecimiento cultural y educativo mutuo.

2. EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y CULTURA DE LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA

La interculturalidad se entiende como una reflexión profunda en torno a las oportunidades que nos ofrece la diversidad cultural como elemento de intercambio fructífero de valores y actitudes, rompiendo prejuicios e iniciando espacios de interrelación e intercambio, creando así lazos e interdependencias entre los grupos culturales diversos que conviven en una misma realidad escolar.

No obstante, en los últimos tiempos cobra fuerza la idea de ir más allá en los planteamientos pedagógicos de la interculturalidad, impulsándola no sólo como valoración positiva de la diversidad cultural, sino que, en la idea de avanzar hacia escuelas cada día más democráticas e inclusivas, es clave tomar como referente pedagógico la *cultura de la diversidad* como motor de cambio y empuje para la revalorización de todos aquellos instrumentos que promuevan esa escuela de todas y todos para todas y todos¹. En este marco, defendemos la idea de que la educación intercultural es una propuesta de acción educativa teórico-práctica donde prevalece el reconocimiento de la existencia de los “*Otros*” como sujetos poseedores de una cultura diferente y el conocimiento de lo que esto significa en términos de semejanzas y diferencias con la propia cultura escolar –caracterizada por múltiples influencias–, facilita la promoción y el intercambio de valores positivos para la emergencia de una situación escolar más democrática y solidaria.

Así pues, a lo largo de este trabajo vamos a argumentar con firmeza la cultura de la diversidad como pilar de la construcción democrática de prácticas escolares optimistas, dinámicas y eminentemente participativas. En este sentido, vamos a continuación a exponer datos relevantes obtenidos en nuestro trabajo de investigación desarrollado en la Universidad de Málaga (Leiva, 2007), sobre convivencia y diversidad cultural en la escuela pública que viene a confirmar la idea de que el compromiso del profesorado por la educación intercultural y la cultura de la diversidad es ya una realidad relevante y esperanzadora.

¹ Nos estamos refiriendo a la necesidad cada día más presente en nuestras aulas de dar la voz a nuestras alumnas y alumnos, así como a sus familias. La participación familiar y del alumnado, así como la innovación pedagógica son dos pilares fundamentales en la estrategia de la cultura de la diversidad.

Tenemos que indagar en el fundamento de la relación entre educación intercultural y cultura de la diversidad en la escuela². Para conocer las claves de una educación configurada en una realidad escolar que pretende ser considerada intercultural, son muchos los aspectos que debemos estudiar para poder acercarnos a una respuesta que sea funcional y valiosa. Tal y como plantea Aguado (2003), es necesario destacar una serie de claves reflexivas atendiendo a los planteamientos de una verdadera pedagogía intercultural.

En primer lugar, una reflexión coherente y rigurosa sobre la educación en contextos educativos interculturales tiene que partir de una elaboración consciente, reflexiva y compleja sobre el concepto de cultura, para que la valoración de la diversidad cultural sea considerada de forma crítica.

En segundo lugar, es necesario destacar que una educación que pretenda favorecer la interculturalidad debe promover prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, y no solamente a los alumnos/as de origen inmigrante; esto es, se debe fundamentar en una visión educativa inclusiva para todas y todos los alumnos/as y el conjunto de la comunidad educativa.

En tercer lugar, este tipo de educación nos debe hacer reflexionar sobre elaboraciones y propuestas pedagógicas que influyan en todas las dimensiones del proceso educativo, ya que favorecer la diversidad cultural como valor educativo positivo y enriquecedor requiere de espacios críticos de reflexión -e innovación permanente- en la acción educativa cotidiana.

En cuarto lugar, un aspecto fundamental de una educación que pretenda erigirse como verdaderamente intercultural debe promover condiciones reales y efectivas para que se logre que estos espacios de intercambio cultural promuevan la igualdad de oportunidades, así como la superación de todas aquellas situaciones de racismo o

² En la actualidad, todos los estudios e investigaciones sobre educación intercultural vinculan el concepto de *cultura de la diversidad* al desarrollo real y práctico de la educación intercultural. Sin embargo, nuestra perspectiva va más allá, y es que siguiendo los postulados de López (2006) y Santos Rego (2008), es la cultura de la diversidad la que impregna de valores humanos positivos a la educación

discriminación que puedan surgir en los contextos educativos multiculturales. Para conseguir estos espacios ciertos de intercambio intercultural, la adquisición de competencias interculturales -como conjunto de actitudes, valores y comportamientos de receptividad positiva hacia la diversidad- en todos los miembros de la comunidad educativa (profesores, alumnos/as, familias, comunidad sociocultural) es un elemento fundamental. Además, es necesario que estas competencias modulen la práctica educativa de la vida escolar, sobre todo en aquellos centros donde la diversidad cultural es el eje vertebrador en su cotidianidad y vivencia educativa, y por tanto, la *“figura del educador es crucial, más aún, insustituible (...), y ha de irradiar contagiosamente al resto del alumnado, con su “ser” y su “quehacer” diario, esa actitud de profunda deferencia hacia todos los alumnos sin excepción alguna”* (Jordán, 2007, 94).

Atendiendo a esas claves anteriormente mencionadas, podemos señalar que el surgimiento de la concepción de las denominadas *escuelas interculturales*³, entendiéndolas en el marco de una tendencia cada vez más emergente en la práctica educativa que trata de afrontar la diversidad cultural de los contextos socioculturales actuales mediante proyectos y actuaciones concretas que contemplan la diferencia cultural como valor educativo positivo, es ya una realidad que cada vez tiene más fuerza y dinamismo en la educación del presente y, con toda seguridad, del futuro en las instituciones educativas españolas y europeas (Gómez, 2004).

Además, hay que subrayar que el propio concepto de cultura de la diversidad, entendido como propuesta para la acción educativa que respeta, acepta y reconoce la diferencia cultural como valor educativo, nos hace indagar en todas aquellas dimensiones y variables (curriculares, organizativas, de funcionamiento escolar, de índole actitudinal, éticas, emocionales...) que faciliten asumir una perspectiva intercultural en la configuración de la educación. En este punto, estamos de acuerdo con López (2006, 21) cuando define la cultura de la diversidad en la educación:

intercultural, y tiene en común los principios de cooperación, respeto, confianza y legitimidad del otro como legítimo otro en su diferencia personal, social, cultural, física, sensorial, etc.

³ Sí es necesario mencionar que en el estudio se trabajó con una muestra de 41 profesores y profesoras que trabajaban en centros educativos que tenían aprobados proyectos educativos en el marco del Plan Andaluz para la Atención al Alumnado Inmigrante de 2001. Por tanto, eran y son profesores que trabajaban en centros que institucionalmente tenían planificado objetivos y fines de educación intercultural.

“Es la comprensión de la diversidad y de la diferencia humana en las aulas como un elemento de valor y como derecho (...) y no consiste en el sometimiento de las culturas minoritarias a las condiciones que le imponga la cultura hegemónica, sino exige que sea la sociedad la que cambie en sus comportamientos y sus actitudes respecto a las personas diferentes para que éstas no se vean sometidas a la tiranía de la normalidad”.

En realidad, tal y como estamos expresando, nos situamos teóricamente dentro del marco de la cultura de la diversidad, la cual se encuentra inserta en todo un complejo y acelerado cambio de nuestro contexto socioeducativo, lo que está influyendo de manera decisiva en el papel que desempeñan los docentes en el nuevo panorama educativo de nuestras aulas y escuelas. Ciertamente son múltiples las influencias y presiones del cambio social que están determinando cambios relevantes en la comprensión de la escuela como espacio ecológico y dinámico dentro de una educación cada vez más compleja y cambiante (Sabariego, 2002). Desde luego, como mencionamos al inicio de este artículo, el cambio que mayor importancia ha adquirido en los últimos años ha sido la creciente presencia de alumnos/as de otras culturas y procedencias. De ahí la preocupación y los esfuerzos de la educación para dar respuesta a este nuevo escenario sociocultural donde la diversidad del alumnado a todos los niveles, condiciona el establecimiento de estrategias y prácticas educativas adecuadas en un enfoque educativo inclusivo, basado en principios tales como la diferencia como valor, la democratización cultural, la solidaridad, la confianza y el aprendizaje cooperativo (Valdiviezo, 2006).

3. LA PRÁCTICA DE LA INTERCULTURALIDAD O EL COMPROMISO DEL PROFESORADO PARA LA GESTIÓN POSITIVA DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA ESCUELA

Hoy en día, la escuela se ha convertido en un espacio de necesaria potencialidad pedagógica intercultural, y esto es así, por dos razones esenciales. La primera es que el incremento de alumnos/as de origen inmigrante crece sin cesar en los últimos años, y la segunda, es que ya se dan visos de cambio de concepción educativa en el profesorado respecto a la importancia de trabajar pedagógicamente la diversidad cultural como un

factor fundamental de su realidad profesional y social. En este punto, y a raíz de la importancia creciente de la educación intercultural y su relación con los conceptos de convivencia escolar y diversidad cultural, decidimos preguntar al profesorado sobre su concepción pedagógica acerca de la interculturalidad y su traducción en la práctica escolar⁴. Dicha cuestión se enmarca en un estudio llevado a cabo en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Málaga. Para realizar este estudio utilizamos una muestra total de 41 docentes de educación infantil y primaria, entre los cuales hay 31 profesoras y 10 profesores⁵. Todos ellos pertenecen a centros educativos públicos de Málaga en los que se desarrollan proyectos educativos de educación intercultural⁶. Estos centros 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 Según los datos publicados por la Unidad Estadística de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, en el curso 2005/2006, los centros educativos andaluces acogían a un total de 62.325 escolares inmigrantes. El curso 2006/2007 nos marca un incremento significativo respecto al curso 2005/2006, y es que las aulas andaluzas escolarizaban ya a un total de 74.720 alumnos de origen extranjero lo que supone un 13% respecto a los datos del curso anterior. En este último curso del que disponemos datos oficiales (2006/2007), Málaga concentraba el mayor número de alumnos inmigrantes, acogiendo a 21.500 alumnos de otras nacionalidades, el 30%, seguida de Almería, con el 25%; Granada, con el 13%; Sevilla, con el 11%; Cádiz, con el 7%; Córdoba y Huelva, con un 5% cada una; y Jaén, con un 4%. Un dato muy importante es que la escolarización de este alumnado se realiza mayoritariamente en centros educativos públicos, el 96%, y sólo el 4% es atendido en centros educativos de titularidad privada. En el caso de la provincia de Málaga, prácticamente la mitad del alumnado inmigrante es de origen europeo (de la Unión Europea, un 48,30 %), y se concentra en los centros educativos de municipios de la Costa del Sol (Marbella, Mijas, Fuengirola, Benalmádena, Torremolinos), mientras que el alumnado de origen africano, sudamericano, asiático y de los países del Este Europeo se concentran en la capital y en los municipios del Valle del Guadalhorce (Coiñ, Alhaurín de la Torre, Cártama), representando un 51 %.

⁵ El trabajo de campo del estudio del que vamos a explicitar las principales conclusiones se desarrolló entre los cursos 2004/2005 y 2005/2006. A lo largo del presente artículo haremos referencia a los datos y evidencias empíricas, tanto de la dimensión cuantitativa del estudio, como de su dimensión cualitativa, constituida por cuatro estudios de casos en profundidad realizados a docentes de educación infantil y primaria de la provincia de Málaga.

⁶ Estos cuatro centros educativos públicos de educación infantil y primaria de la provincia de Málaga son representativos ya que están situados en distintas zonas geográficas donde existe una población inmigrante cada vez más numerosa. Estamos refiriéndonos a la Costa del Sol y a Málaga capital. Además, en el curso 2005/2006 escolarizaban a un total de 963 de alumnos y alumnas, y casi el 40% del mismo era de origen inmigrante. Esto nos da idea del contexto educativo de diversidad cultural en el que trabaja el profesorado de nuestra investigación, ya que en sus aulas, prácticamente la mitad del alumnado es de origen inmigrante.

Contexto de Educación Intercultural: la provincia de Málaga

Málaga se caracteriza por poseer una gran riqueza cultural fruto de la confluencia, en épocas pasadas, de diferentes grupos étnicos y culturales. Con la llegada de las nuevas migraciones nuestra provincia se está convirtiendo en una sociedad cada vez más plural. El paisaje cultural malagueño sobresale por estar representado por una mezcla de etnias, culturas, religiones y lenguas, lo que da lugar a un aumento y una aceleración de las interacciones entre los diferentes grupos. No obstante, la reciente presencia del fenómeno inmigratorio en nuestra tierra, no ha dado un margen de tiempo suficiente para que se conforme una opinión pública definida sobre esta circunstancia y, menos aún, para poder crear una conciencia social colectiva ante esta situación. Vamos a situar brevemente el comienzo del fenómeno de la inmigración en la provincia de Málaga y su influencia en el contexto educativo.

Entre finales del siglo XIX y comienzos del XX hubo una crisis en los diferentes sectores productivos de la economía de la provincia: el sector agrícola, el comercio marítimo y la escasa industria minera desaparecen, lo que conduce al empobrecimiento de sus habitantes. Durante los años cuarenta, tras la guerra civil, la situación se agrava aún más. Así pues, se dan todos los determinantes económicos de la emigración en la provincia de Málaga (predominancia del trabajo agrícola, mala dotación de servicios, desarrollo urbano escaso y renta per cápita inferior a la media nacional).

Esta situación empieza a cambiar gracias al surgimiento del turismo en los años 60, la mejora de las comunicaciones e infraestructuras y el desarrollo del sector servicios. La Costa del Sol se convirtió en el principal foco turístico español, y el desarrollo urbanístico fue el principal motor de una economía donde el turismo iba a tener una enorme importancia en la provincia. Prácticamente esta situación de desarrollo económico no ha variado en exceso en las últimas décadas, sino que más bien al contrario, se ha fortalecido. La Costa del Sol sigue siendo un lugar de expansión urbanística y el turismo es el principal sector económico. No obstante, la construcción y el desarrollo de la agricultura en la provincia de Málaga son los sectores económicos donde más inmigrantes trabajan. De hecho, Málaga y la Costa del Sol atraen a una gran diversidad de población extranjera. El caso de las localidades más turísticas de la Costa

del Sol es sintomático: son inmigrantes de clase media y alta, generalmente británicos, franceses y alemanes que vienen a asentarse en Málaga por su clima y las posibilidades de negocio en el sector turístico y de servicios. Además, el crecimiento de la población residencial extranjera en la Costa del Sol tiene su repercusión inmediata en el ámbito educativo. En la década de los ochenta comienzan a matricularse los primeros alumnos/as ingleses, alemanes y franceses en los centros educativos de Torremolinos y Fuengirola. Más tarde, la llegada en los años noventa de población extranjera de los países nórdicos (finlandeses y suecos fundamentalmente) vino a incrementar de manera significativa la concentración de un tipo de alumnado inmigrante procedente de familias adineradas atraídas por la calidad de vida y el bienestar que les ofrecía el clima de la Costa del Sol.

Sin embargo, a finales de los años noventa y principios de la década actual, la fuerte demanda de personal en el sector turístico y sobre todo en el ámbito laboral de la construcción, derivado por un masivo crecimiento urbanístico, ha traído consigo el cambio de perfil del inmigrante –y extranjero–. El flujo migratorio actual viene procedente de Marruecos y de los países sudamericanos, especialmente de Ecuador, Colombia y Argentina, y ha tenido en los últimos años un efecto inmediato en los centros educativos. Exceptuando los centros de la Costa del Sol, el resto de centros educativos de la provincia de Málaga atienden cada vez en un mayor número a un alumnado inmigrante que se caracteriza por un desconocimiento de la lengua española y un desfase curricular significativo, perteneciente a una clase social humilde, y en muchos casos, incorporándose tardíamente a la escolarización o cambiando de centro con frecuencia por motivos laborales o de desplazamiento familiar (Leiva, 2007).

Metodología

En nuestro estudio, se ha tenido en cuenta la necesidad de apostar por la complementariedad de una metodología cualitativa (mediante estudios de casos en profundidad) y una metodología cuantitativa (mediante un cuestionario)⁷, ya que nos

⁷ Empleamos como instrumento un cuestionario, que 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

podía revelar importantes sinergias y posibilidades de indagación y conocimiento. Para realizar el estudio cuantitativo, hemos utilizado una muestra⁸ total de 41 docentes de educación infantil y primaria, entre los cuales hay 31 profesoras y 10 profesores. Todos ellos pertenecen a centros educativos públicos de Málaga en los que se desarrollan proyectos educativos de educación intercultural. Estos centros 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.

Así mismo, en nuestro trabajo de investigación se han desarrollado cuatro estudios de casos⁹ en profundidad que conforman lo que sería la dimensión cualitativa de la investigación. Hemos estudiado las concepciones pedagógicas que sobre la

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).

⁸ 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 (CEIP) adscrito a proyectos de educación intercultural. Finalmente, el profesorado participante ascendió a 41 profesores y profesoras, los cuales pertenecían a cuatro CEIPs de la provincia de Málaga. En el curso escolar 2005/2006, solamente esos cuatro centros desarrollaron proyectos educativos interculturales. En la actualidad, en la provincia de Málaga hay 6.617 docentes trabajando en centros públicos de educación infantil y primaria. Así mismo, según los datos ofrecidos por la Consejería de Educación (curso 2005/2006), un total de 253 profesores/as atendían las Aulas de Adaptación Lingüística (ATALs), lo que supone un incremento de 47 con respecto al curso 2004/2005. Las ATALs, una iniciativa pionera para la integración del alumnado extranjero, son programas de acogida y de enseñanza del español que garantizan la escolarización de los menores inmigrantes permitiendo su incorporación a los ritmos y actividades de aprendizaje del nivel educativo correspondiente a su edad. En el curso 2006/2007 eran ya 275 los docentes que trabajaban en estas aulas, lo cual supone un incremento significativo respecto al curso anterior. Aproximadamente unos 80 lo hacían en la provincia de Málaga en ese curso escolar. Hay que señalar a este respecto que la muestra de nuestro estudio no incluía al conjunto del profesorado ATAL, sino al profesorado que trabajaba en esos cuatro centros educativos, incluyendo a un número limitado de este tipo de profesorado.

⁹ 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. 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.

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.

El objetivo fundamental de nuestra investigación ha sido conocer y comprender las concepciones educativas que tienen los docentes sobre el desarrollo práctico de la interculturalidad, así como las situaciones de convivencia que se viven en sus contextos escolares, indagando en las medidas y actuaciones educativas que consideran interculturales. Como objetivos específicos planteábamos los siguientes:

- a. Comprender las concepciones e ideas educativas de los docentes ante la educación intercultural.
- b. Conocer las percepciones y actitudes educativas de los docentes ante el alumnado de origen inmigrante
- c. Identificar las preocupaciones e inquietudes del profesorado en relación a las situaciones de convivencia entre alumnos/as de diferentes culturas en sus centros escolares.
- d. Describir cuáles son los problemas con los que se encuentran los docentes a la hora de desarrollar su labor pedagógica en las escuelas interculturales.

Como hemos dicho anteriormente, empleamos como instrumento de recogida de información cuantitativa un cuestionario, que 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 ofrece 55 ítems agrupados en seis categorías temáticas¹⁰. Para calcular la fiabilidad se ha utilizado

¹⁰ 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 y formación intercultural del profesorado).

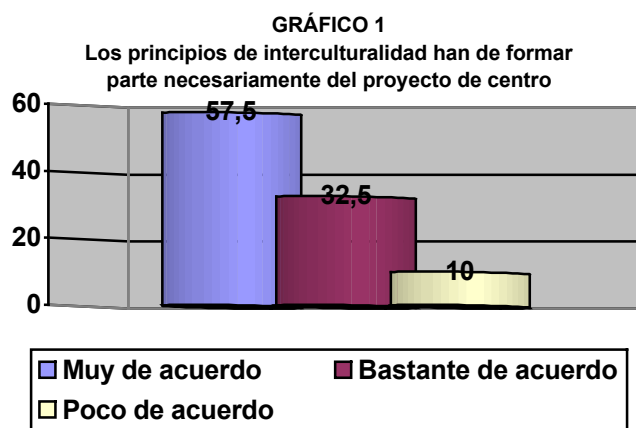
el método de consistencia interna, el cual nos permite establecer la fiabilidad del instrumento sin elaborar otras formas o pasarlo más de una vez. Aplicamos el coeficiente alfa de Cronbach, el cual se adapta a nuestro cuestionario. Para su cálculo empleamos la técnica del coeficiente alfa estandarizado, 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. El estudio de la validez de nuestro instrumento se ha realizado mediante la evaluación de expertos¹¹. 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. El paquete que empleamos es el conocido por el paquete estadístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

Resultados

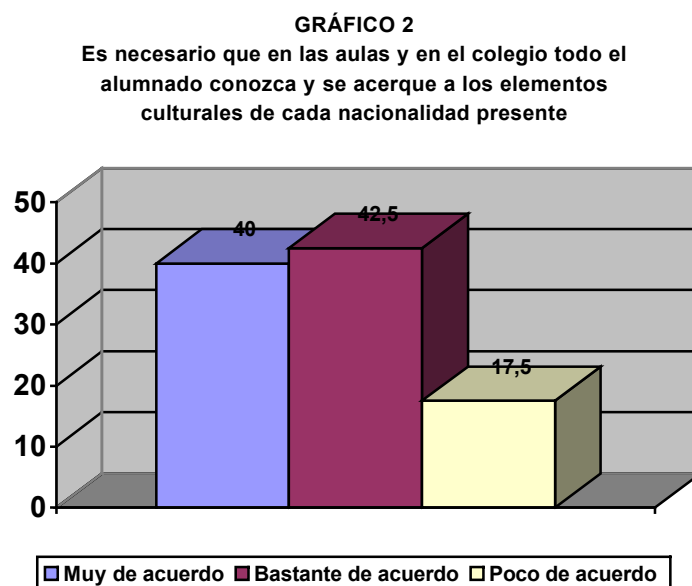
Según los datos obtenidos en nuestro estudio (gráfico 1), la mayoría del profesorado (57,5%) piensa que los principios de interculturalidad han de formar parte necesariamente del proyecto educativo del centro escolar. Así mismo, es necesario señalar que un 32,5% de los profesores opinan estar bastante de acuerdo con que la interculturalidad ha de impregnar necesariamente el proyecto educativo de la escuela, a fin de que la interculturalidad sea vehículo inspirador de las diferentes actuaciones y prácticas educativas de los centros. No obstante, resulta revelador que un 10% de los docentes se muestren poco de acuerdo con esta afirmación, sobre todo si tenemos en cuenta las características del profesorado encuestado, un profesorado que trabaja precisamente en escuelas que vertebran sus principios educativos en la educación intercultural¹².

¹¹ Profesores/as del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Málaga, así como por los investigadores/as del Grupo HUM-169, de la Junta de Andalucía, dirigidos por el Dr. Esteve Zarazaga.

¹² A efectos de conocer mejor el contexto profesional de los docentes que trabajan en estos centros educativos, es necesario mencionar que, en cada centro, existe un profesorado adscrito en régimen de comisión de servicios a proyectos de educación intercultural (cada colegio tiene el suyo propio). Estos docentes, en los cuatro CEIPs estudiados, son los que conforman el grupo –minoritario– que desarrollan las tareas de diseño, planificación y desarrollo del proyecto en todos sus aspectos (organizativos, metodológicos, de recursos, etc...). No obstante, el resto de profesores/as (alrededor del 65 % en cada centro educativo) se incorporan al proyecto y su participación se hace cada día más importante. Ni que decir tiene que cada proyecto es presentado a principio del mes de Septiembre y es el Claustro de Profesores el que decide si se incorporan o no a ese proyecto; inmediatamente después, la Delegación Provincial de Educación de Málaga, y a instancias de la persona encargada de coordinar el proyecto – generalmente el director/a–, da su visto bueno al proyecto. Así mismo, es necesario subrayar que la



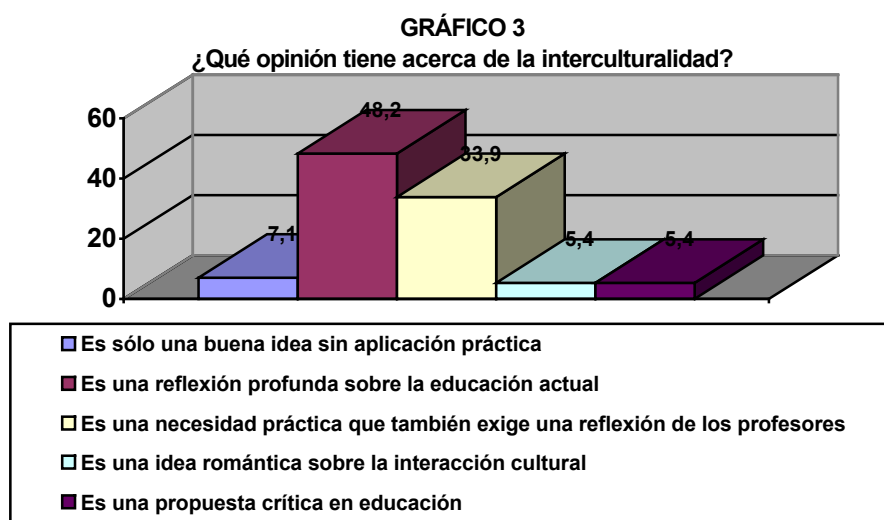
Tal y como reflejan los datos que podemos observar en el gráfico 2, un 42,5% de los profesores se declara bastante de acuerdo con la necesidad de que en las aulas y en las propias escuelas, todo el alumnado conozca y se acerque a los elementos culturales de cada nacionalidad presente en los centros educativos. Además, esta tendencia se confirma de manera positiva en el sentido de que también un 40% de los docentes se muestra muy de acuerdo con esta afirmación. Por su parte, un 17,5% del profesorado está poco de acuerdo en considerar que todos los alumnos/as tienen que conocer y acercarse a los elementos fundamentales de las culturas de los alumnos/as de origen inmigrante presentes en los centros educativos.



realidad de diversidad cultural en cada uno de estos centros es un hecho objetivo que va a más, de hecho, dos de ellos presentan más de un 40 % de alumnado inmigrante, mientras que los otros dos se sitúan en torno al 30 %.

Como podemos observar en el gráfico 3, prácticamente la mitad del profesorado encuestado considera que la interculturalidad es una reflexión profunda sobre la educación actual (48,2%). Un 33,9% opina que la interculturalidad es una necesidad práctica que también exige una reflexión de los profesores sobre su pensamiento y práctica profesional. Por su parte, un 7,1% cree que sólo es una buena idea sin aplicación práctica en la escuela. Un 5,4% de los docentes piensa que la interculturalidad es una idea romántica sobre la interacción cultural, mismo porcentaje (5,4%) que valora la interculturalidad como una propuesta crítica en educación.

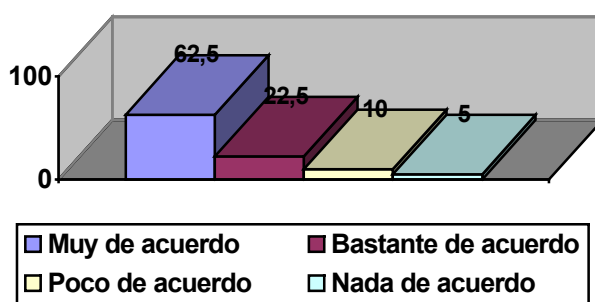
Sin lugar a dudas, podemos observar que existe una gran variedad de pensamiento por parte del profesorado respecto a su concepción sobre lo que es interculturalidad. Esto puede deberse a que no todo el profesorado de estos centros tiene formación en interculturalidad; también puede ocurrir que no compartan los mismos principios pedagógicos en relación al desarrollo práctico del proyecto educativo intercultural de su correspondiente centro educativo. Sin embargo, el componente reflexivo es valorado por la mayoría del profesorado frente a otras ideas o “miradas” minoritarias como la crítica y la romántica. Es necesario destacar que cada vez más 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 y cultural que estamos viviendo.



Un 62,5% del profesorado encuestado (gráfico 4) está muy de acuerdo en que la interculturalidad se dirija a todos los alumnos/as sin exclusiones, esto es, tanto a los alumnos/as de origen inmigrante como a los alumnos/as 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 numerosa. Así mismo, un 5% está nada de acuerdo en que la interculturalidad sea una acción educativa inclusiva que incluya a todo el alumnado.

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

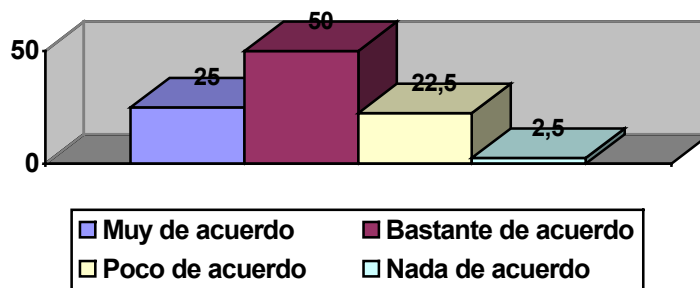
GRÁFICO 4
La interculturalidad se dirige a todos los alumnos, tanto a los alumnos inmigrantes como a los autóctonos



Los datos revelan (gráfico 5) que la mitad del profesorado encuestado se muestra bastante de acuerdo en considerar que existe un alto grado de compromiso por parte del profesorado y toda la comunidad educativa de su centro en desarrollar acciones educativas interculturales. También, un 25% se manifiesta muy de acuerdo en esta afirmación; sin embargo, es necesario destacar que hay un porcentaje relevante de docentes (22,5%) que está poco de acuerdo con que exista en sus centros escolares un

alto compromiso de los docentes y de la comunidad educativa para desarrollar de manera efectiva acciones educativas interculturales. En esta línea, un 2,5% se muestra claramente en desacuerdo con la existencia de un compromiso firme por la interculturalidad. Estos datos son interesantes porque nos hacen ver que en contextos educativos multiculturales, incluso desarrollando proyectos educativos de interculturalidad, existe una parte del profesorado que percibe como negativa la actitud de algunos docentes en relación a su compromiso por desarrollar la educación intercultural en la práctica escolar.

GRÁFICO 5
Existe un alto grado de compromiso por parte del profesorado y toda la comunidad educativa de su centro en desarrollar acciones educativas interculturales



Estos datos nos hacen reflexionar sobre los fundamentos claves que hacen que los principios de la educación sean verdaderamente comprensibles y coherentes para su puesta en práctica en las escuelas interculturales. Nos estamos refiriendo a los principios pedagógicos de conocimiento intercultural, de convivencia democrática, de igualitarismo y de participación comunitaria cooperativa (Leiva, 2007).

En primer lugar, el conocimiento intercultural es la base de un progreso social y personal, donde conocer al *otro* suponga el reconocimiento y la aceptación de la diversidad cultural como algo ineludible para la promoción de la igualdad de oportunidades en la educación y en la sociedad, accediendo a una comprensión compleja de las redes de significados que la propia cultura escolar implica.

En segundo lugar, la convivencia democrática es también clave fundamental del progreso personal y colectivo, y facilita el aprendizaje de competencias sociales y emocionales desde el análisis crítico y constructivo de la realidad socioeducativa. En

efecto, promover una verdadera convivencia democrática escolar debe partir de un proceso dinámico donde los conflictos sean vistos como oportunidades y como motor de cambio e innovación en la escuela.

En tercer lugar, el igualitarismo es un principio vital dado que nos hace reconocer la existencia de singularidades culturales, pero evitando toda construcción de actitudes estereotipadas que deriven hacia situaciones de desigualdad social y cultural en la escuela. El igualitarismo constituye una pieza clave en la comprensión de una realidad escolar donde la diversidad y la diferencia es un valor educativo positivo y enriquecedor, y no entendido como un elemento negativo o perturbador del clima y la convivencia escolar. Desde esta perspectiva, el igualitarismo nos facilita ver a las personas como sujetos libres, autónomos y responsables, con sus identidades personales y culturales diferenciadas, con igualdad de derechos, deberes y oportunidades.

Finalmente, y en cuarto lugar, hacemos mención a la participación comunitaria cooperativa, que en la escuela hace referencia al necesario proceso de revitalización de la democracia en la escuela intercultural, donde el diálogo, la comprensión y el respeto mutuo sean elementos claves de todas las acciones educativas. Este principio pedagógico constituye todo un reto de renovación e innovación para las prácticas de interculturalidad en la escuela, ya que supone un avance desde el reconocimiento de la diversidad cultural hacia la crítica interna y la necesaria democratización cultural en el contexto educativo (López, 2006; Valdiviezo, 2006). Un ejemplo de ello sería la participación de las familias de origen inmigrante en el escenario escolar, algo fundamental si se pretende desarrollar de manera óptima los objetivos y principios de la educación intercultural.

4. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: ENTRE EL DESEO Y LA REALIDAD

Tal y como ponen de manifiesto diferentes estudios e investigaciones (Aguado, 2003; Jordán, 1999 y 2007; Soriano, 2004 y 2008), 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. Sin embargo, el profesorado de nuestro país es consciente de la necesidad que existe de construir escuelas que sean verdaderos espacios de diálogo intercultural, y donde la cultura de la diversidad sea un pilar básico de una educación que forme a ciudadanas y ciudadanos democráticos y respetuosos en la diversidad social y cultural. Exponemos ahora algunas consideraciones sobre ello a partir de las conclusiones de un estudio reciente sobre educación intercultural (Leiva, 2007).

En primer lugar, 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 inmigrantes 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...” (Fragmento de Entrevista a Profesora de 6º de Primaria, Ep.C4).

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.

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 transformadoras¹³. En este sentido, estos docentes consideran que los alumnos/as inmigrantes necesitan sentir *“valorada su cultura (...), que el curriculum 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 Profesor de 5º de Primaria, Ep.C1).

En tercer lugar, otra conclusión 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, sino que también tiene que dar una respuesta práctica y ajustada a la realidad educativa compleja que se vive 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. 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 puede humillar a un niño, pero nunca...; tú tienes que acercarte a ellos, darles

¹³ Esto es un aspecto que ha sido confirmado en los estudios cualitativos de casos, y es que, no sólo el profesorado en comisión de servicios y adscrito a proyectos de educación intercultural, está claramente comprometido con el desarrollo de la interculturalidad. Estos docentes, así como el profesorado de aula ATAL, están dinamizando al resto de profesores y profesoras de sus respectivos centros, lo que está favoreciendo su actitud positiva hacia la educación intercultural. Además, estos colegios están elaborando propuestas prácticas que han venido a estimular en la provincia de Málaga el interés por este tipo de proyectos pedagógicos. Ejemplo de ello es la publicación del libro del Dr. Julio Vera, titulado *Propuestas y experiencias de Educación Intercultural* (2008), publicado por la Fundación Santa María (Madrid), donde se recogen algunas experiencias, actividades y materiales interculturales que se desarrollan actualmente en estos centros educativos (Ver pp.151-165).

afecto. Además tú tienes relación con su casa, conoces a sus padres...”
(Entrevista a Directora de colegio de infantil y primaria, Ep.C2).

En cuarto lugar, hay que señalar que diferentes agentes de la comunidad educativa valoran muy positivamente la diversidad cultural que implica la acogida de alumnado inmigrante en sus centros educativos, y esto es confirmado por una orientadora que afirma 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”*¹⁴. Sin lugar a dudas, ésta es una idea relevante 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. Igualmente, nos indica una tendencia que hemos podido confirmar en nuestro estudio y en otros trabajos recientes de investigación (Merino, 2003; Soriano, 2008), y es la idea cada vez más extendida entre el profesorado de que el alumnado inmigrante es un buen alumnado en términos generales, con predisposición al estudio y a un comportamiento correcto y respetuoso con las normas de convivencia en nuestras instituciones escolares. Esto ha sido confirmado en distintos estudios realizados en la provincia de Málaga, y no se refieren especialmente al alumnado inmigrante de la Costa (p.e., ingleses, franceses o alemanes), sino fundamentalmente a alumnos y alumnas de origen magrebí y de origen latinoamericano (Ruiz, 2005; Rascón, 2006).

5. ANÁLISIS Y PROPUESTAS PEDAGÓGICAS.

La cultura de la diversidad como fundamento de la interculturalidad tiene importantes implicaciones pedagógicas que afectan e influyen a todos los aspectos de la educación. No obstante, en este trabajo vamos a centrarnos en las implicaciones pedagógicas que se derivan de su análisis crítico en relación a la necesaria formación intercultural de los docentes. Dicho esto, tenemos que subrayar que el profesor competente, desde la perspectiva intercultural, es aquel que tiene la habilidad de interactuar con “otros” (alumnos/as y familias inmigrantes), de aceptar otras perspectivas y percepciones del mundo, de mediar entre diferentes perspectivas y de ser consciente crítica y reflexivamente de sus propias valoraciones sobre la diversidad

¹⁴ Fragmento de Entrevista a Orientadora de Equipo de Orientación Educativa de Zona CAEP (Centros de actuación educativa preferente), Eo, C1.

cultural. La competencia intercultural se compone de conocimientos, habilidades y actitudes de respeto y aceptación de la diversidad cultural como un valor educativo de primer orden en el quehacer pedagógico. Las actitudes (de apertura, voluntad de relativizar las propias creencias y comportamientos, de empatía...) constituyen la base de la competencia intercultural del profesorado.

“...hay algunos que se dan cuenta y cambian un poquito el chip, otros se acoplan sin estar convencidos, hay de todo..., y verdaderamente todas las estrategias pasan por todo un proceso de comprensión, de trabajo de competencias, de habilidades para que esos conflictos realmente se solucionen..., y claro, todo esto que te estoy hablando de comprender, de saber, de que tú no puedes tratar a un niño de mala manera..., tienes que tener un trabajo previo, tú cuando a un alumno lo coges ya en el conflicto, ya has perdido la pelea, tu tienes que detectar antes que van a surgir conflicto, entonces, poner antes el parche antes de que salga el grano..., ir evitando, ir previniendo, ir haciendo trabajo sobre eso...” (Fragmento de Entrevista a Profesor de 4º Educación Primaria, Ep.C2).

Aunque es verdad que no todo el profesorado de las escuelas interculturales está verdaderamente implicado en el reconocimiento de la diversidad cultural como un capital educativo de primer orden en su práctica educativa, es cierto que a nivel conceptual y de pensamiento pedagógico del profesorado, la diversidad cultural está siendo progresivamente considerada como un factor positivo para promover una educación de calidad en sus centros educativos.

“No, al revés; yo, cada vez que he hablado con ellos, los he visto muy receptivos, y en ningún momento. Vamos, yo siempre lo pongo como ejemplo, porque no es muy normal, que todo el mundo sea receptivo.” (Fragmento de Entrevista a Profesora de Aula Temporal de Adaptación Lingüística, Ep.C4)

En efecto, las competencias interculturales no solamente tienen que ver con el simple hecho de aceptar y reconocer la importancia de la diversidad cultural, también tienen 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 podium, 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 Directora de Educación Primaria, Ep.C2).

Dicho esto, nos gustaría apuntar ahora algunas propuestas pedagógicas derivadas precisamente de la necesidad de mejorar la comunicación y la competencia intercultural del profesorado, atendiendo a la necesidad de generar procesos de reflexión sobre la cultura de la diversidad en la escuela:

- a) Potenciar la autoestima de los alumnos/as inmigrantes, ayudándoles a desarrollar la confianza en su habilidad para progresar en sus relaciones sociales y emocionales con sus compañeros de clase y el profesorado.
- b) Facilitar a todo el alumnado de las escuelas interculturales el desarrollo y puesta en práctica de habilidades de conocimiento y respeto a la diversidad cultural existente en sus centros educativos.
- c) Favorecer la interacción y la comprensión cultural y social de todos los alumnos/as y sus familias, a través del desarrollo de una perspectiva amplia de educación en valores democráticos en el marco de la sociedad en la que viven.
- d) Proporcionar al alumnado inmigrante ayuda y comprensión para desarrollar el conocimiento, las actitudes y las habilidades necesarias para mantener, siendo

conscientes críticamente de su identidad individual y cultural, sus raíces culturales sin perder de vista la importancia de su integración plena en la sociedad de acogida, a través del aprendizaje crítico de referentes éticos, sociales y emocionales que le permitan mejorar sus expectativas educativas y sociales.

A la luz de estas propuestas, nos parece necesario indagar en un modelo educativo intercultural e inclusivo que englobe los aspectos positivos de los distintos enfoques que hemos estudiado en el presente trabajo. En este sentido, estamos de acuerdo con Aguado (2003) y Soriano (2008), en la necesidad de ir construyendo un modelo inclusivo de acción educativa para las escuelas interculturales, y en términos generales, para todas las escuelas sin ningún tipo de excepciones. Entre las principales características que pueden definir este modelo, proponemos las siguientes:

1. El profesorado debe promover actitudes democráticas y solidarias.
2. La comunidad educativa necesita reflejar y legitimar la diversidad cultural, lingüística y étnica existente en su contexto socioeducativo.
3. El curriculum y los materiales didácticos deben presentarse desde diferentes perspectivas culturales, sobre conceptos, procedimientos y valores.
4. Tanto el profesorado como el alumnado necesitan adquirir competencias interculturales para la mejora de la convivencia y la gestión positiva de los conflictos interculturales.
5. Los equipos directivos pueden y deben impulsar la participación activa de todas las familias y agentes educativos del contexto escolar.
6. La comunidad educativa requiere de todos los apoyos sociales y escolares disponibles para aprovechar educativamente la diversidad cultural como una riqueza y no como un problema.
7. El docente debe convertirse en creador y recreador de materiales curriculares interculturales, formándose en estrategias educativas interculturales inclusivas y creativas, así como en destrezas socioemocionales de afrontamiento de los conflictos interculturales.

Si pretendemos construir aulas y escuelas interculturales, porque creemos que es en sí mismo un propósito ineludible al que debe responder hoy en día la vida de todos

los centros educativos, es imprescindible asumir la diversidad como algo positivo y enriquecedor para la propia convivencia social y educativa (Díaz-Aguado, 2002). Y es que, en definitiva, la diversidad es lo común y lo común es la diversidad, y aplicado a la educación, esto nos lleva a indagar más si cabe en la riqueza de la humanidad y en el necesario desarrollo de metodologías y acciones educativas inclusivas e interculturales.

6. CONCLUSIONES FINALES

A lo largo de este trabajo, hemos destacado que la interculturalidad se configura como una idea clave dentro del pensamiento profesional de los docentes. Ahora bien, son varias y diferentes las dimensiones que se incluyen en la construcción educativa de este concepto, ya que existe una gran parte del profesorado que solamente orienta su pensamiento hacia el elemento cognitivo de la cultura como vehículo realmente intercultural. Es decir, los estudios realizados confirman una tendencia a considerar como única fuente de creación de actividades interculturales el aprendizaje de aspectos conceptuales de las diferentes culturas de los alumnos/as de origen inmigrante, algo que limita la potencialidad de la interculturalidad (Leiva, 2007; Soriano, 2008).

Sin embargo, podemos afirmar que el profesorado se encuentra comprometido con que los principios de la interculturalidad impregne y forme parte necesariamente de los principios educativos de la escuela, y que las actividades que se denominan interculturales son de manifiesto interés para favorecer la integración plena del alumnado inmigrante en la realidad educativa de sus centros educativos.

Además, se aprecia 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. Esto, sin lugar a dudas, es una idea fundamental que nos da una orientación claramente favorable a considerar la interculturalidad desde una dimensión más abierta y comprometida con toda la comunidad educativa. De hecho, existe un alto grado de compromiso por parte de los docentes en desarrollar acciones educativas interculturales, aunque también es cierto que muchos profesores nos han informado que no siempre es real este compromiso, o por lo menos, efectivo en la práctica educativa cotidiana.

Es muy importante destacar que el profesorado considere que la interculturalidad no es una modalidad especial de educación para alumnos/as inmigrantes, sino que va más allá, ya que se configura como una propuesta de acción educativa que ha de darse, no solamente en los centros escolares donde hay alumnos/as inmigrantes, sino en todos los centros educativos. Esta idea es, a nuestro entender, muy positiva al avanzar hacia una idea educativa más amplia e inclusiva del concepto de interculturalidad en la escuela.

De manera más específica, hemos destacado que el profesorado concibe la educación intercultural como una reflexión profunda sobre la educación actual. No obstante, hay que insistir que cada vez son más los docentes quienes creen que es una necesidad emergente en una sociedad donde la diversidad cultural es mayor cada día. Son muchos los profesores quienes opinan que la interculturalidad no solamente puede quedarse en el aspecto reflexivo, sino que también tiene que dar una respuesta adecuada y práctica a la realidad educativa. Así mismo, es cierto que son pocos quienes valoran la educación intercultural como una propuesta crítica y transformadora en educación, lo que puede indicarnos que todavía la formación que reciben los docentes tiende más a los aspectos conceptuales y cognitivos, que a los reflexivos, críticos y actitudinales.

En definitiva, podemos afirmar que la educación intercultural está calando en el pensamiento pedagógico de las maestras y maestros, lo que nos aporta nuevas luces y también fuerzas renovadas para continuar en el camino de impulsar la cultura de la diversidad, y para que las escuelas se conviertan en verdaderos espacios de vivencia y convivencia intercultural. Sin lugar a dudas, solamente un profesorado comprometido con la educación intercultural es el que hará realidad el deseo de educar para una convivencia escolar pacífica, democrática y solidaria en la diversidad cultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUADO, T. *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España. 2003.

- BARTOLOMÉ, M., y CABRERA, F. “Sociedad Multicultural y Ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales”. *Revista de Educación*, 2003, núm. extraordinario, p. 33-56.
- DÍAZ-AGUADO, M^a.J. *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide. 2002.
- GÓMEZ, J. *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales*. Madrid: MEC-Libros de la Catarata. 2004.
- ESTEVE, J.M. *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós. 2003.
- ESTEVE, J.M. “La formación del profesorado para una educación intercultural”, *Bordón*, 2004, n 56 (1), p. 95-115.
- JORDÁN, J.A. “El profesorado ante la educación intercultural” en ESSOMBA, M.A. (Coord). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Grao, 1999, p. 65-73.
- JORDÁN, J.A. “Educar en la convivencia en contextos multiculturales”. En SORIANO, E. *Educación para la convivencia intercultural*. Madrid: La Muralla, 2007, p. 59-94.
- LEIVA, J. *Educación y conflicto en escuelas interculturales*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga. 2007.
- LÓPEZ, M. “Cultura de la diversidad, cultura de la inclusión: educar para construir una escuela sin exclusiones”, Actas de las XVI Jornadas Municipales de Psicopedagogía “*L’Ecola que inclou*”. Ajuntament de Torrent, Col·lecció Hort de Trenor 18, 2006, p. 11-52.
- M.E.C. “*El alumnado extranjero en el sistema educativo español (1996-2007)*”, 2007, n^o 16, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- MERINO, D. *Concepciones de los profesores y autoconcepto y agresividad de los alumnos en un contexto de educación intercultural*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga. 2003.
- RASCON, M^a T. *La construcción de la identidad cultural desde una perspectiva de género: el caso de las mujeres marroquíes*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga. 2006.
- RUIZ ROMÁN, C. *Identidades transculturales: los procesos de construcción de identidad de los hijos inmigrantes marroquíes en España*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga. 2005.

SABARIEGO, M. *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brouwer. 2002.

SANTOS REGO, M.A. “La pragmática de la cooperación o cómo mejorar la gestión de la diversidad cultural y de la convivencia en las aulas”. En VERA, J. (Coord.) *Diversidad, convivencia y educación desde el conflicto*. Madrid: Fundación SM, 2008, p. 55-75.

SORIANO, E. *La práctica educativa intercultural*. Madrid: La muralla. 2004.

SORIANO, E. “Formación del profesorado para la educación intercultural”. En VERA, J. (Coord.) *Propuestas y experiencias de educación intercultural*. Madrid: Fundación SM, 2008, p. 57-84.

VALDIVIEZO, L. A. *The construction of Interculturality: An Ethnography of Teachers' Beliefs and Practices in Peruvian Quechua Schools*. Teachers College, Columbia University. 2006.

VERA, J. (Coord.) *Propuestas y experiencias de educación intercultural*. Madrid: Fundación SM.