



Universidad de Málaga

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Teoría e Historia de la Educación

TESIS DOCTORAL

**EDUCACIÓN Y CONFLICTO
EN ESCUELAS
INTERCULTURALES**

JUAN J. LEIVA OLIVENCIA

MÁLAGA, 2007



Universidad de Málaga

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Teoría e Historia de la Educación

EDUCACIÓN Y CONFLICTO EN ESCUELAS INTERCULTURALES

Tesis Doctoral presentada por
Juan José Leiva Olivencia

Dirigida por el
Dr. José Manuel Esteve Zarazaga

Realizada en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación
con el apoyo del Grupo de Investigación de Teoría de la Educación
y Educación Social
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Málaga

“Se objetará que la escuela no puede resolver todos los problemas de la sociedad. Pero lo cierto es que éstos sí que entran en nuestras aulas junto con los alumnos; de ahí la necesidad de crear puentes que permitan ayudar a desbloquear situaciones que tienen fatales repercusiones sobre la escolaridad”

A. M. Vaille. *“Jeunes d’origine étrangère au College”*, 1991

“Los docentes deben ser sensibles a las diferencias culturales, y han de adquirir el conocimiento y la competencia precisos para adaptar sus prácticas educativas a las necesidades individuales de sus alumnos”

N.C. Burstein y B. Cabello, *“Preparing Teachers to Work with Culturally Diverse Students”*, 1989

“El gran desafío del presente es formar a nuestros profesores para ofrecer una educación de calidad a través de la diversidad social, cultural y lingüística”

J.M. Esteve, *“La tercera revolución educativa”*, 2003

A todas las maestras y maestros que trabajan por construir la interculturalidad desde la ilusión y la confianza en la educación y en el ser humano.

“ESTOY AQUÍ”

*Yo quiero escuchar tu voz
por todos aquellos que no escucharon la nuestra
porque no pudieron,
porque no supieron,
porque no quisieron.*

*Por todos ellos estoy aquí,
escuchándote,
dejando que tu risa despierte mi alma,
dejando que tus sueños,
abracen a los míos
con un abrazo grande y persistente.*

*Por todos ellos estoy aquí
descubriendo la magia que brilla en tus ojos,
descubriendo la cálida caricia que sale de tus manos,
oyendo las señales de alerta que lanzan tus gritos,
sintiendo la ternura que tú necesitas.*

*Por eso estoy aquí,
para escucharte,
para sentirte,
para acariciarte,
para abrazarte
y para decirte que cuentas conmigo porque estoy aquí.*

(Rosa María Caparrós, “Nuestras voces y el cometa de los sueños posibles”, 2005)

A mis profesoras y profesores, a todos...por vuestras enseñanzas y horizontes abiertos.

Gracias José Manuel por contar en todo momento con tu apoyo y tu inestimable ayuda...por tu optimismo pedagógico y tu humanidad.

Gracias Constancio por ayudarme...me acuerdo de ti.

A todos mis compañeros y profesores de Doctorado por vuestro cariño...Ana, Araceli, Pilar, Beatriz, Alfonso, Rafa, Iulia. Gracias Miguel.

A mis compañeros y amigos David, Cristóbal y Tere, por vuestra amistad, por vuestro apoyo y confianza.

A mis compañeros del Departamento, a Carmen, Felipe, Julio..., a todos.

A todas las personas de los colegios en los que he trabajado y me ayudaron durante todo este tiempo. Gracias Mercedes por tu apoyo. Gracias Rosa por tu sentimiento pedagógico y tu mirada.

A mi madre, Maria del Carmen, y a mi padre, Paco, por vuestra entrega y amor todos los días de mi vida.

A mi hermano Pepe Luis, a Isa, a mis sobrinos Alejandro y Paloma,... a mi abuela Adela, que aunque no esté, siempre está conmigo.

A Lola, por ser ilusión y esperanza...gracias por ser la luz que da sentido el amanecer de mis días,... por tu amor.

Ahora os presento el fruto de un trabajo que me gustaría compartir con todos vosotros, porque precisamente en compartir y en convivir juntos está la base de la educación, el aprendizaje, la investigación y también la búsqueda de la utopía y de la felicidad. Este trabajo no hubiese sido posible sin la comprensión y la confianza vuestra; en ella me entrego, esperando, de corazón, vuestra crítica y reflexión personal y colectiva.

Os quiero.

INDICE

INTRODUCCIÓN	12
1. APROXIMACIÓN TEÓRICA AL OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN	18
1.1. La Educación en Contextos Interculturales	18
1.2. El marco de la Educación Intercultural	27
1.2.1. Bases Conceptuales de la Educación Intercultural	28
1.2.2. Objetivos de la Educación Intercultural	41
1.3. El profesorado ante el reto de la educación intercultural	48
1.4. Los conflictos en las escuelas interculturales	64
1.4.1. Estrategias de gestión y regulación	77
1.4.2. La gestión de la diversidad cultural en los centros educativos de Andalucía: construyendo acciones educativas interculturales	88
2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	104
2.1. Planteamiento de la investigación y exposición de motivos	104
2.2. Objetivos de la investigación	107
2.3. Justificación epistemológica de la investigación	108
2.3.1. Pretensiones de la Investigación Interpretativa	109
2.3.2. El papel del investigador en la concepción constructivista del conocimiento	113
2.4. Hacia la complementariedad de las metodologías cuantitativa y cualitativa	119
2.5. Metodología cuantitativa: Diseño e Implementación del instrumento de recogida de información	123
2.5.1. Diseño del instrumento de recogida de datos: un cuestionario	124
2.5.2. Prueba preliminar del cuestionario	127
2.5.3. Implementación de los cuestionarios	129
2.5.4. Datos de la muestra y análisis e interpretación de los datos estadísticos	130
2.6. Metodología cualitativa: El estudio de casos como estrategia de investigación	133
2.6.1. Selección de los casos y acceso a los informantes	137

2.6.1.1.	Criterios de elección	138
2.6.1.2.	Contacto y negociación	140
2.6.1.3.	Principios de ética investigadora	155
2.6.2.	Instrumentos de recogida de información	156
2.6.2.1.	Entrevistas en profundidad	156
2.6.2.2.	Recopilación documental	164
2.6.2.3.	Diario investigador y observaciones	166
2.6.3.	Análisis de la información	171
2.6.3.1.	Proceso de categorización	171
2.6.3.1.1.	Análisis de los datos cualitativos con el programa informático Nudist-Vivo 2.0.	175
2.7.	Algunas dificultades surgidas durante el proceso de investigación	177
3.	RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	180
	<i>INFORME DE LOS RESULTADOS ESTADÍSTICOS DEL CUESTIONARIO</i>	180
3.1.	Aproximación a los datos generales	182
3.2.	Valoración sobre la percepción del alumnado inmigrante	185
3.2.1.	Valoración del número de alumnos inmigrantes en los centros educativos	185
3.2.2.	Procedencia del colectivo de alumnado inmigrante	186
3.2.3.	Integración escolar del alumnado de origen magrebí	187
3.2.4.	Integración escolar del alumnado de los países del Este	187
3.2.5.	Integración escolar del alumnado de origen latinoamericano	188
3.2.6.	Integración escolar del alumnado de origen asiático	189
3.2.7.	Integración escolar del alumnado de los países de la Unión Europea	190
3.2.8.	Valoración de las culturas de los alumnos inmigrantes como aspecto enriquecedor para la convivencia escolar	190
3.2.9.	Problemas o dificultades en la atención educativa de los alumnos inmigrantes	191
3.2.10.	Situaciones que dificultan la integración escolar del alumnado inmigrante	192
3.2.11.	Consideración del alumnado inmigrante como alumnado con necesidades educativas especiales	193

3.2.12. Motivación para el aprendizaje	194
3.2.13. Nivel y dinámica de clase por la presencia de alumnos inmigrantes	195
3.2.14. Variación en la percepción del alumnado inmigrante	196
3.2.15. Problemas de autoestima	197
3.3. La convivencia y los conflictos	197
3.3.1. Problemas de convivencia en el centro educativo	198
3.3.2. Símbolos religiosos	198
3.3.3. Mecanismos de gestión de los conflictos	200
3.3.4. Conflictos como oportunidades de aprendizaje	202
3.3.5. Ideas para el afrontamiento de situaciones conflictivas o problemáticas	204
3.3.6. Origen de los conflictos	205
3.3.7. Prejuicios en la escuela hacia el alumnado inmigrante	206
3.3.8. Conflictos emocionales	207
3.4. La interculturalidad	208
3.4.1. Actividades interculturales e integración del alumnado inmigrante	208
3.4.2. Conocimiento de las culturas e interculturalidad	209
3.4.3. Principios de interculturalidad y proyecto de centro	210
3.4.4. Reconocimiento de los elementos culturales del alumnado inmigrante por parte de todo el alumnado	211
3.4.5. Concepción intercultural	212
3.4.6. Compromiso del profesorado	214
3.4.7. La interculturalidad como modalidad o cualidad de la educación	215
3.5. Los recursos y apoyos educativos de atención a la diversidad cultural	216
3.5.1. Apoyos educativos para el alumnado inmigrante	216
3.5.2. Desarrollo de proyectos educativos y actividades interculturales	218
3.5.3. Cambios en la dinámica escolar para la atención de la diversidad cultural	218
3.5.4. Importancia de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística	219
3.5.5. Apoyo de ONGs y organizaciones sociales en la realización de actividades interculturales	221
3.5.6. Información y apoyos a las familias inmigrantes	222

3.5.7. Apoyo de la administración educativa a los centros escolares	223
3.5.8. Recursos materiales y humanos	224
3.5.9. Participación de las familias en los centros educativos	225
3.5.10. Integración y proyectos de educación compensatoria	227
3.5.11. Currículum y diversidad cultural	228
3.5.12. Valores y concepciones de las familias inmigrantes	228
3.6. La religión y la lengua de origen	229
3.6.1. Aprendizaje de la lengua materna	230
3.7. La formación en educación intercultural	232
3.8. Conclusiones de los datos estadísticos del cuestionario	233
INFORME DE LOS ESTUDIOS DE CASOS	250
3.9. Estudio de Caso de Loli	250
3.9.1. Aspectos personales y de desarrollo profesional	250
3.9.2. Contexto educativo de diversidad cultural: características del Colegio Público Adela López.	252
3.9.3. Actitud hacia el alumnado de culturas minoritarias y sus familias	254
3.9.4. Concepción de los conflictos	268
3.9.5. Perspectiva sobre Interculturalidad	279
3.9.6. Comunicación Intercultural	293
3.9.7. Los apoyos instrumentales: mediación intercultural y participación de colectivos sociales	300
3.9.8. El apoyo lingüístico y curricular	305
3.9.9. Competencias sociales interculturales	307
3.9.10. La participación de las familias inmigrantes en la vida escolar	312
3.10. Estudio de Caso de Ana	322
3.10.1. Aspectos personales y de desarrollo profesional	322
3.10.2. Contexto educativo de diversidad cultural: características del Colegio Público Estela del Carmen	327
3.10.3. Percepción sobre el alumnado inmigrante de su centro	341
3.10.4. La convivencia y el clima escolar	348
3.10.5. Relaciones con las familias de origen inmigrante	360

3.10.6. Valoración sobre la perspectiva de sus compañeros docentes acerca de la diversidad cultural de su centro	367
3.10.7. Las relaciones del centro con las organizaciones y colectivos sociales del entorno	371
3.10.8. La formación en interculturalidad	377
3.10.9. Valores y calidad educativa desde la perspectiva personal y profesional	380
3.10.10. La gestión del conflicto en un contexto educativo de diversidad cultural	393
3.11. Estudio de Caso de Elena	406
3.11.1. Aspectos personales y de desarrollo profesional	406
3.11.2. Contexto educativo de diversidad cultural: características del Colegio Público Salvador Fernández	414
3.11.3. Percepción sobre el alumnado inmigrante de su centro	426
3.11.4. La convivencia y el clima escolar	433
3.11.5. Relaciones con las familias de origen inmigrante	442
3.11.6. Valoración sobre la perspectiva de sus compañeros docentes acerca de la diversidad cultural de su centro	450
3.11.7. Las relaciones del centro con las organizaciones y colectivos sociales del entorno	455
3.11.8. La formación en interculturalidad	460
3.11.9. Valores y calidad educativa desde la perspectiva personal y profesional	462
3.11.10. La gestión del conflicto en un contexto educativo de diversidad cultural	470
3.12. Estudio de Caso de Alicia	478
3.12.1. Aspectos personales y de desarrollo profesional	478
3.12.2. Contexto educativo de diversidad cultural: características del Colegio Público Santo Domingo	482
3.12.3. Percepción sobre el alumnado inmigrante de su centro	490
3.12.4. La convivencia y el clima escolar	498
3.12.5. Relaciones con las familias de origen inmigrante	505
3.12.6. Valoración sobre la perspectiva de sus compañeros docentes acerca de la diversidad cultural de su centro	512
3.12.7. Las relaciones del centro con las organizaciones y colectivos	

sociales del entorno	518
3.12.8. La formación en interculturalidad	520
3.12.9. Valores y calidad educativa desde la perspectiva personal y profesional	522
3.12.10. La gestión del conflicto en un contexto educativo de diversidad cultural	528
3.13. Conclusiones de los datos cualitativos de los estudios de casos	538
4. CONCLUSIONES, REFLEXIONES Y APORTACIONES PARA LA MEJORA EDUCATIVA	568
4.1. El profesorado ante la concepción de los conflictos en los contextos educativos de diversidad cultural: la naturaleza de los conflictos interculturales	568
4.2. La educación intercultural: entre el deseo y la realidad	603
4.3. La gestión de la diversidad cultural a través del fomento de las competencias interculturales y la mediación intercultural	612
4.4. La participación de las familias inmigrantes: comunicación y competencia intercultural	619
4.5. El conflicto como herramienta de aprendizaje en las escuelas interculturales: la importancia de las acciones educativas interculturales	626
Bibliografía	635

INTRODUCCIÓN

Nuestras escuelas, al igual que las del resto de países comunitarios, están experimentando una profunda transformación por la creciente presencia de alumnos¹ de otras culturas y procedencias, como resultado de las nuevas tendencias migratorias de carácter internacional (Esteve, 2003). De hecho, nuestra tierra ha pasado en las últimas décadas de ser un país de emigrantes a convertirse en país de acogida de inmigrantes de diversos lugares, etnias, costumbres, lenguas y religiones. Por su parte, y centrándonos en el contexto educativo, es evidente la existencia de aulas multiculturales y del fenómeno multicultural entendido como la pluralidad de alumnos de procedencias diversas en espacios educativos comunes. No obstante, hace ya 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 basado en la interdependencia enriquecedora de valores culturales diferentes en la práctica educativa, mientras que la multiculturalidad sería una expresión descriptiva de la situación de convivencia de varias culturas en el mismo espacio educativo (Aguado, 2003).

Tal y como considera Esteve (2004), los profundos cambios sociales que se han derivado de la incorporación en nuestras aulas y escuelas de un numeroso grupo de niños y niñas inmigrantes, exige al docente reestructurar sus estrategias educativas, volviendo a reflexionar sobre sus valores y objetivos como docentes. En esta línea, siendo los profesores los agentes principales de la educación intercultural (Calvo, 2003), es preciso indagar en sus ideas, actitudes y pensamientos sobre la misma, así como en sus propias estrategias para afrontar los conflictos interculturales que se dan en las escuelas donde la diversidad y la heterogeneidad del alumnado es la clave definitoria de las mismas.

En efecto, el conflicto es uno de los elementos que configura la propia interacción social y educativa de las personas. En este sentido, la familia, la

¹ Para hacer más accesible la lectura de este trabajo emplearemos el plural masculino, con funciones de plural neutro, sin que ello signifique discriminación alguna hacia las personas del género femenino.

escuela, el entorno social inmediato y el contexto sociocultural más amplio, determinan, de forma muy importante, la orientación y el carácter que puede adoptar la vivencia del conflicto, así como las fórmulas y estrategias que pueden posibilitar su gestión y regulación (Ortega y otros, 2003).

En verdad, hay que señalar que los conflictos 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 (Bartolomé, 1997). También han sido 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 temas relacionados con la interculturalidad y la diversidad del alumnado. Es decir, es una temática tratada en diferentes estudios e investigaciones (Juliano, 1993; Jordán, 1994; Bartolomé, 1997a; López, 2001), y desde nuestra perspectiva, sería muy interesante indagar y profundizar más en la perspectiva de los docentes ante los conflictos interculturales, pues es una realidad ineludible que el escenario futuro de nuestras aulas y escuelas va a seguir siendo –cada vez con una mayor significación– intercultural. De ahí, nuestro interés por conocer su concepción sobre interculturalidad, y comprender las estrategias de gestión y regulación de conflictos que emplean los docentes en los contextos educativos interculturales, dado que además, en la actualidad, constituye una de las mayores preocupaciones de los profesionales de la educación (Essomba, 1999; Ortega y otros, 2003).

Asimismo, y partiendo de estas premisas, creemos interesante ahondar algo más en las motivaciones que hacen del conflicto un tema de especial interés en el contexto educativo actual, así como las percepciones del profesorado sobre la naturaleza de los conflictos en el marco de las escuelas interculturales. Es decir, aquellas donde la diversidad del alumnado es la realidad determinante, y donde existen evidencias manifiestas de vertebrar la práctica educativa desde lo intercultural, y por tanto, desde la convivencia de la diferencia cultural como elemento enriquecedor para la escuela y la comunidad (Juliano, 1993; Aguado, 2003).

Por otro lado, es necesario considerar 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 (Bartolomé, 1997b). 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 (Rodríguez y otros, 1996), 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 (Soriano, 1997; Bartolomé, 2002; Aguado, 2003), que además plantean la necesidad de conjugar diferentes metodologías. En este mismo sentido, cabe aquí mencionar que el Grupo de Investigación de Teoría de la Educación y Educación Social de la Universidad de Málaga, dirigido por el profesor Esteve Zarazaga, está trabajando desde hace ya algunos años en el ámbito de la educación intercultural, asumiendo la complementariedad de metodologías y la precisa búsqueda de la contrastación de diferentes fuentes informativas, ya que se considera que éste ámbito de estudio requiere adentrarse en fenómenos muy complejos que necesariamente exigen el empleo de diversos métodos.

Por ello, la investigación que a continuación presento tiene como fundamento epistemológico y metodológico la investigación interpretativa y cualitativa, ya que nos permite estudiar las estrategias de gestión y regulación de conflictos que desarrolla el profesorado en las escuelas interculturales desde la comprensión de las mismas. Esto me ha permitido enfrentarme y sumergirme con mayor profundidad en el foco de investigación, para que a partir de las interpretaciones de la práctica descubierta e indagada, y representando o aportando hipótesis y, en su caso, planteamientos emergentes basados en las mismas informaciones de mi investigación, pueda llevarme a la modesta contribución, que como investigador, pueda hacer a la extensión y ampliación de la teoría que disponemos en la actualidad sobre la temática del presente trabajo, para a su vez, aportar nuevos caminos en las prácticas

educativas interculturales. En este sentido, comparto con Colás (1997) la necesaria vinculación que tiene que tener un proyecto de investigación con la comunidad en la que se investiga, pues el propio sentido de la investigación cualitativa nos acerca a planteamientos de comprensión para el conocimiento y la acción en los contextos y con los profesionales con los que un investigador trabaja. Por ello, planteamos que el presente trabajo es un proyecto para mejorar los contextos educativos, y no solamente para satisfacer las inquietudes e intereses académicos del investigador.

Por otro lado, me gustaría señalar que el hecho de realizar un trabajo de investigación sobre educación intercultural supone un reto para mí, debido al hecho de que esta dimensión educativa constituye actualmente un ámbito muy complejo de reflexión, investigación y práctica creciente en los últimos años y en el futuro.

Finalmente, quiero concluir esta introducción refiriéndome a la propia estructuración del presente trabajo de tesis doctoral, que plantea a grandes rasgos, una aproximación teórica al foco de la investigación a modo de necesaria fundamentación teórica, la explicitación de la metodología de la investigación empleada, los resultados de la investigación y las conclusiones, reflexiones y aportaciones para el debate y la mejora educativa.

De manera más precisa, podemos decir que el primer capítulo denominado *“Aproximación teórica al foco de la investigación”* está claramente orientado a servir como fundamento de partida, un trazado teórico de lo que actualmente se considera escuela intercultural y educación intercultural, atendiendo a las consideraciones que de ello se derivan en la perspectiva de los docentes ante los conflictos interculturales, y como herramienta fundamental en la lectura e interpretación que de este trabajo se realice.

El segundo capítulo, *“Metodología de la investigación”*, parte de la necesidad de dar a conocer el planteamiento general de la presente investigación, así como los objetivos y la presentación de las diferentes estrategias metodológicas (cuantitativa y cualitativa) utilizadas. En realidad,

planteamos describir y descubrir todo el proceso investigador desde el propio diseño hasta los criterios epistemológicos y metodológicos considerados, tanto en el empleo de la metodología cualitativa como en la cuantitativa, así como los principios éticos de los que parte el investigador en su trabajo. También, tratamos las diferentes estrategias de recogida de datos, analizando sus funciones en la presente investigación en relación con su alcance en el marco de la investigación interpretativa y sus propias características en el desarrollo de la presente tesis doctoral. Asimismo, hacemos un recorrido por el proceso de análisis y de contrastación de la información hasta llegar a los puntos básicos y preliminares de la redacción del informe, explicitando también las propias dificultades y avatares surgidos durante el proceso de investigación.

Por su parte, el tercer capítulo, titulado *“Resultados de la investigación”*, es la exposición de los resultados obtenidos tanto desde una perspectiva descriptiva como eminentemente interpretativa. En efecto, se trata de dar a conocer los informes de la investigación, y por consiguiente, los resultados obtenidos que se han considerado relevantes a lo largo de todo el proceso de creación y recreación de los análisis e interpretación de los datos.

Finalmente, el último capítulo de la presente investigación, titulado *“Conclusiones, reflexiones y aportaciones para la mejora educativa”*, está dedicado íntegramente a presentar las conclusiones, síntesis y aportaciones finales que de todo el proceso de investigación hemos ido madurando. En verdad, este apartado final lo vamos a entender como una reflexión profunda acerca de todo el proceso investigador, haciendo especial hincapié en las aportaciones que desde el marco teórico y práctico podemos hacer, modestamente, al ámbito de la educación intercultural.

CAPÍTULO 1: APROXIMACIÓN TEÓRICA AL FOCO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo pretendemos trazar las características fundamentales de la educación intercultural así como los puntos claves que desde mi punto de vista definen a las escuelas interculturales. Esto es, el papel de los docentes, sus concepciones educativas acerca de la interculturalidad, la diversidad cultural, la propia configuración de los conflictos en las escuelas interculturales, así como las estrategias de gestión y regulación de los conflictos que pueden emplear los docentes en el marco de los contextos educativos de diversidad.

De forma más específica, podemos señalar que vamos a tratar el marco de la educación en los contextos educativos interculturales, planteando los elementos fundamentales que definen a la educación intercultural. Nos centraremos en sus bases conceptuales y objetivas, para posteriormente indagar en los retos que plantea para el profesorado la educación intercultural, sus actitudes ante el alumnado de culturas minoritarias, sus concepciones respecto a los conflictos que surgen en las escuelas interculturales, exponiendo finalmente las principales estrategias existentes de gestión y regulación de los conflictos. Finalmente, indagaremos en los aspectos más significativos de la gestión de la diversidad cultural en el marco del Sistema educativo de Andalucía.

1.1. LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS INTERCULTURALES

Los cambios que progresivamente se están produciendo en nuestra sociedad están modificando la fisonomía de los contextos educativos. En efecto, si bien es cierto que nuestra tierra ha sido siempre plural y heterogénea, el creciente fenómeno de la inmigración está configurando los nuevos escenarios sociales, culturales, y también educativos. De hecho, en los últimos años, nuestras escuelas están acogiendo, cada vez en un mayor número, a alumnos de diversas procedencias. Los últimos datos que nos ofrece el Centro

de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación² hablan por sí solos: en el curso escolar 1994/1995, el alumnado extranjero³ se situaba en 53.213 alumnos, mientras que el curso 2004/2005, son ya 457.245 los que están escolarizados en el sistema educativo español, representando un 6,45 % de la población total de alumnado escolarizado en las enseñanzas de régimen general no universitarias en este último curso. Si bien, este porcentaje no es tan significativo como en otros países de nuestro entorno europeo, sí es relevante destacar la rapidez en el crecimiento del número de alumnos de origen inmigrante que están llegando a nuestro sistema educativo. Centrándonos en nuestro país, Feria (2002, p.84) destaca que existen diferencias significativas en función de las distintas comunidades autónomas, ya que *“no existe una sola inmigración ni todos los procesos migratorios son iguales. Mientras que en Cataluña el fenómeno tiene un carácter estructural, ya que cuenta con una de las estructuras migratorias más antiguas y complejas del Estado español, Andalucía es la puerta de entrada del norte de África, Madrid es la provincia de acogida por excelencia de ciudadanos latinoamericanos, Baleares tiene un enorme asentamiento turístico...”*.

En verdad, en estos momentos 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. Ciertamente, nuestra tierra ha pasado en las últimas décadas de ser un país de emigrantes a convertirse en 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

² Datos que recogemos del Boletín del C.I.D.E., publicado en el número 14 del mes de Julio de 2005, titulado *“El alumnado extranjero en el sistema educativo español (1994-2005)”*, y que puede obtenerse en la página web de este organismo del Ministerio de Educación: www.mec.es

³ Se considera alumno extranjero a aquél que no posee la nacionalidad española. No obstante, en muchas publicaciones e investigaciones se emplea indistintamente el término extranjero, inmigrante o alumno culturalmente minoritario, ya que la literatura científica en educación intercultural se caracteriza por el empleo plural de denominaciones, asumiendo que existen diferentes connotaciones según el término que se utilice. En nuestro trabajo, empleamos fundamentalmente el término de alumno de origen inmigrante o culturalmente minoritario, tal y como lo hacen autores tan reconocidos en el ámbito de la educación intercultural de nuestro país como Jordán (1992, 1994, 1996, 1999, 2001), Bartolomé (1997a, 1999, 2002, 2003) y Aguado (2003).

(social, cultural, 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 de diversas procedencias culturales en espacios educativos comunes (Bartolomé, 1997a).

En este marco, podemos hablar de multiculturalidad en la escuela como aquella situación que se constata en la realidad, es decir, aquella que está referida a la existencia de varias culturas en un mismo espacio escolar que las enmarca, pero sin procurar cambios reales desde el punto de vista de la interacción cultural, aunque lógicamente aspiramos a la interculturalidad. En este sentido, podemos decir que lo *intercultural* hace referencia a una dinámica específica que rompe el cerco del etnocentrismo cultural (Aguado, 2003). En el ámbito educativo 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 (Bartolomé, 2002). Actualmente se habla de educación intercultural como 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–, promoviendo un intercambio de valores para la emergencia de una situación más democrática y solidaria (Aguado, 2003). Pero, ¿cuáles son las claves de una educación enmarcada en una realidad escolar que pretenda ser considerada intercultural? En realidad, son muchos los aspectos que debemos tratar para poder acercarnos a una respuesta que sea funcional y valiosa –desde una vertiente eminentemente práctica– pero desde nuestro punto de vista, creemos necesario destacar una serie de claves reflexivas atendiendo a los planteamientos de una verdadera educación 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 cultura⁴, para que la valoración de la diversidad cultural sea considerada de forma crítica (Jordán, 1994).

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 de origen inmigrante (Aguado, 1991); esto es, se debe fundamentar en una visión educativa inclusiva.

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

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 discriminación que puedan surgir en los contextos educativos multiculturales. Para conseguir estos espacios ciertos de intercambio intercultural, la adquisición de competencias interculturales⁵ -como conjunto de actitudes, valores y comportamientos de receptividad positiva hacia la diversidad- en todos los miembros de la comunidad educativa (profesores, alumnos, familias, comunidad sociocultural) es un elemento fundamental. Además, creemos 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.

⁴ Este concepto tan importante para la educación intercultural será abordado con profundidad más adelante en el presente capítulo.

⁵ Este concepto será tratado con detenimiento más adelante.

Así pues, y atendiendo a esas claves anteriormente mencionadas, podemos señalar que el surgimiento de la concepción de las denominadas *escuelas interculturales* (Juliano, 1993) –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 una realidad que cada vez tiene más fuerza y dinamismo en la educación del presente y también seguramente del futuro.

Además, hay que señalar que el propio concepto de educación intercultural, entendido como propuesta de 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...) que faciliten asumir una perspectiva intercultural en la configuración de la educación. A lo largo de este documento, desarrollaremos cada una de estas variables atendiendo a los planteamientos anteriormente mencionados. En realidad, tal y como estamos expresando, nos situamos teóricamente dentro del marco de la educación intercultural, 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 (Esteve, 2003). Desde luego, como mencionamos al inicio de este escrito, el cambio que mayor importancia ha adquirido en los últimos años ha sido la creciente presencia de alumnos 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 solidaridad, la confianza y el aprendizaje cooperativo (López Melero, 2004).

Esta nueva situación ha propiciado la emergencia de nuevas realidades más plurales y heterogéneas en la escuela, con la consecuencia de una mayor conflictividad⁶, no tanto por la aparición de esta nueva realidad, sino por la escasez y deficiencias en las estrategias y las respuestas ante este nuevo escenario educativo (Etxeberria, Esteve y Jordán, 2001). En efecto, podemos señalar que los conflictos que se dan actualmente en la escuela no solamente son fruto de la misma, sino fundamentalmente de la propia sociedad en la que está inserta (Ortega y otros, 2003). No obstante, las condiciones y la propia cultura institucional y académica de la escuela determina tanto la aparición y el desarrollo de los conflictos como su gestión y resolución⁷. De ahí la importancia de atender a las diferentes claves educativas que nos pueden ayudar a explicar y a entender la propia naturaleza de los conflictos escolares en contextos interculturales, que tienen una vertiente tanto escolar como fundamentalmente social. En esta línea, hay que señalar que la exclusión social y la intolerancia⁸ son dos problemas graves de nuestra sociedad (Díaz-Aguado, 1997), y en verdad *“el desafío intercultural de los años 90, orientado a lugar contra la exclusión, recuerda en este sentido al desafío compensatorio de los años 60, orientado en torno a la igualdad de oportunidades. Ambos comparten un objetivo muy ambicioso: construir una sociedad más justa a través de la educación”* (Ibíd., p.6). En este punto es necesario abordar *“las cuestiones referidas al tratamiento de la diversidad cultural en educación, entendiendo que esta diversidad se manifiesta más allá de los límites establecidos por razas,*

⁶ Tenemos que señalar que el concepto de conflicto será analizado y definido más tarde a lo largo de este escrito con más precisión. No obstante, podemos señalar que cuando hablamos de conflictos escolares interculturales nos estamos refiriéndonos a todas aquellas situaciones que, en el marco de contextos educativos interculturales, se viven como problemáticas, motivadores de cambio, oportunidad, o por el contrario, de negación o inhibición. Lógicamente, existen diferentes perspectivas a la hora de concebir los conflictos que trataremos más adelante.

⁷ Estos procesos que analizaremos con posterioridad, surgen de la necesidad de dar respuesta a los conflictos, que de manera explícita u oculta o implícita se dan en los contextos educativos de diversidad, abarcando diferentes propuestas o configuraciones en la práctica escolar, como reuniones entre profesores y padres, comisiones de convivencia, medidas organizativas, curriculares, etc...Si bien adelantamos estos aspectos, hacemos constar que todas las cuestiones referidas a los procesos de gestión y regulación de conflictos serán abordados con más profundidad en el presente capítulo.

⁸ Dos aspectos definitorios de nuestra sociedad que nos hacen sumergirnos en la naturaleza social de los conflictos que se dan en los contextos educativos interculturales.

grupos étnicos o nacionales; en interacción con otras variables significativas – edad, género, clase social, características individuales– y debe atenderse tanto en la intervención educativa en contextos educativos formales como en otros menos estructurados e informales”. (Aguado, 1997, p.25).

Por ello, hay que centrarse en todas aquellas claves que permitan reconocer y aceptar la diversidad cultural de la escuela actual, y defender la igualdad de oportunidades –de acceso, desarrollo y progreso– en los contextos educativos, *“superando los modelos de déficit que etiquetan en función del grado de ajuste a un patrón definido en función del grupo cultural dominante* (Ibíd., p.25). Una de estas claves la encontramos en las estrategias de gestión y regulación de conflictos que emplean los docentes, que son agentes principales de este nuevo escenario educativo intercultural, así como en el conocimiento de sus percepciones y actitudes ante el conflicto como motor de cambio y progreso en la educación. En efecto, tal y como señala Calvo (2003), el profesor es protagonista en la creación de un ambiente y un clima global en la escuela favorecedor de las actitudes cooperativas y solidarias tan necesarias e imprescindibles para la educación intercultural. De hecho, un aspecto importante a la hora de planificar y ejecutar la gestión y regulación de los conflictos interculturales, no es sólo la necesaria capacidad y competencia del docente en esta materia, sino que es preciso que sea el primero en internalizar y asumir esas actitudes y valores solidarios interculturales en contextos de diversidad, para afrontar con garantías de éxito sus prácticas educativas en una comunidad educativa multicultural (Del Campo, 1999). Para ello es necesario que la concepción de educación en la que se sustente el docente sea una educación inclusiva, de lo cual se deriva, además, la importancia de atender a una formación intercultural del profesorado, tanto en el período de formación inicial como en las acciones formativas de educación permanente.

En verdad, gran parte de los problemas que puedan surgir en los contextos escolares multiculturales hacen referencia a las actitudes –de aceptación o indiferencia– que el profesorado tenga respecto a la educación intercultural, de tal manera que es necesario que éstos sean los mejores

“artífices del arte y de la cultura del saber convivir en la diferencia” (Calvo, 2003, p.242).

Lógicamente, este tipo de planteamientos nos hace proponer un tipo de profesor que desde luego no es un mero técnico o especialista que explica el currículum, sino un profesional comprometido que vive la multiplicidad de significados, los sentimientos y las situaciones concretas del aula y la comunidad educativa intercultural, estando abierto y siendo flexible en sus respuestas ante los conflictos o dificultades surgidas. Siguiendo los planteamientos de Pérez Gómez (1998), el profesor no puede controlar –pero sí regular– la cultura específica que se genera y se comparte en el aula, ni las propias expectativas que se abren a los alumnos, de ahí que cuando surjan los conflictos, resulta fundamental la competencia del docente a la hora de llevar a cabo diferentes estrategias de regulación de los mismos sin atender a la configuración de patrones fijos y cerrados, sino abiertos y en permanente cambio. Para ello debe sustentarse en una visión holística e inclusiva de la educación, así como en una consideración positiva del papel activo y comprometido de la escuela intercultural en la búsqueda de la mejora y progreso social de todos los colectivos sociales, superando las visiones deterministas –y estructuralistas– de la escuela como legitimadora de las desigualdades y los procesos de exclusión social, especialmente en el caso de los alumnos y de las familias inmigrantes y de culturas minoritarias.

Los conflictos que surgen en los contextos escolares multiculturales vienen configurados desde una multiplicidad de situaciones y acontecimientos que confluyen en un mismo punto: por un lado, el trascendental cambio que representa que nuestras aulas y escuelas pasen de ser culturalmente monoculturales a multiculturales, y por otro, la lentitud e ineficacia que cualquier cambio de gran envergadura plantea a la escuela tanto a nivel administrativo y organizativo como a nivel pedagógico (Esteve, 2004). En realidad, las tensiones no vienen derivadas de la presencia cada vez más creciente de un alumnado de origen inmigrante, sino fundamentalmente de las carencias del propio sistema educativo (currículum homogéneo, prácticas organizativas rígidas, actitudes reduccionistas del papel de la escuela en la

vida social y comunitaria de sus contextos...) para cambiar y adaptarse al dar una respuesta educativa a este nuevo escenario multicultural.

Por otra parte, una fuente significativa de conflictos se encuentra en los problemas de comunicación entre la escuela y las familias inmigrantes. En efecto, uno de los conflictos de mayor relevancia radica en el establecimiento de valores culturales compartidos –generalmente hegemónicos–, algo que en ocasiones implica tensiones ya que el alumnado de origen inmigrante se halla inmerso en un proceso de socialización divergente (Aguado, 2003). Ciertamente, el hijo de un inmigrante se encuentra dividido entre el proceso de transmisión cultural del grupo familiar y las influencias –curriculum oculto– que recibe de la escuela y del grupo de pares (Esteve, 2004). Además, otro aspecto importante hace referencia a que los alumnos inmigrantes, a la vez que aprenden matemáticas o conocimiento del medio, se dan cuenta de la valoración que se les tiene, la aceptación de su identidad cultural, y la equidad con que se les trata en el aula y en la vida diaria (Del Campo, 1999; Jordán, 1994). También los alumnos autóctonos se dan cuenta de la calidad de las relaciones del profesor con los alumnos de culturas minoritarias, con todos los alumnos, y de la propia autenticidad de sus actitudes.

Todo ello, por tanto, nos ilustra de manera sucinta aspectos importantes que configuran la realidad de la educación en contextos interculturales. Lo que se trata ahora es de trazar caminos donde sean valiosos y efectivos los planteamientos de este tipo de educación respetuosa con la diversidad cultural, y a la vez impulsora en el establecimiento de nuevos marcos de convivencia escolar. Y que estos partan de la consideración de la diversidad cultural como un hecho enriquecedor y positivo para el trabajo educativo en la escuela, y su repercusión, utilidad e influencia en la promoción de una ciudadanía intercultural, donde lo diferente sea visto como algo positivo y necesario para un desarrollo más justo y equilibrado de la vida social y comunitaria.

En este punto, compartimos con Jordán (1994; 1999), que la inclusión –o no– de los alumnos minoritarios va a depender fundamentalmente de que el profesorado, en el marco de una escuela comprometida con la interculturalidad

como factor de calidad y equidad educativa, tome conciencia de la importancia de su influencia en su alumnado, tanto como ser humano como profesional, con sus valores y sus actitudes, y con un serio y riguroso compromiso en la educación desarrollada en contextos de diversidad.

No obstante, habría que señalar que tal como afirma Carbonell (2002, p.64), este complejo tema no sólo requiere de un esfuerzo en el ámbito educativo, porque *“los problemas de convivencia multicultural no son sólo un problema educativo, son un problema político de hondo calado. Hace falta una voluntad, una actitud y unas actuaciones políticas decididas a dedicar los recursos materiales y humanos que hagan falta para luchar con eficacia contra las causas y consecuencias de la exclusión social”*. Realmente, una educación que se precie de intercultural debe tener en cuenta las necesidades educativas de toda la población escolar.

Dicho esto, podemos señalar que hasta ahora solo hemos trazado de forma general aspectos preliminares pero determinantes en la comprensión de la complejidad de los distintos significados (educativos, socioculturales, comunitarios...) que configuran la educación en contextos interculturales. Es por ello que a continuación indagaremos en el marco de la educación intercultural, partiendo de sus bases conceptuales y los objetivos que plantea como propuesta de avance para la escuela del presente y del futuro de nuestro país, para atender con posterioridad los retos que implica para el profesorado la interculturalidad como opción educativa, basada en el valor de la diferencia cultural como clave de enriquecimiento y mejora en educación.

1.2. EL MARCO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

En este apartado vamos abordar claves fundamentales de la educación intercultural, trazando sus bases conceptuales e indagando en los conceptos primordiales de cultura, identidad, ciudadanía y sociedad intercultural. También nos dedicaremos a definir los objetivos básicos e ineludibles en su propia concepción, proyección educativa y sociocomunitaria.

1.2.1. BASES CONCEPTUALES DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Tenemos que señalar que la educación intercultural reconoce que la multiculturalidad, como fenómeno social es en sí misma conflictiva, esto es, es motivo y oportunidad para establecer, pese a la coexistencia de tendencias contradictorias, nuevas interacciones sociales y culturales que cambien y transformen la convivencia. Por ello, ante esta situación propone la utilización de los conflictos para establecer entre los diferentes grupos unas relaciones de interdependencia enriquecedora basada en la valoración y el enriquecimiento mutuo (Aguado, 2002). La educación intercultural cuestiona los valores y las estrategias educativas utilizadas en numerosas escuelas (Santos Rego, 1994), ya que, pretende que estas instituciones no sean un elemento que socialice desde el punto de vista de una única cultura –hegemónica–, sino que constituya una herramienta que facilite a todos los miembros de la comunidad educativa la importancia de comprender la diversidad como hecho humano, y a poder enfrentarnos a los desafíos que implica. Para eso, la educación intercultural plantea una serie de medidas educativas que sean cruciales y decisivas para el establecimiento de una sociedad más justa y solidaria, superando el etnocentrismo, y abriendo la comunidad a una diversidad cultural que enriquece las relaciones y dinámicas socioculturales de nuestra sociedad (Essomba, 1999).

En verdad, es difícil avanzar si restringimos la intervención intercultural tan solo al ámbito educativo (Carbonell, 2002), pero es lógico pensar que desde la escuela en particular es donde podemos trabajar de una manera privilegiada, y donde el respeto hacia lo diferente, y la profundización en una sociedad más plural, más variada y más rica, es un espacio idóneo donde poder combatir el racismo, la discriminación y la xenofobia. De ahí, la renovación e impulso que toman los planteamientos educativos desde la perspectiva intercultural, para precisamente poder indagar en claves desde donde promover –y alcanzar– que la diferencia cultural, presente ya en muchos de los centros educativos de nuestro entorno, sea percibida como una riqueza, como un motivo de desarrollo sociocultural democrático y solidario, basado en

el respeto a la diversidad cultural y su concepción positiva. Asimismo, y como plantearemos más adelante, la educación intercultural nos puede proporcionar claves necesarias de comprensión que nos ayuden a replantear los conflictos que surgen en el marco escolar, para que éstos no sean vistos como elementos negativos en el funcionamiento y dinámica escolar, sino más bien al contrario, para que puedan servir realmente como verdaderos instrumentos de aprendizaje para los alumnos, los profesores, las familias y la comunidad educativa en general (López Melero, 2004).

Ciertamente, antes de continuar, debemos centrarnos en una serie de conceptos cuyo entendimiento son pilares fundamentales a la hora de poder contextualizar de manera rigurosa el complejo concepto de educación intercultural. En este sentido, vamos a comenzar por el concepto de cultura; para ello vamos a detenernos en todos aquellos aspectos relevantes que nos ayuden a comprender mejor dicho concepto, y su trascendencia en relación a la educación intercultural.

Tal y como señala Jordán (1994), las culturas se entienden como significados compartidos, que dan sentido a los hechos y a los fenómenos sociales, pero no de forma monolítica, sino que las culturas cambian, no permanecen de forma estática, ya que se enriquecen con los cambios sociales y humanos, y sirven como referentes –o redes de significados– donde las mujeres y los hombres se construyen como seres humanos (Pérez Gómez, 1998). Podemos decir que los cambios culturales son el resultado de un proceso de adaptación ante nuevas situaciones y experiencias vitales sociales –colectivas e individuales–, ya que mediante el contacto entre personas de diferentes culturas, vamos aprendiendo todos –y de manera interactiva– elementos culturales diversos. En verdad, es en el contacto cultural donde definimos, configuramos y construimos nuevas prácticas sociales y de convivencia, de acuerdo a las características y peculiaridades de las situaciones nuevas.

Además, la cultura supone ante todo un proceso de aprendizaje, ya que se aprende y se transmite en múltiples redes de significados sociales (Pérez

Gómez, 1998) Realmente, a través del proceso de socialización aprendemos los diferentes elementos que componen la cultura (la lengua, formas de comportarnos, formas de relacionarnos, formas de ver el mundo, etc.), pero la complejidad de los nuevos escenarios sociales hace que la forma de producirse los propios mecanismos de socialización estén modulando entre la convergencia y la divergencia cognitiva, afectiva y conductual (Bartolomé, 2002). En efecto, es la cultura la que da sentido a la propia realidad, ya que impregna todos los acontecimientos sociales desde un conjunto complejo de significados sociales e históricamente construidos y compartidos por los miembros de una comunidad. En verdad, cuando percibimos y vivimos la realidad, lo hacemos desde esquemas mentales que están claramente condicionados y determinados por los significados sociales, por lo que nuestras creencias, experiencias, actitudes y valores tienen un profundo sentido cultural, es decir, están configurados desde las redes de significados sociales y culturales que construimos de manera colectiva. En este punto, compartimos con Ruiz (2003) que la cultura es *“un conjunto de significados adquiridos y construidos”* y que la persona *“adquiere y construye estos significados como miembro de una (o unas) comunidad(es), y no exclusivamente como miembro de la comunidad”* (Ibíd. p.14).

Asimismo, hay que señalar que la cultura es transmitida –y compartida– mediante símbolos e interacciones simbólicas. Cuando las personas nos comunicamos lo hacemos a través de multitud de interacciones simbólicas, la más importante es el lenguaje, medio y canal primordial de la comunicación humana. En este punto, la comunicación, desde los planteamientos de la educación intercultural adquiere una enorme importancia, porque la necesidad de manejar los códigos lingüísticos de una determinada lengua es imprescindible para la inclusión de toda persona en una comunidad social concreta. Es asimismo determinante el hecho de abrir un puente de diálogo, una intencionalidad que trascienda lo lingüístico y que avance en la senda de lo comunicativo. Nos estamos refiriendo a lo que muchos autores denominan comunicación intercultural (Sabariego, 2002) Bartolomé 2002; Aguado, 2003). Este tipo de comunicación se basa en el propósito sincero e intencionado de fomentar relaciones de diálogo entre personas pertenecientes a grupos

culturales diferentes, de tal manera que constituye un espacio nuevo de interacciones sociales. Implica una apertura y una receptividad que indaga en el camino de los valores sociales de solidaridad, respeto y diálogo. La comunicación intercultural se considera como una clave fundamental en las estrategias metodológicas y de acción educativa que se pueden desarrollar en la escuela intercultural (Soriano Ayala, 2001). Constituye, pues, un elemento de crucial importancia en la mejora y progreso de los niños y jóvenes procedentes de otras culturas diferentes a la mayoritaria, dado que facilita que el choque que se produce al estar inmerso en dos sistemas de referencias diferentes no constituya en sí un grave problema de inclusión psicosocial (Bartolomé, 2002). Un tipo fundamental de comunicación intercultural sería la mediación intercultural, que, entendida como puente de convivencia, constituye una herramienta social y educativa que promueve el compromiso de la comunidad educativa para fomentar el respeto a la diversidad cultural y la inclusión de las familias inmigrantes en la vida participativa escolar y comunitaria. En verdad, tal y como plantea el estudio de Rascón (2006), el proceso de socialización primaria, que generalmente se produce en las familias pertenecientes a grupos minoritarios se puede ver trastornado desde el momento en que los chicos de origen inmigrante se escolarizan en nuestro sistema educativo. Esto se debería a que en los dos contextos de referencia primordiales, el familiar y el escolar, el niño desarrolla su proceso de socialización entre dos mundos de valores, entre dos formas de ver y mirar la vida sociocomunitaria, ya que los sistemas de referencia utilizan unos códigos diferentes, por lo que los valores y concepciones que transmiten también son distintos. Esto implica que en muchas ocasiones pueda llegar a producir conflictos interculturales⁹ entre la cultura escolar, fuertemente inspirada por la cultura social de la mayoría de la ciudadanía, y la de origen de carácter minoritaria y de menor peso cualitativo

⁹ Este concepto será tratado con mayor profundidad con posterioridad, no obstante, cabe aquí destacar que muchos de los denominados conflictos interculturales se sitúan en el plano de los significados implícitos u ocultos. Ejemplo de ello sería la dificultad que tienen los niños de origen inmigrante en su propio proceso de construcción identitaria, fuertemente determinado por las tensiones e incertidumbres provocadas por las discontinuidades culturales que implican los diferentes marcos o códigos culturales empleados en su contexto familiar y el escolar. También, existen conflictos interculturales que se sitúan en el plano de los significados explícitos, esto es, aquellos que realmente son observables y acontecen de manera expresa en los contextos educativos de diversidad, tales como el malestar emocional derivado de los iniciales problemas de comunicación con la lengua de acogida, así como las manifiestas dificultades escolares debido al trascendental cambio que supone la incorporación a un sistema educativo nuevo y distinto para el alumno inmigrante, que tiene que hacer frente a nuevas necesidades y demandas educativas.

en el contexto social, lo que desde luego determina y condiciona el propio proceso de construcción de la identidad de los alumnos de origen inmigrante.

Ciertamente, podemos decir que en el marco de la pluralidad existente en nuestra sociedad, como sabemos, destacan hoy unas culturas nuevas en nuestro contexto social, que son las que aportan los trabajadores inmigrantes y sus familias; y en verdad, son *“culturas que de una forma más o menos tímida y desde una posición de desventaja, debido a los procesos de marginación y exclusión que viven gran parte de estas personas, piden estar presentes, ser reconocidas como parte de la cultura social y escolar”* (Essomba, 1999, p.82). Por ello, es muy importante esta idea, ya que reconocer la visibilidad de los valores y las culturas de los colectivos inmigrantes implica advertir del riesgo de consolidar en la escuela modos y formas que apelen a una cultura hegemónica, la cual anula o neutraliza –de manera etnocéntrica– las diferencias culturales en vez de aceptarlas y respetarlas desde su propia idiosincrasia. Por esta razón resulta clave el reconocimiento de sus culturas y de sus identidades diferenciales en el seno de una escuela democrática y de una cultura escolar intercultural.

Además, hay que señalar que *“el mundo contemporáneo ha creado universales redes de comunicación (...) y ha creado sistemas para la transferencia de la información, aunque la fuente de la misma y la propiedad de la tecnología se encuentre concentrada”* (García, 1992, p.16). Esto puede que esté consolidando una cultura hegemónica –occidental–, que, canalizada a través de los grandes medios de comunicación de masas, esté favoreciendo el choque o los conflictos entre determinadas culturas, fundamentalmente –y lo vemos actualmente con mayor fuerza– entre todo lo que implicaría la cultura occidental con la cultura islámica. Desde luego, esto tiene importantes repercusiones en el ámbito de la educación, dado que ya no es el contexto de mayor influencia socializadora tras la familia, sino que actualmente los medios de comunicación superan esa capacidad de transmisión de información de forma absoluta y sin precedentes en toda la historia de la humanidad. En efecto, en los últimos tiempos las continuas referencias y vinculaciones entre terrorismo e Islam podrán ocasionar problemas o conflictos racistas o

xenófobos en nuestros contextos sociales y educativos.

Por lo expuesto anteriormente, podemos comprender cómo el concepto de cultura está inmerso en una complejidad de significados –en continua modificación y dinamismo– cuyo análisis requiere de indagaciones profundas en otros conceptos tales como el de identidad y ciudadanía. En este sentido, y siguiendo las ideas de Bartolomé y Cabrera (2003), podemos destacar que para poder reflexionar desde los conceptos de identidad y ciudadanía es necesario hacerlo desde diferentes planteamientos.

En primer lugar, *“es necesario planteamientos abiertos donde la heterogeneidad, las diferencias y lo distinto tenga cabida” (Ibíd., p.45)*. En segundo lugar, es imprescindible que estos planteamientos sean amplios para que se pueda proyectar el debate público sobre la interculturalidad a todo tipo de comunidades sociales, cívicas, globales y virtuales. Y en tercer lugar, es necesario que estos planteamientos, complejos desde luego, posibiliten reconocimientos múltiples de ciudadanía, es decir, que las identidades no sean vistas desde un punto de vista lineal sino interactivo, *“facilitando el enriquecimiento y desarrollo de los distintos niveles en la salvaguarda de la democracia y la promoción de la dignidad y libertad de la persona” (Ibíd., p.45)*.

En efecto, en la actualidad el debate en torno al concepto de identidad cultural¹⁰ y su propio proceso de construcción en el marco de sociedades culturales plurales como la nuestra, está siendo de gran importancia para el marco de la educación intercultural (Soriano, 2001). Verdaderamente, el tema de la identidad cultural emerge con fuerza debido fundamentalmente a dos fenómenos que se están produciendo de forma simultánea en esta sociedad

¹⁰ Concepto de extraordinaria relevancia en la discusión sobre la educación intercultural, ya que los procesos de construcción de las identidades culturales de los niños y jóvenes inmigrantes ahondan en el debate sobre los choques culturales y los conflictos interculturales que pueden acontecer en la escuelas y en la propia sociedad de acogida. En este sentido, Ruiz (2003) plantea la importancia de atender a los procesos de construcción identitaria desde la multiplicidad de significados y adscripciones que una misma persona puede implicar(se) en su propio “ser” y “estar” consigo mismo y con los demás. De esta manera, podemos señalar que existen diferentes perspectivas que entienden la identidad cultural, como una clave individual, comunitaria o mediada por una multiplicidad de perspectivas que confluyen en la consideración positiva de que una misma persona posee y construye múltiples identidades en múltiples contextos sociales, no de manera lineal o yuxtapuesta, sino de manera interactiva y dinámica.

postmoderna, por un lado la globalización y por otro la balcanización o resurgimiento de los nacionalismos. En este sentido, como afirma Bartolomé (1997b, p.289) *“la globalización a nivel cultural conlleva una mayor homogeneización en costumbres, maneras de vivir, y más valores compartidos entre personas de diversas culturas”*. Frente a ello, nos encontramos con un nuevo impulso de todos los denominados localismos y nacionalismos, que plantean una vuelta a lo particularista como una certera forma de adaptarse ante un mundo globalizado, y en donde las identidades culturales de determinados grupos temen perder sus sentimientos de pertenencia –y sus propios procesos de comunicación y construcción identitaria–. Todo ello debido precisamente a ese universalismo cultural, en parte definido y condicionado por el actual marco de relaciones políticas y económicas entre los distintos países, determinado por un neoliberalismo dominador de la mundialización o globalización social y cultural.

Por ello, desde la escuela, los diferentes agentes de la comunidad educativa deben facilitar y provocar la construcción de la identidad de las nuevas generaciones como uno de los mayores retos para la educación del presente y del futuro, y es clave fundamental para el surgimiento y desarrollo de una auténtica ciudadanía¹¹ (Gimeno, 2001). En efecto, la competencia de las personas para poder definir su propia identidad de manera distinta para lograr el propósito de funcionar y desenvolverse de manera efectiva en entornos sociales y culturales diferentes está claramente vinculado con la búsqueda de la adaptación óptima y el desarrollo de todas las potencialidades personales en un mundo cada vez más cambiante y dinámico, pero también con más incertidumbres e interrogantes sociales. El problema puede radicar en que las identidades culturales sean vistas como entidades aisladas, sin capacidad para adaptarse a los cambios sociales y culturales, como consecuencia de unos rígidos procesos de aprendizaje en el ámbito de la socialización primaria y secundaria (Juliano, 1993). En efecto, el tema de la

¹¹ En un sentido amplio, la educación intercultural pretende promover una educación donde se preparen ciudadanos críticos y reflexivos en relación al mundo que les ha tocado vivir. Sin embargo, este concepto es sumamente complejo, y existen divergencias en torno a si debe centrarse en un conocimiento sobre las pautas y comportamientos sociales, o si se debe orientar hacia la reflexión para la acción de efectivas competencias participativas y democráticas.

identidad cultural está claramente relacionada con la construcción de los sentimientos de pertenencia a una comunidad política y cultural determinada (Aguado, 2003). En este punto, Bartolomé (2002) señala que la clave de que las identidades culturales se construyan y desarrollen desde un mayor dinamismo, está relacionado con la valoración crítica de la propia cultura, así como con la apertura a otras culturas, descubriendo las potencialidades y valores culturales de las mismas, todo ello para poder ser capaz de desarrollar unas óptimas competencias interculturales¹². Asimismo, Essomba (1999) señala que la socialización es un proceso complejo a través del cual se desarrolla la identidad personal. En verdad, es en este complejo proceso donde nos *“preguntamos en qué medida la pertenencia a un grupo étnico contribuye a generar un sentido de identidad” (Ibíd., p.38)*. Y en este punto, debemos destacar la importancia de las claves emocionales en la construcción de la identidad cultural, pues *“en esencia, la identidad étnica se sitúa en el ámbito de lo afectivo (...) y no sólo hace referencia a una imagen o sentimiento de grupo, sino que se expresa en valores, actitudes, estilos de vida, costumbres y rituales de los individuos que se identifican con un grupo (o grupos) étnicos determinados” (Ibíd., p.39)*.

Por otra parte, debemos destacar que es necesario reconocer las dificultades que pueden tener determinados grupos culturales minoritarios para poder construir de manera activa sus propias identidades culturales, puesto que la mayoría (cuantitativa o cualitativamente más relevante) puede imponer sus valores culturales hegemónicos, o bien pueden carecer de los instrumentos y de las habilidades precisas para poder desarrollar sus sentimientos de pertenencia desde el respeto y la consideración a la pluralidad y a la diversidad cultural (Muñoz Sedano, 1997). Por ello, no se puede plantear la promoción de valores culturales cada vez más alejados o amplios a los niveles cercanos de referencia cultural, dado que se puede producir una desconexión entre los mismos, debido a la falta de procesos socioculturales más concordantes y equilibrados, tanto a nivel social y económico, como a nivel social, así como a las carencias de habilidades para adaptarse a comunidades sociales y políticas

¹² Entendidas como aquellas habilidades para interpretar y comprender las interacciones interculturales, mostrando conocimiento, respeto y empatía (Aguado, 2003).

cada vez más amplias (Sabariego, 2002). En este sentido, cabe aquí destacar el debate entre lo global y lo particular, entre lo universal y lo relativo. Desde luego, es esta una cuestión de enorme envergadura e importancia, que entronca con el tema de la ciudadanía, elemento fundamental dentro de las bases conceptuales de la educación intercultural. No obstante, y volviendo al concepto de identidad cultural, tenemos que señalar que según Bartolomé (2002), aún reconociendo la oportunidad que nos brinda la pluralidad cultural para el crecimiento –y el enriquecimiento– de nuestros contextos sociales, es importante destacar que nuestro sistema de relaciones se ha hecho cada vez más complejo cuando ha existido la necesidad de comenzar a modular y armonizar las diferentes tradiciones, culturas, lenguas, valores de referencia y religiones de los distintos grupos culturales de nuestra sociedad. En este sentido, Bartolomé y Cabrera (2003, p.46) afirman que *“crear una identidad cívica a partir de distintas identidades culturales, que pueden incluso encontrarse enfrentadas, supone un reto mayor para las personas, los colectivos y para las instituciones democráticas que deben promoverla, que su desarrollo en un contexto cultural más homogéneo”*.

Respecto al concepto de ciudadanía, ya hemos mencionado anteriormente que constituye un eje vertebrador en los planteamientos constitutivos de la educación intercultural, puesto que la interculturalidad se orienta fundamentalmente a la construcción de una sociedad intercultural, justa y solidaria (Aguado, 2002). Ante ello, Bartolomé y Cabrera (2003) defienden una concepción holística y global de la ciudadanía, partiendo de procesos educativos deseables –valoración positiva de las diferencias culturales, vivencia y convivencia de los valores democráticos de igualdad y solidaridad–, así como de una reflexión profunda acerca de la comprensión de la sociedad como escenario ecológico que haría fundamental la construcción de *“una ciudadanía intercultural a la vez activa, responsable y crítica”* (Ibíd., p.46).

En efecto, Bárcena y otros (1999) plantean la enorme importancia de desarrollar en la escuela pública y democrática los principios de una ciudadanía intercultural, donde el conocimiento, el respeto y el reconocimiento mutuo fueran baluartes de toda acción socioeducativa, partiendo del marco de una

convivencia respetuosa y fructífera y desde el mundo de los valores sociales enriquecedores y constructivos como la paz, la justicia y la solidaridad. En tal sentido, y siguiendo con los planteamientos anteriormente mencionados de Bartolomé y Cabrera (2003), tenemos que señalar que para construir una ciudadanía intercultural es absolutamente imprescindible los valores de respeto y de reconocimiento mutuo, como pilares de la convivencia en una sociedad donde la diversidad cultural es un valor en alza, una clave de riqueza social para todos los ciudadanos. En este punto, Sabariego (2002) nos hace considerar lo valioso que sería el desarrollo de una identidad cívica donde aprender a convivir, a cooperar y a dialogar democráticamente con todos los miembros de los diferentes grupos culturales. Ciertamente, esta consideración nos lleva a plantearnos que la diversidad es algo positivo que debe promoverse desde el respeto, puesto que *“los procesos de diálogo y encuentro entre culturas de las sociedades plurales exigen un sentido crítico de nuestra propia cultura”* (Bartolomé y Cabrera, 2003, p.47).

Además, como hemos citado anteriormente, una ciudadanía activa y responsable constituiría una excelente oportunidad para profundizar en los valores de la democracia, haciendo de la participación comunitaria una herramienta en alza, y promoviendo una recuperación de los espacios públicos de manera compartida y cooperativa entre todos los miembros de los grupos culturales diversos existentes en nuestra sociedad plural (Llopis, 2003). Esta iniciativa de participación sería fundamental en el seno de las escuelas interculturales, puesto que permitiría avanzar en el fortalecimiento de los lazos de apoyo social y emocional de las familias de origen inmigrante con las familias autóctonas, superando prejuicios y discriminaciones. Esto es clave, ya que supone ir abriendo nuevos horizontes de convivencia democrática desde y en la diversidad cultural como algo enriquecedor para el contexto educativo y la comunidad social en general. En este punto, hay que señalar que la participación en contextos educativos multiculturales constituye una oportunidad de aprendizaje intergeneracional e intercultural, puesto que atañe a los alumnos y a sus familias, así como a profesores y a otros agentes de la vida socioeducativa de las escuelas interculturales, interesadas en desarrollar diseños de participación escolar donde una ciudadanía activa y responsable

haga valer sus derechos y responsabilidades en el marco de una educación democrática e intercultural.

Asimismo, es necesario fomentar una ciudadanía crítica, en tanto las desigualdades sociales impregnan las realidades de nuestros contextos educativos y socioculturales, de tal manera que es clave un mantenimiento activo de los canales de participación democrática, a fin de que los procesos de exclusión social no penetren en el ámbito escolar. Es decir, que las comunidades educativas interculturales supongan un impulso para la reivindicación permanente de la igualdad de oportunidades, a la vez que emerjan procesos de reflexión cooperativa que cuestionen y promuevan cambios cualitativos en las propias instituciones educativas que faciliten la profundización en los valores de igualdad, justicia y solidaridad. En este sentido, *“la educación es decisiva para el desarrollo de una ciudadanía intercultural que haga frente a la exclusión. Para lograrlo hay que integrar en el currículo la educación en derechos humanos, valores cívicos y prácticas participativas, y democratizar el funcionamiento del centro y las actividades escolares”* (Aguado, 2002, p.16). En síntesis, podemos destacar que las comunidades educativas interculturales se constituyen como una herramienta fundamental para paliar y compensar los procesos de exclusión social, de los que la escuela pública y democrática no puede quedar al margen de ninguna manera, tanto en su análisis como en sus propuestas de acción educativa y social.

Finalmente, y habiendo trazado las bases conceptuales de la educación intercultural, nos gustaría destacar algunas definiciones sobre lo que en definitiva es educación intercultural. En verdad, algunos autores prefieren definir primero lo que no es para, posteriormente, destacar sus principales características, pero nos proponemos a continuación citar algunas de las principales definiciones que reconocidos autores de nuestro país han hecho sobre educación intercultural y que confluyen de manera decisiva en una diversa –y rica– delimitación y concepción teórica:

Jordán y Castella (2001, p.49) afirman que la educación intercultural “se puede entender como la respuesta pedagógica a la necesidad actual de preparar futuros ciudadanos para vivir en una sociedad que es realmente multicultural e idealmente intercultural”. En este sentido, concretan esta definición insistiendo en la idea de que la educación intercultural “pretende formar en todos los alumnos de todos los centros una competencia cultural madura; es decir, un bagaje de aptitudes y de actitudes que les capacite para funcionar adecuadamente en nuestra sociedad multicultural y multilingüe”.

Por su parte, Aguado (2003, p.63) define la pedagogía intercultural¹³, partiendo de la idea que analiza la práctica educativa considerando las diferencias culturales de los individuos y de los grupos como foco de indagación y de reflexión pedagógica:

“La reflexión sobre la educación, entendida como elaboración cultural, y basada en la valoración de la diversidad cultural. Promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto. Propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo. Se trata de lograr la igualdad de oportunidades (entendida como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la adquisición de competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia”

En esta cita, se reflejan cuestiones fundamentales que anteriormente hemos abordado, y que constituyen, a nuestro entender, un marco de extraordinaria importancia en la comprensión de los aspectos definitorios de la interculturalidad, partiendo de la valoración de la diversidad cultural como clave absolutamente necesaria para todos los alumnos, y no solamente para los

¹³ Aguado (2003) emplea el término de pedagogía intercultural en vez de educación intercultural, atendiendo, desde una perspectiva más holística y global, a la diversidad cultural como foco de la reflexión pedagógica. En este sentido, las diferencias entre estos dos conceptos lo podemos situar en el plano de la amplitud conceptual, ya que considerando la cercanía de ambas propuestas teóricas, es digno de mencionar la vertiente práctica de las propuestas de la educación intercultural, entendida ésta como una reflexión educativa necesariamente enmarcada desde una visión más práctica y cotidiana de la vivencia de la multiculturalidad escolar, y por tanto, de las acciones educativas en los contextos escolares de diversidad.

alumnos inmigrantes. Además, hace especial hincapié en el valor de la igualdad de oportunidades y en la necesidad de promover acciones educativas inclusivas que den respuesta a conflictos tan importantes como el racismo, algo primordial para la construcción de escuelas auténticamente interculturales.

Galino y Escribano (1990) realizan una diferenciación interesante respecto a lo que sería educación intercultural respecto a la educación multicultural, ya que ambos conceptos se tienden a usar en ocasiones como sinónimos en muchos eventos o foros educativos. Además, Sabariego (2002) considera que existe en la actualidad, en el contexto europeo un consenso más o menos generalizado sobre el hecho de reconocer al término *intercultural* un matiz claramente distinto al de *multicultural*. En efecto, *“el término multicultural expresa simplemente una situación de hecho, la situación real de una sociedad con varios grupos culturales que mantienen la suficiente cohesión entre ellos de acuerdo con un cierto número de valores y normas”*, mientras que el término de *“interculturalidad afirma explícitamente la realidad del diálogo, la reciprocidad, la interdependencia y expresa más bien un deseo, un método de intervención”* (Galino y Escribano, 1990, p.12). Es decir, que interculturalidad tiene que ver con la interacción entre las diferentes culturas como fuente de fructífero enriquecimiento mutuo, mientras que multicultural y el propio concepto de educación multicultural, en el ámbito europeo, ha sido conceptualizado desde una postura estática de las culturas en contacto, y por tanto, sin diálogo e intercambio ni interacción fructífera pues lo multicultural indicaría una coexistencia forzosa, una tolerancia ineludible o en el peor de los casos una indiferencia o ignorancia mutuas (Sabariego, 2002).

En verdad, la educación intercultural debe posibilitar la construcción de *“una sociedad que facilita y propicia el desarrollo de la diversidad, en clara oposición a la segregación, al racismo, al sexismo o cualquier tipo de discriminación por razón de la diferencia”* y esto *“supone poner los cauces y la esperanza para facilitar la interrelación profunda entre los distintos grupos, con una mención especial para la intercomunicación y el diálogo comprensivo entre sensibilidades diferentes”* (Bueno, 2002, p.23).

Resumiendo, podemos destacar la importancia de las bases conceptuales de la educación intercultural para la comprensión de las posibilidades y potencialidades de esta propuesta teórico-práctica de acción educativa, cuyos fundamentos se sitúan, como hemos visto, en la complejidad de conceptos tales como cultura, identidad, ciudadanía y sociedad intercultural, absolutamente imprescindibles para que a continuación indagemos con fundamentos sólidos los principales objetivos de la educación intercultural.

1.2.2. OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Está claro que para atender a cualquier propuesta educativa de carácter intercultural es necesario tener en cuenta los objetivos de la educación intercultural, y de manera más concisa, cuáles serían los propósitos fundamentales de las escuelas interculturales (Aguado, 2003). En este sentido, la educación intercultural viene definida precisamente 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 riqueza y no como una lacra o elemento perturbador de la vida escolar cotidiana (Juliano, 1993).

En efecto, la escuela intercultural apuesta por una actitud de diálogo, de cooperación y de intercambio como base para el enriquecimiento cultural y educativo mutuo, es decir, que las acciones educativas de una escuela que pretenda ser denominada intercultural requiere necesariamente de un conocimiento claro de los principios fundamentales de la educación intercultural (Essomba, 2003). En verdad, son muchos los autores que han estudiado los objetivos de la educación intercultural (Jordán, 1996, 1999; Bartolomé, 1997a; Sabariego, 2002; Aguado, 2003) indagando en diversos aspectos que convergen en cuatro pilares o fundamentos básicos que hacen que los objetivos de la educación intercultural sean verdaderamente claves de comprensión para su puesta en práctica en las escuelas interculturales. Nos estamos refiriendo a los principios de conocimiento intercultural, de convivencia

democrática, de igualitarismo y de participación comunitaria cooperativa (Essomba, 2003).

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 nos a va facilitar 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 en la escuela.

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

En cuarto lugar, la participación comunitaria cooperativa 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. En este sentido, la

participación de las familias de origen inmigrante es fundamental si se pretende desarrollar de manera plena los objetivos de la educación intercultural.

Por tanto, y a partir de estos principios, emergen de manera reflexiva y crítica los objetivos de la educación intercultural que a continuación exponemos. Partimos en primer lugar de los trabajos del profesor Jordán (1992, 1996, 2001) para posteriormente centrarnos en los objetivos planteados por la profesora Aguado (1991, 2003).

En efecto, Jordán y Castella (2001) consideran que una auténtica educación intercultural debe ser capaz de conjugar el respeto a la diversidad cultural con la aspiración a la igualdad de todos los alumnos, y en este sentido, plantean la idea de que los educadores deben reflexionar sobre sus propias iniciativas y acciones educativas para analizar de forma consciente si son realmente interculturales o no. Verdaderamente, evitar las actitudes profesionales de tipo folclórico y romántico son cuestiones que surgen de forma repetida en los diferentes contextos de formación sobre interculturalidad, no obstante, se siguen planificando y desarrollando actividades educativas de estas características. Por todo ello, estos autores presentan una guía a modo de orientación teórico-práctica para la aclaración y delimitación de lo que serían específicamente objetivos de la educación intercultural. Básicamente son cuatro grandes grupos de objetivos (Jordán y Castella, 2001):

- a) Fomentar actitudes interculturales positivas.
- b) Mejorar la autoestima de los alumnos, sobre todo de los pertenecientes a grupos minoritarios.
- c) Potenciar la convivencia y la cooperación entre todos los alumnos
- d) Potenciar la igualdad de oportunidades académicas.

Especificando un poco más cada uno de los grandes objetivos, podemos destacar que el hecho de fomentar actitudes interculturales positivas tiene que

ver con los valores de respeto y de tolerancia, así como el hecho de que se valoren los aspectos positivos de otras culturas, conociendo sus valores e indagando en sus complejos significados. Está claro, que el adoptar una actitud de apertura constituye un elemento fundamental, así como superar los prejuicios con respecto a las personas y grupos culturales minoritarios.

Por otro parte, hemos destacado como segundo gran objetivo el hecho de mejorar la autoestima de los alumnos, sobre todo si estos son de origen inmigrante o de grupos culturales minoritarios. En efecto, Essomba (2003) destaca la importancia de aceptar a cualquier alumno, en calidad de persona, sin etiquetarlo, puesto que esto implicaría una clara estigmatización en función de su origen cultural. Realmente, este objetivo tiene que ver también con el hecho de que los propios alumnos vean cómo sus madres y padres participan de manera activa en sus centros educativos, así como que vean cómo sus costumbres y sus valores culturales diferentes son respetados. Esto constituye un elemento importante a la hora de valorar su propia cultura, y por tanto, para estar abierto y receptivo a la riqueza cultural que en su propio centro escolar se puede dar; es decir, el hecho de que valoren su propia cultura puede ser un importante impulso para que estos alumnos puedan abrirse a los aspectos positivos del resto de culturas, o de la propia cultura mayoritaria, en un proceso de aculturación que no tiene por qué anular su identidad cultural, sino más bien al contrario, pueden enriquecerlo como persona, y como futuro ciudadano de una sociedad intercultural (Bartolomé, 1997a).

Asimismo, un objetivo fundamental es conseguir la máxima igualdad de oportunidades para los alumnos procedentes de minorías culturales (Jordán, 1992, pp. 23-24). Según este autor, esto es clave debido al alto índice de fracasos escolares que se observan entre el alumnado inmigrante. En este sentido, *“aunque las causas de este fenómeno son múltiples (familiares, sociales, económicas...), de modo que la solución pasa primero y principalmente por políticas sociales, no es menos cierto (...) que una pedagógica más cualificada y adaptada a las diferencias psicológicas generadas por la socialización llevada a cabo en las distintas culturas, podrían contribuir en buena medida a esa ambiciosa meta educativa y social).*

Además, dentro de la potenciación que requiere la convivencia intercultural y la cooperación entre todos los alumnos, Jordán (1992, p.22) destaca que es necesario *“preparar a todos los alumnos (...) para poder comprender, adaptarse y funcionar adecuadamente, tanto en la macrocultura (mayoritaria) como en las microculturas (minoritarias)..”* y continúa afirmando que es necesario *“generar una auténtica competencia multicultural”*¹⁴

Por su parte, Aguado (1991, 2003), a partir de su enfoque más amplio de pedagogía intercultural, considera que los objetivos de una educación sustentada en sus principios de educación inclusiva y holística, están imbricados dentro de la interculturalidad, considerada ésta como una dimensión a lo largo de la cual se sitúan diferentes propuestas y modelos educativos. En efecto, *“...lo intercultural en educación surge como etapa final en el proceso de aceptación y valoración de las variables culturales, más allá de las alternativas asimilacionistas o compensatorias y muy vinculada a formulaciones educativas afines: educación global, educación inclusiva, educación antirracista, educación multicultural”* (Aguado, 2003, p.62).

Los objetivos de la educación intercultural estaría vinculados según Aguado (2003, pp. 63-64) a la consideración más amplia de una pedagogía intercultural inclusiva, y de ella se derivan los siguientes grandes objetivos básicos para la práctica escolar intercultural:

- a) *La meta última a lograr es la reforma de la educación; es decir, se debe promover la igualdad de oportunidades y la equidad educativa en todos los centros educativos, sobre todo en aquellos que acogen a alumnado culturalmente minoritario.*

¹⁴ Si bien en esta cita, el profesor Jordán emplea el término de competencia multicultural, en la actualidad (Jordán, 1999; 2001) defiende una competencia intercultural definida precisamente por el cultivo de actitudes positivas respecto a la diversidad cultural presente en una sociedad plural como la nuestra, formando habilidades comunicativas que nos preparen para una auténtica comunicación intercultural, así como una preparación óptima en lo que sería una comprensión y enriquecimiento mutuo entre las culturas, así como una capacidad crítica de reflexión sobre nuestra propia cultura a partir de otros marcos de referencia culturales.

- b) *Los cambios en el sistema educativo deben incluir cambios no sólo en el curriculum, sino en todas las dimensiones del proceso; esto es, en la conformación de actitudes y en la formación del profesorado, en el establecimiento de las estrategias didácticas, en la promoción de canales adecuados de comunicación, en la construcción cooperativa de materiales y recursos, en el diseño de medidas de agrupamiento flexible y en los procesos evaluativos, así como en las metas y propósitos de las propias normas de funcionamiento de los centros educativos.*

- c) *Atender a la integración de contenidos y a los procesos mediante los que se construye el conocimiento; es decir, indagar en los mecanismos de selección de los significados culturales que se dan por naturales o de forma implícita. Esto requiere, desde luego, explorar todo el curriculum oculto existente en los centros educativos, así como nuevas formas de construir el conocimiento, no de forma fragmentada, sino imbricada en los procesos de diálogo y de comunicación constante con los alumnos, atendiendo a todo ese bagaje experiencial que poseen, y haciendo significativos y relevantes los contenidos a aprender de manera cooperativa.*

- d) *La educación recibida debe garantizar no sólo la igualdad de oportunidades de acceso a la educación, sino la igualdad de experiencias eficientes y potenciadoras; esto quiere decir que se deben adoptar cuantas iniciativas socioeducativas y cuantas estrategias didácticas sean necesarias para facilitar la mejora y el progreso de los alumnos culturalmente minoritarios y de sus familias.*

- e) *La superación del racismo y la discriminación exige el análisis de las actitudes raciales de alumnos y profesores, esto es, la constante indagación sobre los propios pensamientos,*

sentimientos y comportamientos respecto al alumnado inmigrante, lo cual hace imprescindible la promoción y el desarrollo de los valores democráticos en el marco de una convivencia democrática, donde el aprendizaje de las competencias interculturales sea clave fundamental de comprensión para que los alumnos puedan desenvolverse de manera adecuada y efectiva en los distintos contextos multiculturales, tanto educativos como sociales y comunitarios.

En verdad, tal y como podemos observar, estos grandes objetivos asumidos desde la educación intercultural (y desde la pedagogía intercultural según la profesora Aguado) podrían ser asumidos desde otros enfoques educativos, dado que tenemos que reconocer que muchos de los presupuestos a modo de objetivos explicitados anteriormente, son compartidos por enfoques educativos afines, como serían la educación antirracista, la educación inclusiva, la educación global e incluso la educación multicultural.¹⁵ Lo que ocurre, tal y como indica Aguado (2003), es que un enfoque puede priorizar un determinado aspecto más que otro, o bien puede aportar respuestas distintas en función del planteamiento seleccionado. En este sentido, consideramos muy interesantes sus palabras a este respecto, como ejemplo de la diversidad de enfoques y de focos de investigación y de acción educativa (Aguado, 2003, p.67):

“La educación antirracista, además de observar las formas de racismo individual, ofrece un lúcido análisis de modalidades de racismo institucional y estructural. La educación global incide en el carácter sistémico de toda sociedad humana, también de las educativas y, especialmente, del sistema escolar. La educación inclusiva hace explícitos y describe los procesos por los que determinados grupos e individuos son discriminados y excluidos del

¹⁵ Quisiera resaltar la consideración de que la educación multicultural plantea la necesidad de establecer nuevos marcos culturales de referencia en la escuela. No obstante, tenemos que señalar que la educación multicultural tiene una extraordinaria importancia en el marco de la literatura pedagógica anglosajona, y cuyo exponente más importante es James Banks. En verdad, el multiculturalismo y la educación multicultural se han desarrollado en el ámbito anglosajón desde una perspectiva pluralista, con diferencias significativas con respecto al interculturalismo de la Europa continental, y el desarrollo teórico de la educación intercultural, más enraizado en los enfoques inclusivos en educación. Estos principios se han desarrollado en los últimos años en nuestro país y en los países de nuestro entorno más inmediato como Francia por ejemplo.

sistema social y educativo. La educación multicultural subraya la necesidad de reconocer y respetar las diferencias culturales y promueve un modelo educativo que atienda la diversidad de marcos culturales de referencia de estudiantes, profesores y comunidad”.

En síntesis, podemos decir que los objetivos de la educación intercultural nos llevan a considerar la extraordinaria importancia que adquieren las comunidades educativas para la construcción de escuelas interculturales, vertebradas desde los procesos de comunicación intercultural, la superación de las actitudes racistas, y el fomento de las competencias sociales y emocionales necesarias para que la interculturalidad desarrolle en la práctica sus principios de una educación inclusiva, democrática y solidaria. En este sentido, la diversidad cultural es un factor de enriquecimiento para la comunidad educativa, y como tal, la promoción de actitudes positivas y de apertura hacia esa diversidad constituyen una clave fundamental en el establecimiento de cualquier acción educativa que se fundamente en los objetivos planteados por la educación intercultural.

1.3. El profesorado ante el reto de la educación intercultural

El profesorado es un agente clave para la construcción de una escuela de calidad, ya que es *“el instrumento pedagógico por excelencia”* (Jordán, 1999, p.65). En el caso de la construcción de una escuela intercultural, cuya calidad esté definida precisamente por la perspectiva intercultural de la propia diversidad cultural de su alumnado y de sus familias, su importancia es si cabe mayor, pues el reto actual de la diversidad cultural, fenómeno que está configurando un nuevo escenario educativo en nuestras aulas y escuelas, es cada vez más ineludible. En verdad, hasta hace escasamente una década, pocos eran los profesores que tenían en mente como un elemento prioritario de la educación la diversidad cultural (Jordán, 1996). En este sentido, el docente, como profesional comprometido con el análisis de los cambios sociales, viene observando en los últimos tiempos cómo sus aulas y escuelas están pasando de ser espacios monoculturales a multiculturales (Esteve, 2003), lo cual ha suscitado importantes inquietudes e interrogantes. No obstante, como hemos

dicho anteriormente, la multiculturalidad que define la situación escolar actual viene dada por la existencia cierta de alumnos procedentes de diferentes lugares y culturas en espacios educativos comunes; algo, que en ningún momento constituye un esfuerzo educativo, sino que en verdad es una situación dada, real y objetiva. No obstante, ese cambio cualitativo –y también cuantitativo– ha tenido grandes repercusiones para el profesorado de nuestro país. En pocos años, tal y como dijimos al comienzo de nuestro escrito, la presencia creciente de alumnos de origen inmigrante ha supuesto todo un cambio en la *fisonomía* de nuestras aulas y escuelas, lo que ha supuesto la necesaria respuesta desde los principios de una educación democrática en una sociedad plural como la nuestra.

Por todo ello, no es nuevo afirmar que el papel del profesorado en esta nueva configuración de la escuela es absolutamente trascendental. Es más, el papel de los docentes como educadores y no como meros transmisores de información escolar ha supuesto unas nuevas responsabilidades sociales en el campo de la educación, puesto que han asumido el deber de fomentar en la escuela un espíritu tolerante, de respeto y convivencia en el marco de los principios democráticos de igualdad de oportunidades y de solidaridad. Sin embargo, hemos de admitir, que en este escenario claramente multicultural, de diversidad cultural del alumnado en las escuelas actuales, hay muchos profesores que todavía permanecen pasivos, lo cual tiene profundas repercusiones en el funcionamiento de una escuela democrática, plural y heterogénea (Jordán, 1994); en efecto, muchas actitudes de inhibición o de pasividad ante esta realidad de diversidad cultural es una clave negativa si las escuelas quieren convertirse en espacios donde el aprender a convivir sea la clave fundamental de las prácticas pedagógicas.

En este sentido, cabe aquí destacar la importancia de los diferentes estudios que se han desarrollado en nuestro ámbito sobre la perspectiva de los docentes ante la interculturalidad (Jordán, 1994, 1996; Soriano, 1997; López, 2001; Del Arco, 1998; Bartolomé, 1997a, 1997b), tanto a partir de investigaciones realizadas en contextos educativos nacionales como de revisiones teóricas de investigaciones desarrolladas en países de nuestro

entorno europeo. En efecto, estas investigaciones han estudiado principalmente las actitudes y las concepciones educativas de los docentes ante la existencia de la diversidad cultural, y si la presencia de alumnos de culturas minoritarias constituyen un elemento significativo para el establecimiento de procesos de reflexión pedagógica y de incorporación de nuevas prácticas educativas en su quehacer cotidiano.

En este punto, Del Arco (1998) destaca, a partir de una revisión teórica de diferentes estudios e investigaciones, que existen tres grandes categorías de docentes en función de su perspectiva o visión sobre la interculturalidad.

En primer lugar, un profesorado que concibe que las culturas minoritarias de los alumnos de origen inmigrante suponen un déficit o hándicap importante para su propia integración escolar, y para un buen desarrollo de sus competencias escolares en el proceso académico habitual.

En segundo lugar, un tipo de docentes que perciben con mayor sensibilidad y apertura la existencia de una diversidad cultural en la escuela, pero que no creen que esto suponga grandes cambios para sus propias prácticas profesionales.

En tercer lugar, unos profesores que se muestran muy receptivos a indagar en los principios de la interculturalidad, respetando el valor de la diferencia como referente importante en sus prácticas pedagógicas, y haciendo un análisis efectivo de las diferentes cuestiones que se ponen en juego cuando un alumno de origen inmigrante acude al centro educativo.

Por su parte, Jordán (2001, pp. 80-81) se refiere a dos grandes concepciones que tiene el profesorado ante el interculturalismo: por un lado los que *“tienen un respeto acrítico por las culturas diferentes”*; y por otro, los que creen que *“la educación intercultural sólo es una expresión fácil del ideal democrático y pluralista que se puede encontrar en el ambiente social o en las declaraciones legales, siempre ricas en términos atractivos”*. En realidad estas dos grandes concepciones tendrían que ver con dos claras perspectivas del

profesorado ante la interculturalidad, una de corte más o menos romántica, y otra de índole más pragmática o sujeta a las modas pedagógicas más recientes. En efecto, son muchos los profesores que en la actualidad se están apuntando al camino de la interculturalidad sin saber muy bien cuáles son los pilares fundamentales, empujados por el establecimiento de una corriente pujante que les arrastra a muchos docentes con independencia de su conocimiento sobre lo que significa realmente educación intercultural. También, existen profesores que *“creen que la escuela debe valorar positivamente todas y cada una de las expresiones culturales de los alumnos diferentes, argumentando que la diversidad siempre es buena y enriquecedora”* (Jordán, 2001, p. 80). Lógicamente, este tipo de postura estaría imbricada en el marco de un romanticismo, puesto existen una gran variedad de situaciones escolares en las que, incluso familias y alumnos culturalmente minoritarios quieren que se les reconozca su propia diversidad, y además pretenden integrarse sin cambios en la propia homogeneidad que supone la actual cultura escolar. Además, habría que decir que no todos los rasgos culturales que podemos encontrar en una escuela tienen que tener el mismo valor humano y educativo (Bartolomé, 1997; Jordán, 1999).

En este punto, es muy ilustradora la siguiente afirmación de Jordán (2001, p.82):

“...el profesorado en general sólo puede considerar atractiva la educación intercultural y sentirse comprometido a desarrollarla coherentemente en la práctica si se le ayuda a entender que tiene una trascendencia práctica importante, si la insistencia recae no sólo en los objetivos humanistas (respeto, valoración, solidaridad, enriquecimiento mutuo), sino también en los de tipo pragmático (resolver conflictos interétnicos, mejorar la convivencia en el clima social de la clase y aumentar el éxito académico de los niños de grupos minoritarios)”.

En efecto, en el profesorado podemos encontrar una gran variedad de concepciones y actitudes ante la interculturalidad, de hecho López (2001, p.22) destaca cómo los cambios que el profesor observa en sus aulas entran de lleno

en su pensamiento social:

“El profesor que observa cómo su contexto de trabajo se transforma en una gama variopinta de sujetos de distinto color, con distintas formas de pensar, con diferentes costumbres, lenguas..., toma conciencia de que se enfrenta a un importante desafío: dar respuesta al carácter plural de la sociedad moderna”.

Por otro lado, y siguiendo con las diferentes percepciones del profesorado en la escuela multicultural, habría que destacar las correspondientes concepciones asociadas a estas diferentes percepciones ante la diversidad cultural de las aulas y escuelas actuales; el profesor Jordán (2001) distingue tres concepciones: una concepción problemática, una concepción *light* de la educación intercultural, y una visión positiva del multiculturalismo escolar.

En primer lugar, la concepción problemática responde a docentes que viven la multiculturalidad en centros donde precisamente el fenómeno de la diversidad cultural está unido al de la exclusión social y la pobreza. En efecto, Jordán (1999) señala que muchos profesores que tienen una concepción problemática y negativa de la interculturalidad porque la realidad de diversidad cultural que viven se enmarca en contextos de deprivación sociocultural, esto es, barrios o zonas pobres donde precisamente los alumnos de origen inmigrante acuden, puesto que sus familias se van a vivir a zonas donde económicamente puedan mantenerse, muchas veces, en precario y en condiciones de exclusión social (Esteve, 2004). Realmente, los profesores que trabajan en estos contextos educativos se muestran, con frecuencia, insensibles a cualquier manifestación de diversidad cultural porque en un ambiente de exclusión social no perciben la necesidad de ver esa diversidad como una posibilidad de enriquecimiento para sus propias prácticas pedagógicas ni para los propios centros educativos donde trabajan. Además, a esta insensibilidad va unida la reducción de expectativas pedagógicas que muchos profesores muestran en contextos educativos insertos en zonas excluidas socialmente o en riesgo social; por lo que además de contemplar la diversidad cultural como un problema asociado a la pobreza; su *“práctica*

educativa acostumbra a aspirar únicamente a tapar agujeros o a compensar los déficit de los alumnos nuevos; se preocupan más de recuperar, dar apoyo, ayudar psicológicamente, asistir socialmente o reeducar en clases especiales”. (Jordán, 2001, p.82).

También, tendríamos que señalar el aspecto formativo como una clave fundamental en la comprensión de las concepciones educativas de los docentes sobre lo que representa la diversidad cultural, y las posibilidades que implica el hecho de desarrollar acciones educativas vertebradas desde los principios de la interculturalidad; y es que como afirma Jordán (1999, p.66), *“muchos profesores que han sido formados para atender a grupos de alumnos relativamente semejantes suelen percibir la presencia de alumnos culturalmente diferentes como un problema añadido a la ya extendida y frecuentemente asumida atención a la diversidad cultural, que en los últimos años se les está demandando ya como un principio educativo esencial”.*

En segundo lugar, tendríamos que hablar de una concepción *light* de la educación intercultural, que se correspondería según Jordán (2001) con todos los profesores que bien por una reciente práctica formativa, o bien por un interés romántico o folclórico por la diversidad cultural, plantean realizar proyectos o prácticas educativas, es decir, estamos hablando de un tipo de profesorado que *“piensa que lleva a cabo una educación intercultural sólo porque incluye en el currículum o en la vida escolar algunos aspectos puntuales, a veces espectaculares, relacionados con la diversidad cultural”.* (Ibíd., p.83). Estos profesores verían en estas actividades puntuales, denominadas generalmente interculturales, algo que por supuesto está en la discusión del debate educativo si sólo implican únicamente una muestra representativa de las distintas culturas existentes en un centro educativo determinado a través de actos culturales y folclóricos (jornadas específicas, fiestas, bailes y danzas típicas de diversos países, eventos gastronómicos...); una opción que les hiciera caer en lo que el profesor Jordán (2001) denomina *síndrome de exención*, puesto que estos profesores ya no perciben la realidad multicultural como una realidad problemática, sino como un recurso de enriquecimiento aprovechado a partir de acciones educativas puntuales que

colmarían sus expectativas en relación a la diversidad cultural de su centro educativo. En este sentido, Aguado (2003) critica este tipo de actuaciones y de concepciones sobre la interculturalidad, pues considera que todas las actividades que se realizan en los centros educativos al margen de una profunda, seria y rigurosa reflexión sobre la interculturalidad, llevaría aparejada una visión reduccionista de las posibilidades de la interculturalidad como herramienta para favorecer la igualdad de oportunidades e indagar en la democracia de los contextos educativos, dado que estos profesores piensan que esas actuaciones, muchas veces, fuera del propio curriculum ordinario del centro educativo, constituyen en esencia educación intercultural.

Además, en muchos profesores, comprometidos con este tipo de prácticas más cercanas a una visión romántica o folclórica de la educación interculturalidad, pero basada a su vez en una sensibilidad respecto a la diversidad cultural, suele aparecer una crisis de actitudes inconscientes derivadas precisamente de ese clima social y cultural tan propicio para los prejuicios y estereotipos de índole etnocéntrica, e incluso pueden llegar a tener pensamientos que les pueden llevar, de forma involuntaria, a conformarse ideas o sentimientos relacionados con el rechazo sutil, la indiferencia o la falta de lazos afectivos hacia los niños de culturas minoritarias, que generan precisamente una serie de pautas conductuales distintas de relación con ellos. En este sentido, las palabras de Jordán (1999, p.66) nos permiten indagar en la comprensión de cómo estos procesos psicológicos y de índole actitudinal pueden verse claramente comprometidos con una idealización de lo intercultural, debido fundamentalmente a una deficiente formación del profesorado en educación intercultural:

“A menudo, y en cierto modo con aparente contradicción, la vivencia problemática de ese multiculturalismo escolar se torna más viva, y aun ansiosa cuando tales profesores han adquirido una conciencia más bien idealizada de las posibilidades encerradas en la educación intercultural (enriquecimiento recíproco o valoración intrínseca de las diferencias), es decir, cuando han recibido una formación superficial, desequilibrada y romántica al respecto”.

Un aspecto que nos puede ayudar a comprender estos problemas del profesorado a la hora de concebir de manera fructífera la realidad multicultural de los contextos educativos, al margen de las importantes cuestiones referidas a las carencias formativas del docente, estaría relacionado con un escaso conocimiento de la propia idiosincrasia cultural de los alumnos de culturas minoritarias. No obstante, si en la escuela no se producen problemas o conflictos étnicos graves, y el profesorado plantea actividades vistosas y folclóricas de forma variada, al margen del curriculum ordinario y del propio proyecto educativo de centro, es posible que estos profesores *“llegan a creer que completan la satisfacción de llevar a cabo una educación intercultural interesante”* (Jordán, 1999, p.67).

Por otro lado, podemos señalar que en el interesante trabajo de investigación desarrollado por Bartolomé (1997a), el profesorado, a pesar de considerar importante conocer todos los aspectos personales, familiares y culturales de este tipo de alumnado, *“..manifiesta un gran desconocimiento de los aspectos familiares considerados: estructura familiar y roles y normas de convivencia, incluso del alumnado que lleva más de cuatro años escolarizados en el centro”* (Ibíd., p.162). En este punto, es digno de mencionar una de las principales conclusiones obtenidas a partir de este trabajo de investigación:

“El profesorado no se ha mostrado consciente de que el hecho de tener minorías en el aula puede ser una fuente valiosa de formación y enriquecimiento cultural para el alumnado de la mayoría y, en consecuencia, el compartir un pupitre, por ejemplo, facilita el intercambio. Al contrario, el profesorado percibe la presencia de las minorías desde el déficit de aprendizaje que suelen presentar, y tratan de superarlo de la misma forma que lo harían con un alumno o alumna con retraso escolar” (Ibíd., p.165).

Es decir, que no sólo es influyente la formación intercultural del profesorado en la configuración de sus concepciones educativas hacia lo intercultural, y respecto a su conformación de actitudes ante el alumnado culturalmente minoritario, sino que existen otras claves fundamentales como el propio marco social en el que vivimos, determinado en muchos casos por

procesos de comunicación e interacción social donde el etiquetaje social y la generación de prejuicios y estereotipos impregna la cultura social; también es determinante el desconocimiento cultural como elemento claramente perturbador en la generación de una concepción positiva de la diversidad cultural, desconocimiento que puede además ahondar falsas expectativas o despertar sutiles formas o actitudes de indiferencia hacia lo culturalmente diverso; algo que podemos comprender como claramente desvinculado de unos propósitos activos y comprometidos en el desarrollo de una verdadera educación intercultural. Es más, en el ámbito educativo no es infrecuente que las creencias, muchas veces irracionales y no fundamentadas del profesorado, como consecuencia de su formación –y aprendizaje social– o de sus propias experiencias vitales, asuman que la diversidad cultural puede implicar en la práctica una diferencia en el tratamiento educativo y en su relación y actitudes previas respecto a los alumnos de origen inmigrante o de culturas minoritarias. De hecho, *“numerosos estudios ponen de manifiesto la influencia que pueden llegar a tener en la vida escolar de los alumnos las creencias de los profesores sobre el interés y la capacidad académica de cada uno de ellos”* (Jordán, 1996, p.88). En ocasiones, se espera menos de estos alumnos desde el punto de vista de su rendimiento escolar, y esto es desde luego un hándicap de gran trascendencia en la convivencia escolar, puesto que los alumnos autóctonos pueden percibir de forma negativa a sus compañeros si perciben que sus propios profesores no tienen confianza en la competencia para aprender de los alumnos de culturas minoritarias.

Asimismo, debemos destacar que este tipo de expectativas negativas pueden unirse –o fundirse– en una doble etiqueta; es decir, muchas veces estos alumnos de culturas minoritarias desarrollan pautas conductuales y de estudio muy relacionadas con los rasgos que pueden definir a un tipo de alumnado de un centro educativo situado en un contexto social de exclusión y marginación, por lo que puede haber una verificación de etiquetas en el momento en que el profesorado constata una menor capacidad lectora, poca motivación, menos hábitos de atención continua, un lenguaje menos rico, un comportamiento disruptivo, etc...; por todo ello, *“esas expectativas hacen que el profesor que las tiene las transmita inconscientemente a través de una serie*

de actuaciones que impactan negativamente en el modo y en la cantidad de aprendizaje de esos alumnos” (Jordán, 1996, p.90).

Frente a ello, debemos reconocer el papel de los profesores que tienen unas expectativas positivas hacia sus alumnos (no solamente los de origen inmigrante o de culturas minoritarias), puesto que este tipo de docentes con perspectivas realistas pero positivas hacen consciente un importantísimo recurso pedagógico, la confianza del otro en su propio aprendizaje. De hecho las investigaciones recogidas por Jordán (1994) nos permiten afirmar que las percepciones y expectativas positivas del profesorado hacia este alumnado culturalmente minoritario son fundamentales en la mejora y progreso escolar de estos alumnos; ya que el clima de interacción profesor-alumno se nutre de una serie de motivaciones y lazos afectivos, que en el momento que consiguen la empatía, logran un convencimiento positivo de los alumnos en sus propias potencialidades y competencias para aprender. Esto es de extraordinaria importancia para estos niños, que muchas veces, además del desconocimiento del idioma, traen consigo unas carencias formativas derivadas del cambio de sistemas educativos y del cambio *emocional* que implica adaptarse a un nuevo y desconocido contexto social y educativo, de ahí la importancia del papel del profesorado en este sentido.

En verdad, como señala Jordán (1999, p.68) *“en la mejora del rendimiento escolar del alumnado minoritario, el componente más básico es asumir que todos los que tiene en clase son (sustantivamente hablando) alumnos y alumnas suyos, y sólo después (de forma adjetiva) culturalmente diferentes”*.

Efectivamente, debemos destacar que existe una visión positiva del multiculturalismo escolar (Jordán, 2001), es decir, profesores que con unas expectativas realistas pero positivas hacia el alumnado de culturas minoritarias, y con unas actitudes de receptividad, apertura y diálogo a lo diferente, plantean actuaciones educativas que entroncan con una auténtica educación intercultural, y realmente, estos profesores, o por lo menos muchos de ellos, están trabajando precisamente en centros conflictivos, situados en barrios

marginados donde los procesos de exclusión social están a la orden del día, y verdaderamente, superando las concepciones reduccionistas y negativas de que escuela de inmigrantes equivale a escuela conflictiva y de excluidos sociales, *“algunos cuadros de profesores han decidido implicarse en proyectos educativos interculturales serios y optimistas con la confianza de que, si se trabaja de esta manera, los problemas pueden convertirse en oportunidades de formación”* (Jordán, 2001, p.83)

Acercarse a los planteamientos de una auténtica educación intercultural implica por parte del docente una actitud positiva hacia los alumnos diferentes, superadora de sentimientos y creencias, muchas veces inconscientes, que pueden contaminar o desequilibrar prácticas educativas donde la riqueza de la diversidad sea motivo y razón educativa de progreso escolar para todos los alumnos. En efecto, como plantea López (2001), algunas veces los docentes suelen adoptar unas actitudes encendidamente igualitarias, las cuales si bien quieren evitar cualquier tipo de discriminación hacia los alumnos inmigrantes, también puede conducir a una cierta actitud homogeneizante que no reconozca la propia diversidad del alumnado, y que además en este tipo de alumnos puede suponer una consideración deficitaria de sus potencialidades de aprendizaje y de sus conductas.

Por otra parte, también algunos profesores pueden adoptar una actitud derivada de una imagen predefinida de los alumnos de un grupo cultural determinado; es decir, que generalice a partir de ciertos rasgos de conducta, una serie de patrones que les conduzca a unas expectativas negativas respecto a los alumnos culturalmente minoritarios. En esto tienen mucho que ver el conjunto inagotable de etiquetajes que se suelen emplear a la hora de caracterizar a un alumno por el simple hecho de pertenecer a un grupo cultural determinado (Del Arco, 1998). De hecho, las siguientes consideraciones del profesor Jordán (2001, p.88) son ilustradoras de lo que venimos diciendo:

“Lo que acostumbra a molestar más a los maestros son los rasgos socioafectivos y de conducta que contrastan más con la imagen del alumnado ideal. Dicho de otra forma, las desviaciones académicas (por ejemplo, bajo

rendimiento, poca motivación, etc.) no crispan tanto el ánimo de los docentes como las desviaciones sociales (por ejemplo, personalidad conflictiva, negligente, desatenta o inconformista). De acuerdo con este hecho, los maestros prefieren a unos alumnos de grupos minoritarios y no a otros según la clase de socialización que hayan recibido en los diferentes climas culturales”.

Sin embargo, como hemos apuntado antes, existen ya escuelas y profesores que están poniendo en práctica una educación intercultural equilibrada, rigurosa y comprometida con los valores que implica (respeto, participación democrática, enriquecimiento cultural...), que *“consiguen en buena medida armonizar la visión práctica, equitativa y razonablemente universalista con aquella de la atractiva tolerancia respetuosa y la enriquecedora diferencia cultural”* (Jordán, 1999, p.67).

Ciertamente, podemos señalar que el profesorado debe creer en las posibilidades de todas aquellas acciones encaminadas a favorecer un clima intercultural en su centro, y esas acciones pueden no ser explícitamente –y espectacularmente– interculturales a la vista de las familias o de la comunidad educativa, pero en verdad entroncan con los valores que emanan de una profunda reflexión pedagógica orientada al enriquecimiento cultural y al fomento de la igualdad de oportunidades desde la diversidad, es más, podemos decir que *“...los profesores han de comprender que la educación intercultural se resuelve mejor –al menos en el radio de acción escolar– con una serie discreta de acciones y actitudes plausibles desde el punto de vista cualitativo que con un conjunto cuantitativamente extenso de intervenciones y técnicas sofisticadas que la investigación en este campo ha ido descubriendo”* (Jordán, 1999, p.68).

Tal y como plantea Aguado (2003), los docentes pueden y deben conocer las potencialidades, las debilidades y las competencias que muestran sus alumnos culturalmente minoritarios a fin de que en el marco de una escuela comprometida con la diversidad cultural y la interculturalidad como eje vertebrador de sus prácticas educativas, puedan progresar y desarrollar un aprendizaje verdaderamente significativo. Y en este punto, es necesario que el

niño se sienta respetado, reconocido en su propia diversidad cultural, y para ello es necesario que el docente valore su propio ser, su lengua y su cultura, pues una inclusión armónica y equilibrada depende en buena medida de la capacidad del docente de poder aceptar y valorar a este alumnado desde el reconocimiento de su diversidad, de su diferencia cultural, y de favorecer su propia competencia para aprender en condiciones de igualdad de oportunidades con el resto de sus compañeros.

Hay que señalar que si bien la cuestión de la lengua ha sido y continúa siendo uno de los principales temas en los que el profesorado se ha encontrado con ciertas dificultades a la hora de desarrollar su práctica educativa con un alumnado que la desconocía (Bartolomé, 1997a), también no es menos cierto que una comunicación intercultural no depende precisamente de este factor, sino de un conjunto de claves actitudinales y afectivas que confluyan en una apertura a los valores de respeto y enriquecimiento cultural; es decir, que no sólo los aspectos lingüísticos influyen en la propia concepción educativa del profesor respecto a estos alumnos, sino que existen aspectos emocionales que el docente debe conocer a fin de establecer una relación interactiva enriquecedora (Bartolomé, 2002). Precisamente, estos alumnos encuentran dificultades no sólo por la cuestión lingüística; sino que a veces los factores emocionales pueden determinar su comportamiento y su propio desarrollo escolar, dado que día a día pueden vivir situaciones de marginación, de indiferencia e incluso de rechazo por ser quien es, por pertenecer a un grupo cultural distinto y minoritario. En este punto, Jordán (1994) destaca la importancia de la integración socioafectiva del alumno culturalmente minoritario a fin de poder trabajar el autoconcepto (cultural, personal y académico) de estos alumnos, que generalmente se encuentra mermado por los cambios profundos que viven en su experiencia vital. En este caso, nos podemos referir a la vivencia del proceso migratorio como una situación de extraordinaria conflictividad para el propio niño, y el choque propio de vivir entre dos mundos de valores, entre dos códigos de referencia cultural, el familiar y el escolar, que en muchas ocasiones se encuentran enfrentados o divididos, precisamente por una falta de comunicación intercultural posibilitadora de espacios comunes de diálogo y de interacción.

Ante ello, el profesor es la persona cuya sensibilidad y compromiso con una educación intercultural auténtica puede ayudar, no sólo al alumno sino también a la propia familia, conociendo y respetando su idiosincrasia cultural y su propia identidad, haciéndoles ver la importancia de establecer vínculos comunicativos de encuentro intercultural, donde su participación y e implicación en las acciones desarrolladas en la escuela sean vistas como necesarias y enriquecedoras para la propia salud vital de un clima escolar positivo. En verdad, tal y como señala Calvo (2003), el protagonismo del docente en las escuelas cuya diversidad la definen, es de absoluta trascendencia sobre todo cuando el fenómeno de la diversidad cultural es vista como algo perturbador o negativo, o incluso algo ajeno o indiferente en el contexto social. En este sentido, Jordán (1999, p.68) realiza una acertada reflexión acerca de las circunstancias que pueden concurrir en el pensamiento y en la percepción del docente:

“La multiculturalidad social y escolar no es per se un problema, pero sí que puede vivirse como tal, con síntomas de ansiedad y de impotencia profesional, por los profesores que se sienten solos, poco formados y sin suficiente ayuda ante una realidad para ellos nueva: la presencia en sus aulas, en este caso, de alumnos que se incorporan a los ocho, diez o doce años, con una serie de características doblemente diversas a las del resto de aprendices ya heterogéneos de por sí; con diferencias lingüísticas, religiosas, axiológicas, conductuales y académicas, debidas a sus distintos referentes culturales. El problema se percibe (...) cuando no ha estado apenas escolarizado previamente, la comunicación con las familias no resulta fácil, pertenece a muchas nacionalidades y se concentra en escuelas marginales”.

Hemos querido mantener esta cita de forma íntegra, pese a su densidad, debido a su importancia para el estudio que venimos realizando; y es que los conflictos que pueden surgir en las escuelas donde la multiculturalidad es un hecho y la interculturalidad un desafío educativo constituyen un elemento de análisis clave si pretendemos comprender la perspectiva del profesorado ante la regulación de los conflictos en escuelas cuya diversidad cultural es

vertebradora de su propia fisonomía. No obstante, y siguiendo con los aspectos característicos que definen esa visión positiva de la diversidad cultural, para pasar de escuelas multiculturales a escuelas interculturales, se requiere una exposición adecuada tanto de las expectativas de los docentes, como de sus actitudes ante los alumnos de culturas minoritarias, planteando las posibilidades de la interculturalidad como oportunidad de aprendizaje para todos en el marco de una convivencia escolar respetuosa y democrática. En este sentido, Aguado (1991) nos recuerda que el profesorado de estas escuelas, que no son escuelas de inmigrantes sino escuelas para todos los alumnos, debe ser consciente de que la educación intercultural no es la educación de los alumnos inmigrantes, ni que tampoco es una fórmula o una buena idea pasajera que está actualmente de moda. En efecto, Esteve (2004) invita al profesorado a aspirar a profundizar en una calidad de la enseñanza basada en la diversidad cultural como elemento enriquecedor para la convivencia democrática y solidaria, y que la escuela pública requiere de todos los esfuerzos posibles para poder llevar a buen término los propósitos de mejora y progreso para todos. Por tanto, el profesorado ha de ser consciente de su responsabilidad en el establecimiento de una escuela cuyos fines fundamentales sean la igualdad de oportunidades, el respeto mutuo y el enriquecimiento cultural.

Además, las familias inmigrantes tienen puestas sus esperanzas de mejora y progreso en la escuela pública de nuestro país como instrumento para que sus hijos tengan un futuro mejor. En el caso de una investigación desarrollada con familias de origen marroquí, Rascón (2006) nos apunta aspectos muy interesantes para el conocimiento del profesorado y de la propia comunidad educativa. Los padres y madres marroquíes tienen unas expectativas muy altas en nuestro sistema educativo, y consideran que están satisfechos con la educación que reciben de sus hijos. Por ello, y habiendo puesto como ejemplo el citado trabajo de investigación de Rascón (2006), podemos señalar que es absolutamente imprescindible que el profesorado sea consciente del reto que supone la diversidad cultural, y la oportunidad que le ofrece la interculturalidad. En este punto, queremos concluir este apartado haciendo referencia a las actitudes positivas indispensables que han de

trabajar los docentes para poder desarrollar plenamente una auténtica educación intercultural. Como ejemplo de la importancia de la actitud receptiva que ha de tener el docente, y de las implicaciones emocionales que suscita toda interacción escolar, citamos la siguiente reflexión:

“Los alumnos inmigrantes buscan en la escuela, sobre todo y aun más que los demás, lazos afectivos con los maestros y con los compañeros. Al estar acostumbrados a no ser nadie en la vida social, desean intensamente ser alguien en el clima escolar. Una vez lo han conseguido, su problemática escolar global queda prácticamente resuelta” (Jordán, 2001, p.92).

En este sentido, podemos citar cuatro actitudes básicas para un profesorado implicado con la escuela intercultural y con los objetivos de una verdadera educación intercultural.

En primer lugar, es necesario que el profesor no etiquete a los alumnos de culturas diferentes por el hecho mismo de pertenecer a grupos culturales minoritarios en nuestra sociedad plural. Esto es clave a la hora de evitar estereotipos negativos para el desarrollo educativo del alumnado, pues esto plantearía expectativas bajas sobre el rendimiento y las competencias de aprendizaje de estos alumnos.

En segundo lugar, el profesorado debe adoptar una postura de predisposición al diálogo con los alumnos y con las familias inmigrantes, posibilitando espacios de comunicación imprescindibles para poder facilitar la gestión y regulación de los conflictos que surjan en la dinámica social y educativa del centro.

En tercer lugar, una forma reflexiva de ser y estar en la escuela es una clave fundamental a la hora de poner en práctica los principios y objetivos de la educación intercultural, y esto puede implicar incluso cambios en la propia mentalidad del profesorado hacia todo aquello que signifique culturas distintas y modos de pensar la vida de manera diferente. Ciertamente, el docente de una escuela intercultural debe promover la comprensión del otro, ya que

comprender al otro fundamenta la convivencia y el enriquecimiento de los alumnos y las familias desde el respeto a las diferencias y el fomento de espacios comunes de diálogo y aprendizaje mutuos.

Finalmente, y en cuarto lugar, podemos destacar que *“las actitudes esenciales tal vez sean el compromiso y la sensibilidad profesional hacia la educación de los alumnos culturalmente diferentes y una conciencia bien clara del importante papel que juega la implicación del profesor en la integración, la formación y el aprendizaje del alumnado minoritario”* (Jordán, 2001, p.94). Realmente, la apertura y el talante abierto y respetuoso hacia la diversidad cultural, junto con el compromiso activo por desarrollar una auténtica educación intercultural que promueva una escuela plural, y los valores de igualdad, de justicia y de solidaridad, es, en definitiva, el pilar básico para ir construyendo una escuela intercultural, una escuela sin exclusiones (López Melero, 2004).

En síntesis, como hemos puesto de manifiesto, el papel del profesorado ante el reto que plantea la educación intercultural es absolutamente fundamental en su análisis y acción. En este sentido, hemos atendido a los diferentes aspectos que definen el pensamiento del docente en relación a la interculturalidad, centrándonos en las actitudes, expectativas y concepciones que tienen respecto al alumnado de otras culturas, así como sus propias consideraciones en relación a su papel ante el reto que supone el cambio de las aulas y escuelas monoculturales a multiculturales, y las potencialidades de la interculturalidad como herramienta para vertebrar su práctica educativa desde la reflexión individual y colectiva.

1.4. Los conflictos en las escuelas interculturales

En este apartado indagaremos sobre el complejo concepto de conflicto en las escuelas interculturales, y para ello recurriremos a diferentes autores, para explicitar y comprender detenidamente las implicaciones que comporta en el marco de los contextos educativos de diversidad.

En este sentido, Girard y Koch (1997) señalan que el conflicto en sí

mismo no es positivo ni negativo, sino más bien una parte natural y consustancial de la vida escolar, partiendo, además, de la importancia de aprender a mirar el conflicto, a entenderlo y a analizarlo desde una perspectiva de apertura y diálogo. En este punto, debemos decir que la educación intercultural promueve relaciones de igualdad y de mutuo enriquecimiento entre personas procedentes de culturas diferentes, mediante el aprendizaje de valores, habilidades, actitudes y conocimientos interculturales (Colectivo Amani, 1996), y realmente tenemos que explicitar que en este marco es donde se ponen en juego las estrategias de gestión y regulación de los conflictos en los contextos educativos de diversidad.

Además, debemos señalar que la mayoría de autores que hemos estudiado coinciden en destacar que los conflictos derivados del multiculturalismo escolar son positivos para la propia escuela, a semejanza de lo que ocurre en el ámbito social (Sabariego, 2002), ya que se constituyen en claves para la mejora en las relaciones interpersonales, siempre que los principios configuradores del diálogo sean el respeto y el reconocimiento del otro como legítimo otro en su diferencia (Bartolomé y otros, 1999).

Por ello, podemos definir los conflictos interculturales como aquellos que se dan en el marco de las escuelas de diversidad, producidos, como hemos expuesto anteriormente, por una multiplicidad de significados o por una multicausalidad realmente difícil de precisar y de delimitar, precisamente por el carácter dinámico de los conflictos así como por la propia multicausalidad de los mismos (Ortega y otros, 2003). Estos mismos autores señalan que *“el conflicto es, por un lado, un desacuerdo entre ideas o intereses entre personas o grupos, y por otro, un proceso que expresa insatisfacción por expectativas no cumplidas”* (Ibíd. p.22). Lógicamente, añadir el adjetivo de intercultural a esta definición es un intento claro de intentar indagar en la magnitud y complejidad que implica todo lo cultural, que además tiene influencias no sólo culturales, sino también emocionales como ya hemos citado con anterioridad.

Podíamos decir que conflicto escolar intercultural haría referencia a toda situación escolar donde acontece una divergencia entre miembros de

diferentes grupos culturales que conviven en un centro educativo por cuestiones de índole cultural (por ejemplo incomunicación entre familias y entre alumnos de diferentes culturas, malentendidos por empleo de códigos de referencia cultural distinta), o también a una situación de desequilibrio derivado por una compleja red de significados (afectivos, emotivos, políticos, éticos) definidos de forma implícita u oculta (por ejemplo conflictos emocionales en la construcción de las identidades culturales de los niños, escasa participación de las familias inmigrantes debido a procesos de exclusión social).

También, hay que señalar que es necesario tener en cuenta la percepción del conflicto, y es que en ocasiones, una distorsión en su análisis puede resultar perjudicial, pues la cuestión no radica en eliminar e incluso prevenir el conflicto, sino en asumir dicha situación problemática o conflictiva para el enriquecimiento y el trabajo educativo (Del Campo, 1999). En efecto, superar una percepción negativa que evite el conflicto es una clave fundamental desde una percepción positiva y transformadora, ya que el conflicto es visto como una oportunidad para desarrollar estrategias educativas como el diálogo, el respeto, la participación y la cooperación (Colectivo Amani, 1996)

Por otra parte, es importante destacar que el hecho de atender y comprender el carácter singular de cada conflicto, determinado por las personas y por la modalidad del mismo, significa que no existen recetas estandarizadas para su gestión y resolución. En este sentido Bartolomé (2002) destaca la consideración positiva que desde la escuela intercultural se puede hacer del conflicto, lo que hace que podamos hablar no tanto de resolución de conflictos, sino de la solución de problemas que originan determinados conflictos, de ahí la singularidad en el análisis que se deba hacer cuando se presenta una situación conflictiva.

Asimismo, la multicausalidad del conflicto se entiende por la conjunción –que no la simple suma– de las características personales y el medio sociofamiliar, mediados por la estructura organizativa del centro y del aula, que interactúan como elementos canalizadores de los conflictos en el centro escolar

multicultural (Ortega y otros, 2003). Por ello, superar una visión reduccionista del conflicto (Colectivo Amani, 1996), implica atender a diferentes visiones del mismo, lo cual permite afrontar, desde un punto de vista educativo, las diferentes situaciones problemáticas, ya que *“el conflicto y la violencia en la escuela es un fenómeno multicausal (...), y está generado no sólo por las características personales de los alumnos, sino también por la influencia del medio sociofamiliar y el ambiente del centro escolar”* (Ortega y otros, 2003, p.41). En este sentido, es muy importante atender a la interacción sujeto-contexto como clave para comprender los conflictos.

Además, el contexto sociofamiliar se configura como un eje vertebrador en el comportamiento y en la propia construcción de la personalidad del niño, por lo que los aspectos emocionales y de educación familiar son importantes para comprender los comportamientos y las situaciones conflictivas en las que muchos niños y jóvenes se desenvuelven en las escuelas de diversidad (Jordán, 2001).

En un anterior momento ya hemos señalado que el conflicto es una de las características que trazan la propia interacción social y comunicativa entre los seres humanos. En este sentido, y centrándonos en el ámbito de las escuelas donde la presencia de alumnos culturalmente diferentes y minoritarios es significativa, tenemos que destacar como algunos de los conflictos que surgen y emergen en estos contextos educativos están impregnados de diversos componentes y factores de índole cultural. No obstante, muchos de estos conflictos de carácter intercultural no tienen una clara visión u observación en la práctica, sino que están imbuidos en una red de significados profusos y complejos que es necesario analizar para poder comprender las diferentes dimensiones de los conflictos, así como su propia naturaleza en el marco de una escuela definida precisamente por un multiculturalismo cultural.

Además, hay que señalar que a la hora de abordar el conflicto intercultural, tenemos que tener presente, no sólo la asimetría relacional que se establecen en los procesos dinámicos de interacción de minorías y mayorías en las escuelas, sino también el complejo escenario social en el que se

generan los valores y los significados que hace que se entiendan y construyan las realidades escolares desde determinadas perspectivas (Bartolomé, 2002).

En verdad, tal y como hemos apuntado anteriormente, si bien la multiculturalidad escolar no es en sí mismo un problema, es cierto que la propia diversidad cultural nos hace pensar en diferentes aspectos que debemos tener en cuenta a la hora poder ser capaces de identificar, analizar y comprender la naturaleza, generalmente multicausal, de sus orígenes y desarrollos. Así pues, podemos destacar la importancia de la propia cultura escolar, que se respira e impregna las propias prácticas escolares a través de una red de significados muchas veces implícitos o tornados en pautas actitudinales y de comportamiento *naturalizados* por la propia vivencia escolar (Pérez Gómez, 1998). En este sentido, podemos decir que la escuela transmite una cultura escolar que tiene mucho que ver con la propia cultura de la sociedad en la que se encuentra, y que, en términos generales, responde a las necesidades del grupo culturalmente mayoritario (Sabariego, 2002). Por ello, y siguiendo a Essomba (1999, p.44) *“para los alumnos y alumnas pertenecientes a grupos culturales minoritarios la cultura escolar puede significar un lastre, un muro que dificulte o inhiba sus procesos de adaptación o integración”*. En verdad, estamos ahora analizando uno de los gérmenes generadores de mayor conflictividad intercultural, puesto que la propia cultura escolar genera un marco de significados claramente imbuidos en todas las relaciones escolares e incluso condicionante en el establecimiento de determinados climas de convivencia escolar. Y en este sentido, debemos destacar que la socialización divergente es uno de los procesos conflictivos que viven los alumnos de culturas minoritarias, y se caracteriza precisamente por el choque que puede existir entre la cultura que reciben estos niños del contexto familiar, es decir, las influencias familiares, por un lado, y las influencias que reciben del contexto escolar, con todo lo que esto implica a nivel de valores, pautas de comportamiento, modos de concebir las relaciones sociales, etc... En verdad, la población mayoritaria escolar adquiere el lenguaje, los hábitos sociales y las pautas de referencia cultural de una manera natural e incluso inconsciente (Essomba, 1999), mientras que para el alumnado culturalmente minoritario, el propio proceso de escolarización y de enseñanza-aprendizaje puede

convertirse en un proceso por el que asimilen unas pautas culturales ajenas a sus propios marcos de referencia cultural, es decir, estos niños, sobre todo los que se incorporan al sistema educativo de nuestro país con una experiencia escolar previa en sus país de origen, tienen que enfrentarse y a aprender nuevos modos de aproximarse a la cultura escolar, muchas veces, completamente distintos a los de sus países de orígenes. Y dentro de ello, podemos destacar como el hecho de enfrentarse a esta nueva situación escolar puede implicar conflictos de índole emocional, debido a que estos alumnos vienen con unas expectativas y unos valores educativos diferentes.

“Su humanidad está envuelta en las condiciones culturales de su identidad y herencia de grupo. Traen consigo valores, estilos cognitivos, estilos motivacionales, patrones de comunicación y expectativas firmemente establecidos que reflejan su pertenencia a un grupo, y sus experiencias culturales determinan en gran medida sus respuestas y conductas en el aula” (Essomba, 1999, p.44)

En efecto, todo ello nos lleva a considerar que muchas de las situaciones escolares, así como las propias normas y expectativas de la propia escuela sean vistas por este tipo de alumno como experiencias confusas e incluso las vivan con ansiedad, incertidumbre y malestar. Además, los valores, creencias, comportamientos y motivaciones en relación a las propias relaciones interpersonales escolares, así como los propios procesos de enseñanza-aprendizaje pueden entrar en conflicto con los de la propia escuela, poca acostumbrada a un alumnado tan heterogéneo y plural en sus aulas.

Otro conflicto tiene que ver con lo que Jordán (1999) denomina *discontinuidades culturales*, esto es, las divergencias que se producen cuando el alumno inmigrante, socializado en un contexto social diferente al inicial, se encuentra con que muchas de su experiencias no tienen continuidad en el nuevo contexto donde vive, con lo que se encuentra con dificultades escolares añadidas debido a que su propio aprendizaje vivencial no es atendido por los propios contenidos culturales del nuevo entorno escolar, y la escasa conexión que tienen las pautas de comportamiento y de relación que aprende del

contexto escolar y los que vive en su ambiente familiar constituye un conflicto intercultural de gran trascendencia. En este punto, podríamos decir que *“una causa del fracaso escolar del alumnado diferente es la poca relación existente entre las experiencias y capacidades cultivadas en sus entornos culturales y las que se practican y valoran en nuestras escuelas”* (Ibíd., p.68).

En verdad, es digno de mencionar cómo el fracaso escolar es un hecho objetivo cuando hablamos de poblaciones escolares de inmigrantes pobres, y en verdad esto constituye un importante conflicto interescolar, es decir, en el seno de la propia escuela. De hecho, Carbonell (2002) señala como existe en nuestro país un conocimiento fehaciente de que los alumnos de origen inmigrante tienen un mayor índice de fracaso escolar que los alumnos autóctonos, y destaca distintas investigaciones que se han centrado precisamente en este núcleo temático, dando resultados muy similares. En este sentido *“hay que reconocer que los rendimientos en los aprendizajes, especialmente de los alumnos de incorporación tardía a nuestro sistema educativo, en general no son satisfactorios, y se impone una reflexión sobre las causas de este hecho”* (Ibíd., p.66). Además, una de los problemas radica en el hecho de buscar respuestas a estas situaciones de fracaso escolar del alumnado culturalmente minoritario exclusivamente del contexto escolar, sin reflexionar sobre las propias prácticas educativas, de tal manera que se apunta generalmente al bajo nivel de las familias inmigrantes, o a sus pobres circunstancias socioeconómicas, o por la situación de desconocimiento de nuestra lengua, o por el déficit motivacional de estos alumnos, que a partir de ciertas edades en la adolescencia, comienzan en trabajar. En este punto, me gustaría citar las siguientes palabras de Carbonell (2002, p.66), que a mi entender pueden ilustrar un modo de pensar sobre cómo la escuela legitima procesos de exclusión social cuando dice que *“las escuelas, a veces, son, a menudo, como hospitales que sólo curan a los sanos y que expulsan, o no saben como atender a los enfermos”*.

Ciertamente, podemos comprender cómo los problemas que traen estos alumnos de origen inmigrante a la escuela pública tienen una enorme importancia e influencia en sus dificultades de integración y de progreso

escolar, y por tanto, es necesario analizar cuales son las respuestas de la propia escuela para afrontar con garantías de éxito los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados con estos alumnos y en estos contextos educativos, generalmente determinados por una confluencia de factores (sociales, culturales, económicos) que hace que, determinadas escuelas, al hecho de la propia diversidad cultural se le añada las condiciones de exclusión social de los barrios donde precisamente se encuentran insertas las mismas (Esteve, 2004) Además, a veces en estos barrios, donde se concentra una importante población de colectivos inmigrantes de diversa procedencia, pueden surgir problemas de racismo y xenofobia, y la escuela no es ajena a esta situación. Siguiendo a Carbonell (2002, p.66) podemos decir que *“el problema educativo que plantea el racismo y la exclusión social no reside (ni única ni principalmente) en como aumentar la tolerancia ante la diversidad cultural, sino en como dejar de utilizar dicha diversidad como pretexto y legitimación de la exclusión social”*.

Asimismo, debemos destacar el “choque” cultural que se produce cuando hacemos referencia al proceso de formación de la identidad cultural del alumno inmigrante, que provenientes de un contexto sociocultural distinto, y claramente determinados por los procesos de inmigración, se encuentran en un escenario educativo de características claramente distintos. Este conflicto en el proceso de construcción de las identidades de los niños de origen inmigrante y procedentes de culturas minoritarias es claramente un conflicto intercultural. En este sentido, Del Campo (1999, p.50) señala que es habitual que este conflicto de identidad esté unido a la cuestión de la lengua, y es que *“es común encontrarse en las aulas con jóvenes que se niegan a hablar en su lengua de origen para no mostrar rasgos culturales distintos a los mayoritarios”*. En efecto, estas situaciones de inhibición cultural se dan cuando los propios alumnos de origen inmigrante no quieren mostrar sus rasgos culturales en algún determinado momento de la vida escolar, bien porque las circunstancias no son las propicias (razones emocionales, desconocimiento de los propósitos que se persiguen...), bien porque perciben que su propia cultura es minusvalorada.

En este punto, debemos detenernos en lo que consideramos un aspecto

clave en la propia concepción de los conflictos interculturales, y tiene que ver con las percepciones individuales y colectivas en el seno de las realidades socioeducativas multiculturales. Del Campo (1999) señala cuatro características que deben tener en cuenta los docentes a la hora de afrontar su visión analítica y reflexiva en la consideración o no de determinados conflictos escolares:

1. *Tendencia a la agrupación*; esto es, tender a generalizar a todos los alumnos en función de unas supuestas características comunes de índole cultural, con todo lo negativo que puede implicar el hecho de homogeneizar la diversidad existente dentro de los diferentes grupos culturales.
2. *Selección de la información corroboradora*; es decir, cuando se atribuye de forma manifiesta determinadas conductas (por ejemplo más disruptivas) a alumnos que pertenecen a un grupo cultural concreto, con lo cual, se pueden reafirmar las ideas anteriormente concebidas.
3. *Generalización de los patrones normales de actuación*; tiene que ver con el hecho de uniformizar la mirada hacia las conductas con independencia de quien las realice, es decir, partiendo de valoraciones preconcebidas de lo que en la vida escolar se espera de los alumnos, el profesor puede tener patrones normalizados de valoración de los distintos comportamientos de los alumnos.
4. *Responsabilidad atribuida*; sería la inhibición de las responsabilidades cuando surja una situación no deseada o conflictiva en la escuela, o cuando se perturbe el clima de convivencia. Este modo de percibir la realidad haría obviar la posibilidad de desarrollar estrategias globales y consensuadas de regulación de conflictos.

Por otro lado, y claramente vinculado con lo que hemos estado

mencionando anteriormente, podemos decir que en las escuelas caracterizadas por la significativa presencia de alumnos de diversas culturas y nacionalidades, pueden surgir conflictos por la cuestión lingüística, es decir, por problemas de comunicación interpersonal entre alumnos y profesores, madres y padres con profesores. En verdad, son muchos los alumnos que desconocen la lengua y para muchos profesores, esto puede ser motivo de conflicto, pero no podemos afirmar que constituya un conflicto intercultural en sí mismo, debido fundamentalmente a que hoy en día en nuestra realidad escolar, existen ya respuestas a los problemas lingüísticos, como son las aulas temporales de adaptación lingüística. No obstante, sí tenemos que mencionar el conflicto existente cuando los padres y madres de origen inmigrante, por desconocimiento de la lengua española, no se pueden comunicar con los profesores de la escuela. En este sentido, tenemos que valorar las aportaciones de los mediadores interculturales, que también pueden hacer de intérpretes en determinados momentos.

Además, también podemos destacar conflictos de carácter intercultural, ya centrándonos en aspectos meramente escolares, como por ejemplo los propios contenidos curriculares hegemónicos y monoculturales que todavía hoy se imparten en algunas escuelas. Es más, según Del Campo (1999), todavía hay un gran número de libros de texto que proporcionan imágenes negativas o estereotipadas de las culturas minoritarias, y lógicamente esto repercute de manera decisiva en la propia influencia del profesorado como agente fundamental para desarrollar o no, una auténtica educación intercultural. En este punto, López Melero (2004) considera que construir un curriculum inclusivo implica el desterrar todas las ataduras segregacionistas que perjudiquen a las culturas minoritarias, y en verdad, debemos destacar la importancia de cultivar, por parte de los profesores –y también de las propias escuelas en su conjunto– un curriculum intercultural, donde el respeto a todas las culturas así como su consideración enriquecedora y dinámica de las distintas realidades culturales existentes sea punto fundamental en la construcción de escuelas donde la diversidad sea eje central de las prácticas pedagógicas, pasando de las escuelas multiculturales a escuelas interculturales, de la multiculturalidad a la interculturalidad como principio activo

en el desarrollo de una educación más democrática, justa y solidaria.

Finalmente, podemos citar aquellos conflictos interculturales derivados por la pretendida homogeneización que algunos docentes (y escuelas) pretenden, consciente o inconscientemente llevar a cabo. De hecho, Jordán (1994) nos señala que muchos profesores se encuentran anclados en un pensamiento claramente vinculado a una perspectiva de asimilación de las diferentes culturas, así como de inhibición o de ocultación de la posible conflictividad existente en sus centros educativos. En este punto, debemos destacar cómo en algunos centros educativos el problema del racismo y la xenofobia son todavía hoy patentes, y de considerable importancia (Soriano, 1997; Bartolomé, 2002), y que por tanto, los esfuerzos que deben realizar los docentes en la puesta en marcha de mecanismos de prevención y de gestión positiva de los conflictos interculturales son todavía muy importantes en este campo, cuando estamos haciendo referencia a actitudes negativas, de indiferencia y rechazo a los alumnos y a las familias de origen inmigrante de nuestras comunidades educativas.

Por todo ello, tenemos que señalar la importancia de tomar conciencia de que la acción educativa que se desarrolla en los contextos educativos de diversidad, no se limitan a los propios contenidos explícitos impartidos en las aulas, sino que las actitudes, las creencias, las formas de organización y gestión del aula, así como los modelos comunicativos de interacción interpersonal y las estrategias de gestión y regulación del conflicto empleados, son claves fundamentales en la propia construcción de las escuelas interculturales, puesto que de ello depende la consideración y concepción del mismo (Del Campo, 1999). Es decir, si los conflictos interculturales son perjudiciales y generan una tensión negativa en el clima escolar, o si bien, entendidos como una oportunidad de aprendizaje y de reflexión compartida entre todos los miembros de la comunidad educativa, hacen de la escuela intercultural un espacio para poder desarrollar las competencias socioemocionales adecuadas para afrontar con garantías los retos que representa la diversidad cultural y la interculturalidad.

De forma más concreta y precisa, podemos ahora citar algunos de los conflictos que están vinculados al multiculturalismo escolar, y que de alguna manera tienen que ver con los mencionados anteriormente y definidos explícitamente como conflictos interculturales. Nos estamos refiriendo a las situaciones siguientes (Bartolomé, 1997a; Jordán, 1999; Essomba, 2003):

- a) *Dificultades escolares.* Muchos de los alumnos inmigrantes que llegan a las escuelas públicas proceden de familias humildes, con pocos recursos económicos y educativos, y algunos vienen con la experiencia de una escasa o nula escolarización, o con grandes diferencias con respecto a las que se producen en nuestro sistema educativo; esto hace que algunos muestren inicialmente unas carencias importantes que puede dificultar, en unos primeros momentos, su integración con el resto del alumnado.

- b) *Desconocimiento del idioma.* Esto supone inicialmente una dificultad mayor para los alumnos que proceden de países asiáticos, africanos o europeos. En este sentido, en las escuelas de nuestra comunidad autónoma este problema se está resolviendo mediante la puesta en marcha de las denominadas *Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL)*. Sin embargo, este desconocimiento no sólo tiene repercusiones iniciales en el aprendizaje y ritmo escolar de los alumnos de origen inmigrantes; también los componentes afectivos son importantes cuando estos alumnos se sienten impotentes ante la falta de comunicación o el estado de cierto aislamiento relacional.

- c) *Aumento excesivo de alumnos de origen inmigrante en las escuelas públicas.* Citamos esta cuestión volviendo a mencionar lo que dijimos anteriormente; la llegada de inmigrantes ha supuesto que muchos de ellos se fueran a vivir a ciertos barrios de las ciudades donde el precio de las viviendas es más asequible, lo que provoca una cierta concentración que hace que muchos de los centros educativos se nutran cada vez más de una población mayoritariamente (o casi) de origen inmigrante, lo que puede suponer la “guetización” de estos centros con

las conocidas negativas repercusiones que esto implica para toda la comunidad educativa.

- d) *Aparición de algunos conflictos religiosos.* Si bien esto no es tónica habitual ni general en los centros educativos públicos de nuestro país, conviene recordar el fuerte impacto social de determinadas noticias publicadas en los medios de comunicación al referirse a la integración del alumnado inmigrante en las escuelas públicas, tanto nacionales (el caso del pañuelo islámico, la negación por parte de algunas familias a sus hijas de no realizar determinadas actividades escolares, etc...) como internacionales (la prohibición de signos religiosos en las escuelas laicas francesas...).
- e) *Escasa implicación familiar en las tareas escolares.* La investigación realizada por Rascón (2006) nos lleva a considerar que muchas familias de origen inmigrante (en este caso, magrebí) no ayudan a sus hijos a realizar las tareas escolares que tienen que hacer en casa, debido principalmente al desconocimiento o a sus obligaciones laborales que les hacen pasar mucho tiempo fuera de casa. No obstante, esta misma investigación muestra la satisfacción de los padres marroquíes por la educación que reciben sus hijos en nuestras escuelas, así como las altas expectativas que tienen sobre las oportunidades que el propio sistema educativo pueda proporcionarles a sus hijos

En resumen, podemos decir que la multiplicidad de situaciones conflictivas tienen diferentes perspectivas o vertientes en el seno de los contextos educativos de diversidad. Por un lado, comprendemos que existen una serie de situaciones conflictivas explícitas y otras que escapan a la observación directa, y que por ello consideramos que se inscriben en un plano de significados ocultos o implícitos en la escuela. En verdad, las dificultades escolares o el retraso académico de los alumnos inmigrantes, o incluso la falta de participación de las familias inmigrantes, constituyen conflictos más o menos explícitos para la comunidad educativa. No obstante, los conflictos interculturales más significados y relevantes se sitúan en una dimensión

afectiva y actitudinal que entra de lleno en todos aquellos aspectos que, en ocasiones, pueden ser considerados como invisibles; nos referimos, por ejemplo, a las incertidumbres y el malestar emocional de los alumnos inmigrantes en la construcción de su propia identidad, así como el choque de valores que resulta del encuentro entre dos contextos, el escolar y el familiar, que pueden diferir en sus concepciones sobre los valores sociales y educativos deseables para la educación integral del alumno inmigrante como futuro ciudadano en una sociedad intercultural.

1.4.1. Estrategias de gestión y regulación

La convivencia en un contexto educativo de diversidad, con un alumnado heterogéneo, con diferentes intereses y motivaciones, constituye todo un reto para el profesorado (Aguado, 2003), y aunque hay que señalar que muchos de los conflictos parten de la propia configuración de la institución escolar, algunos tienen que ver con la propia metodología de los docentes; así como por su actitud hacia un alumnado culturalmente minoritario, y la propia organización escolar (Jordán, 2001; Calvo, 2003).

En este sentido, para Jordán (2001) es necesario indagar en la *cultura del diálogo y de la participación*, esto es, hacer y vivir la democracia en la escuela, de tal manera que la convivencia sea regulada por relaciones de apertura a la participación de los alumnos en la resolución de los conflictos y estableciendo canales para la discusión de los problemas que les afectan, y afectan a la convivencia y al clima escolar, tanto de cada aula concreta como del centro educativo en general.

En verdad, la creación de un clima de corresponsabilidad y de respeto, donde se debata y se piense en libertad y cooperación resulta clave (Calvo, 2003). Además, en un marco de globalización cultural e informacional de gran complejidad y contradicciones, el papel del docente en la sociedad de la información ha cambiado. Realmente, en una escuela donde los procesos de socialización no son tan relevante por la inmensa influencia de los medios de comunicación de masas y las redes telemáticas, su función es facilitar la

construcción en la escuela de un espacio compartido de reflexión y crítica del conocimiento (Pérez Gómez, 1998). En efecto, ya no hablamos de una escuela transmisora de información ya que existen otras instancias que la trascienden y superan, sino de reorientar su función como institución social. El papel del docente no es ya el de un mero transmisor de contenidos, su labor se amplía a la inquietud y a la curiosidad de un alumnado que está permanente en contacto con el conocimiento y la información (Esteve, 2003). Ahora, los alumnos aprenden más por lo que hace el docente que por lo que enseña o dice, esto es, *“los alumnos aprenden no sólo conocimientos, sino también modos de estar y de ser, de juzgar y valorar, de mirar la realidad”* (Ortega y otros, 2003, p.47).

Por todo ello, se hace necesario indagar en un proceso educativo que haga que el profesor asuma su papel de mediador en un espacio más democrático y participativo, el de la escuela plural, heterogénea e intercultural. Esto supone entender la importancia de la escuela como *educadora* en actitudes y valores, lo cual, constituye un reto ineludible en estos momentos de incertidumbre y de acelerados cambios sociales y tecnológicos (Esteve, 2003). Estamos hablando, en verdad, de una escuela menos preocupada por los productos académicos, y más centrada en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en los valores y en la responsabilidad moral (Jordán, 1994).

Ciertamente, se hace imprescindible plantear algunos criterios que orienten la escuela desde una atmósfera moral para educar en la convivencia intercultural. Ortega y otros (2003) destacan los siguientes:

1. Fomentar la promoción de la autonomía de los alumnos, lo cual significa que el profesorado acepte la libertad y la capacidad de los alumnos a tomar sus decisiones de forma autónoma.
2. Comprender que los conflictos deben ser resueltos a través del diálogo para llegar o avanzar hacia un consenso, o hacia un pacto de respeto.

3. Potenciar aquellas situaciones problemáticas o conflictivas para aprender a manifestarnos desde el respeto a los demás y el reconocimiento de la participación democrática.

A partir de estas consideraciones realizadas hasta ahora, creemos que ha llegado el momento oportuno de explicitar a continuación las principales estrategias de gestión y regulación de conflictos interculturales que pueden emplear los docentes: la *comunicación intercultural*, la *mediación intercultural* y la *participación comunitaria* (Essomba, 2003; Jordán, 2001; Bartolomé, 2002; Soriano, 2001; Aguado, 2003).

La *comunicación intercultural* es una estrategia fundamental en la gestión y regulación de conflictos en contextos educativos de diversidad. Partiendo de las premisas de Bartolomé (2002) y Colectivo Amani (1996), podemos a continuación dar a conocer las principales características de la comunicación intercultural:

- 1) Integra competencias cognitivas y emotivas que permiten el establecimiento de relaciones positivas entre personas de procedencias culturales diversas.
- 2) Permite la toma de conciencia de la diversidad de orientaciones en la construcción de significados que dan sentido a los conflictos interpersonales.
- 3) Valora las perspectivas y situaciones de diversidad indagando en una mayor flexibilidad que atribuye un carácter más simétrico a las interacciones sociales en la escuela.
- 4) Facilita la creación de un clima comunicativo cálido donde el diálogo es igualmente importante al talante empleado, el tono del lenguaje, la expresión gestual y la afectividad en la relación.

Para poder desarrollar de manera efectiva una auténtica comunicación intercultural, el profesorado debe poseer una serie de actitudes y de competencias (sociales y emocionales); siguiendo a Essomba (1999; 2003) podemos citar las siguientes:

- a) Que el profesor tenga una actitud positiva y receptiva a la diversidad de su aula, como algo consustancial a su propia manera de ser y estar en la escuela y en la sociedad.
- b) Que indague en el carácter preventivo y compensador de sus actuaciones en lo podrían ser desigualdades por razones sociales o culturales.
- c) Que sea capaz de facilitar un ambiente de trabajo enriquecedor y dinámico que permita que, aprendiendo cooperativamente, cada alumno se desarrolle de forma integral y equilibrada en todos los ámbitos, atendiendo a sus motivaciones, intereses y capacidades, así como vivir la diversidad para el enriquecimiento mutuo y crecimiento personal de todos los alumnos.
- d) Que reflexione sobre la importancia de buscar los cauces necesarios para llegar a un consenso, y así poder trabajar en sintonía la familia y la escuela de forma que el trabajo en un contexto permita generalizar y consolidar los aprendizajes en el otro.
- e) Que proponga espacios de reflexión permanente en educación intercultural con el propósito de renovar y actualizar sus conocimientos en esta materia, así como compartir sus experiencias escolares con otros compañeros docentes en el marco de grupos de trabajo o comunidades de aprendizaje.

En verdad, la comunicación intercultural más que un tipo concreto de intervención en la escuela intercultural, es sobre todo un talante de receptividad, de diálogo y de respeto por parte del profesorado ante el alumnado inmigrante y su familia, que se puede –y debe– desarrollar en la práctica educativa de la diversidad. No obstante, esta estrategia se desarrolla en el marco de variadas actuaciones escolares tanto en horario lectivo como en

horario extraescolar con actividades como los dilemas escolares, la realización de talleres diversos (jornadas específicas, semana de la interculturalidad, fiestas), la creación de normas de convivencia a partir de las decisiones tomadas por los alumnos en debates y foros de encuentro, juegos cooperativos, etc...Ciertamente, la comunicación intercultural, tal y como destaca Soriano (2001), nos lleva a considerar la importancia del diálogo sincero entre las personas de diferentes culturas para llegar a espacios comunes de encuentro donde la diversidad es una riqueza, un estímulo para el aprendizaje compartido y la interacción fructífera en el centro educativo como escenario ecológico y de intercambio cultural. Y en efecto, esta comunicación intercultural está impregnada de componentes emocionales que pueden derivar o no en un aprendizaje emocional tan interesante y necesario en la gestión y regulación de los conflictos (Sastre y Moreno, 2002). En este punto, también es necesario destacar los valores que pueden impregnar esta comunicación intercultural, como son la solidaridad, el respeto mutuo, el reconocimiento del otro como legítimo otro, la convivencia democrática (Sabariego, 2002).

Por otro lado, la *mediación intercultural* es una estrategia de regulación de conflictos, entendido como proceso que actúa en la construcción de pautas normativas y prácticas para la solución de problemas, así como para el propio crecimiento individual y colectivo de los intervinientes en un determinado escenario conflictivo (Aguado, 2003).

La mediación intercultural surge y se desarrolla en el ámbito escolar como una necesidad cada vez más emergente ante la nueva realidad de la misma, claramente multicultural (y multilingüística) y pretendidamente intercultural siguiendo los principios de la educación intercultural (Soriano, 2001). Si bien, existen personas expertas y profesionales¹⁶ de la mediación intercultural que colaboran y trabajan mediante proyectos en los propios contextos educativos de diversidad, también es cierto que cada vez es más relevante indagar en el papel del docente como mediador intercultural, para

¹⁶ Estas personas trabajan generalmente en organizaciones no gubernamentales que promueven la inserción social de los inmigrantes, y actúan en los centros educativos a petición de los mismos o bien porque las familias inmigrantes les solicitan su ayuda a la hora escolarizar a sus hijos o bien para tramitar alguna cuestión o asunto relacionado con la educación de sus hijos.

convertir un recurso exterior (pero a la vez interno e imbricado en la propia comunidad educativa) en un recurso de funcionamiento práctico e interno en la propia dinámica organizativa y de desarrollo institucional de la escuela como organización escolar.

En este sentido, podemos decir que los profesores entendidos como mediadores interculturales es una apuesta difícil y arriesgada, y sobre todo escasamente respaldada por la propia estructuración de la escuela como institución social, así como por el déficit existente hasta la fecha, de propuestas formativas que incluyan la mediación intercultural como un aspecto relevante en la formación intercultural de los profesores, tanto en el ámbito universitario como en el ámbito de la formación permanente. Además, existe un debate teórico y reflexivo en torno a si el profesor puede ser realmente considerado un mediador, puesto que generalmente se parte de la idea de neutralidad requerida en ese rol, de ahí las dificultades que puede encontrar el empleo de esta estrategia por parte del docente en el caso de conflictos referidos a su propia relación con los alumnos o con las familias de culturas minoritarias.

Por ello, destacamos los siguientes objetivos básicos que persigue cualquier proceso de mediación intercultural en la gestión y regulación de los conflictos escolares (surgidos entre familia y escuela, a nivel más general, o entre familia y profesores, a nivel más particular) en la escuela de la diversidad (Aguado, 2003; Soriano, 2001):

- a) Promover la gestión positiva de los conflictos escolares.
- b) Facilitar el aprendizaje compartido y reflexivo a partir de las propias situaciones conflictivas.
- c) Fomentar la comprensión de las diferencias culturales como claves de riqueza escolar y de enriquecimiento mutuo.
- d) Construir un clima escolar constructivo donde se respeten las distintas identidades culturales, llevando a cabo acciones educativas

concretas y generales que desarrollen la autoestima, la confianza y la empatía.

- e) Contribuir a la superación de los prejuicios, estereotipos y del racismo.
- f) Colaborar con los distintos agentes educativos para que se incluyan elementos relevantes de las diferentes culturas presentes en los centros educativos en todos sus ámbitos (plan de centro, proyecto educativo de centro, programaciones, proyectos de innovación, materiales didácticos, libros de texto, actividades extraescolares, servicios de comedor...).

Por otra parte, tenemos que señalar que la escuela tiene una herramienta muy importante para la gestión y regulación de conflictos interculturales, y es la *participación comunitaria*, o de forma más precisa, la *dinamización de acciones participativas interculturales comunitarias* (Essomba, 2003; Soriano, 2001). En efecto, la participación implica reconocer la necesidad de establecer vínculos sociales entre todas las personas que viven y conviven en un mismo espacio compartido (Aguado, 2003). Ciertamente, esta apreciación lleva implícito el hecho de considerar a todos y todas como necesarios en la vida de los distintos contextos (familiar, escolar, vecinal, ...). En este sentido, la participación comunitaria se concreta en los siguientes propósitos y actuaciones necesarias para poderse desarrollar de manera dinámica y efectiva (Bartolomé, 2002; Essomba, 1999; Essomba, 2003):

1. Fomentar la construcción de valores educativos favorables a la participación activa de todos los miembros de la comunidad en la consecución de propósitos o fines previamente establecidos y consensuados.
2. Desarrollar estrategias dinámicas y cooperativas que indaguen en la resolución colectiva de los problemas escolares y extraescolares.

3. Facilitar la participación a través de los foros asociativos plurales existentes en la escuela (asociaciones de madres y padres, escuela de padres), así como en otros foros plurales de debate y discusión de gran interés para toda la comunidad (organizaciones no gubernamentales, asociaciones de vecinos, entidades socioculturales).
4. Movilizar los recursos necesarios (de las organizaciones no gubernamentales, escuelas de madres y padres, instituciones públicas...) para llevar a buen término los propósitos de progreso, respeto y enriquecimiento cultural, en el marco de programas de intervención o acción sociocomunitaria vinculados al proceso educativo desarrollado en las escuelas interculturales.
5. Desarrollar una visión solidaria de la participación, que incluya y reconozca necesariamente la existencia de espacios y tiempos públicos compartidos (semanas interculturales, grupos de discusión, escuelas de padres...)
6. Promover acciones socioculturales en las escuelas interculturales, tanto para jóvenes como para mayores, para generar dinámicas de participación intergeneracional e intercultural que enriquezcan la vida social de la escuela y la comunidad educativa.

En verdad, la participación comunitaria como estrategia de regulación de conflictos interculturales, hace que la escuela se convierta en un espacio dinámico en clara vinculación con la comunidad social en la que se inserta –y a la que sirve–, y se constituye como una herramienta absolutamente imprescindible para atajar los mecanismos que generan racismo y xenofobia en la sociedad, que como sabemos coinciden con aquellos mismos que conducen a otras situaciones de marginación personal o colectiva, y cuyas manifestaciones puedan también darse en el contexto escolar, de ahí la capacidad dinamizadora de la escuela como centro de participación comunitaria.

Asimismo, la participación comunitaria puede favorecer la construcción de la identidad cultural individual y colectiva desde una perspectiva dialógica, esto es, de permanente y fructífero diálogo intercultural, en el se combine el reconocimiento y valoración de las respectivas raíces culturales con la apertura hacia nuevas influencias y contribuciones (Aguado, 2003). En efecto, tal como apunta Calvo (2003), el simple respeto pasivo a la presencia de otras culturas en nuestros contextos educativos sólo puede orientarnos a la consolidación de guetos que tarde o temprano pueden entrar en conflicto, por lo que es importante potenciar estos procesos de participación comunitaria que estamos describiendo desde una perspectiva de prevención activa y positiva de los conflictos, sobre todo cuando estos ya acontecen en la convivencia escolar y pueden derivar a una gravedad significativa (actos de violencia, conductas racistas y xenófobas).

Es cierto que esta estrategia de regulación de conflictos interculturales no puede concebirse como responsabilidad exclusiva de las propias escuelas, pero sí es cierto que desde el ámbito escolar es posible fomentar la participación comunitaria, haciendo partícipes a las organizaciones no gubernamentales, las asociaciones de vecinos, las entidades socioculturales y las propias administraciones e instituciones públicas, de la necesaria confluencia de espacios de encuentro para la gestión positiva y enriquecedora de los conflictos a partir del compromiso de diferentes instancias e instituciones en conseguir este propósito, puesto que los conflictos escolares son fundamentalmente sociales, y requieren una respuesta global que atienda tanto a lo social como a lo escolar (Ortega y otros, 2003).

Finalmente, tenemos que señalar que para que el profesorado lleve a cabo en su práctica pedagógica (tanto individual como colectivamente con los alumnos, las familias y la comunidad educativa) estas estrategias educativas, es necesario que desarrolle lo que Aguado (2003, p.142) denomina "*competencias interculturales de los profesores*". En verdad, es obvio que por desgracia estas competencias no son consideradas en los procesos de selección del profesorado ni tampoco en el ámbito de la formación en general, no obstante, estas competencias interculturales son fundamentales cuando

estamos hablando de poner en práctica acciones educativas que permitan la gestión positiva de los conflictos interculturales, muchos de los cuales tienen una manifestación oculta e implícita que hace necesario por parte del profesorado una conciencia crítica de su propia tarea como educador, así como del propio entorno social y global en el que vivimos (Jordán, 2001; Bartolomé, 2002).

En este punto, podemos señalar que Aguado (2003, p.141) define las competencias interculturales como *“las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural”*. En efecto, estas competencias que también implican una capacidad por parte del docente para interpretar y valorar la multiplicidad de significados que acontecen en un contexto educativo de diversidad, tienen una doble perspectiva en su propia base de fundamentación, esto es, las actitudes interculturales y los conocimientos acerca de las diferentes culturas de procedencias de sus propios alumnos de origen inmigrante y de sus familias, así como el conjunto de habilidades relacionadas con la propia forma de interpretar, valorar, interaccionar y aprender de las situaciones potencialmente conflictivas en una situación escolar de diversidad.

De forma esquemática explicitamos a continuación las principales competencias interculturales del docente ante la gestión y regulación de los conflictos interculturales (Aguado, 2003):

- a) Percepción y concepción de que la autoconciencia y sensibilidad de las diferentes culturas es esencial para desarrollar su función como educadores.
- b) Conciencia de cómo el propio entorno sociocultural y las experiencias previas influyen en las actitudes y valores acerca del proceso educativo desarrollado en un contexto educativo de diversidad.
- c) Reconocimiento de los límites de las propias competencias, y

compromiso por un aprendizaje compartido partiendo de la base de la diversidad cultural de su escuela para su conocimiento y reflexión cooperativa.

- d) Autoconocimiento de los propios estereotipos y prejuicios sobre determinados grupos raciales o culturales como punto de partida para el cambio actitudinal.
- e) Comprensión y conocimiento de las influencias sociopolíticas que impregnan la realidad escolar en toda su dimensión social y comunitaria (inmigración, pobreza, racismo, prejuicios, estereotipos...).
- f) Valoración positiva en el respeto a las identidades culturales diferentes así como de las costumbres y valores de los distintos grupos culturales siempre dentro de los marcos de respeto y derecho a la dignidad humana (derechos humanos) y de los valores democráticos de nuestra sociedad plural y heterogénea (norma constitucional, estado social y democrático de derecho).

En síntesis, hemos pretendido ofrecer una visión globalizadora y holística de las diferentes estrategias de gestión y regulación de los conflictos en las escuelas interculturales, considerando que tienen una dimensión tanto educativa como social, dado que implican una serie de actuaciones y acciones vinculadas tanto a la institución educativa en el plano académico, como en el plano social y de participación de la misma en la sociedad en la que ésta se encuentra. En este sentido, hemos hecho referencia a la mediación intercultural, la comunicación intercultural y la participación comunitaria como las principales herramientas de gestión y regulación de conflictos en los contextos educativos de diversidad, empleadas tanto por los profesores como por otros miembros de la comunidad educativa (madres y padres, mediadores interculturales...). Además, y como elemento fundamental en la puesta en práctica de dichas estrategias, hemos señalado la importancia de las competencias interculturales, dado que constituyen una serie de habilidades

cognitivas y afectivas para la gestión positiva de los conflictos interculturales, que como dijimos con anterioridad, pueden tener tanto una dimensión explícita como implícita, ésta última de extraordinaria importancia debido a su aparente invisibilidad en las aulas y escuelas.

1.4.2. La gestión de la diversidad cultural en los centros educativos de Andalucía: construyendo acciones educativas interculturales

Como hemos mencionado, son ya muchos los docentes los que se enfrentan cada curso escolar al reto de la educación de un alumnado que no sólo es nuevo en el centro educativo, sino también en nuestro país y en nuestra ciudad. Estos nuevos alumnos de origen inmigrante no sólo nos llegan al principio de curso, también lo hacen a lo largo del año y eso hace la tarea educativa aún más compleja. Ante este nuevo escenario se intensifica la búsqueda de caminos de construir acciones educativas interculturales que nos permitan afrontar una adecuada gestión de la diversidad cultural existente hoy en nuestras escuelas e institutos.

En efecto, nos encontramos en los centros educativos con una diversidad cultural que se incorpora y añade a la ya existente, esto es, a las diferencias sociales, familiares y personales ya existentes en las aulas, y que, de alguna manera los proyectos educativos de cada centro educativo tenían que atender para lograr los objetivos de formación del alumnado con el pleno desarrollo de sus potencialidades y en condiciones de igualdad de oportunidades educativas. No obstante, ante estos nuevos elementos de diversidad cultural, pudiera parecer que surgen claves de análisis que nos pueden hacer perder nuestra competencia crítica para considerar que las diferencias culturales no van a ser elementos determinantes en la conducta del nuevo alumnado en la escuela, o que toda la problemática –clásica y nueva– que existe en nuestros centros educativos se pueda deber a la existencia de esa diversidad cultural. Esto quiere decir que es necesario apostar por un análisis crítico de la actual situación educativa, y que nuestro compromiso por una educación intercultural va en la dirección del encuentro y del

reconocimiento de la diversidad cultural como un valor educativo, que no una lacra o clave culpable de todas las incertidumbres y problemáticas en nuestro sistema educativo.

Por su parte, si nos centramos en el marco educativo andaluz, tenemos que destacar que la educación intercultural en Andalucía está avalada legalmente por diversos instrumentos normativos, entre los que se encuentran los siguientes: la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación (BOJA 2 de diciembre de 1999) y el Decreto 167/2003, por el que se establece la ordenación educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociados a condiciones sociales desfavorecidas (BOJA 23 de junio de 2003). En ambos casos, se hace mención a la interculturalidad como concepto y herramienta para la consecución de las aspiraciones de igualdad de oportunidades. En verdad, tal y como plantea Olmos (2006), la interculturalidad en el sistema educativo andaluz tiene un fuerte componente de compensación educativa. De hecho, la Ley de Solidaridad en la Educación establece la necesidad del enfoque intercultural a partir de la presencia de una “nueva” diversidad cultural, o por la presencia de “otras culturas” distintas a la cultura de la comunidad gitana, ya existente en nuestra sociedad:

“(...) en Andalucía, además de la convivencia ancestral con la cultura de la comunidad gitana, cada vez en mayor medida, se va haciendo patente la presencia de alumnado perteneciente a otras culturas. Esta fuente de diversidad y pluralidad cultural ha de atenderse impulsando y promoviendo mecanismos y estrategias concretas que potencien en los Centros educativos el valor de la interculturalidad y que desarrollen en la comunidad educativa actitudes de respeto y comunicación para la cultura de los grupos minoritarios. (...)”(Preámbulo de la Ley de Solidaridad).

Sin lugar a dudas, esta situación justifica la necesidad real de potenciar los valores de la educación intercultural, entendida como la integración *“en el hecho educativo del conocimiento y respeto por la cultura de los grupos minoritarios”* (artículo 2.2). Así mismo, en la Ley de Solidaridad en la Educación se dedica un apartado específico a la atención educativa al alumnado

perteneciente a las minorías étnicas y culturales (capítulo V), donde se expresan medidas para favorecer la escolarización y las actuaciones educativas con un marcado carácter de compensación educativa (artículos 17 y 18).

En cuanto a los planes que reflejan el interés de la administración educativa autonómica por avanzar hacia la interculturalidad, hemos de mencionar el “Plan para la atención educativa del alumnado inmigrante”, y el “Plan andaluz de educación para la cultura y la no violencia”, ambos aprobados en el año 2001 y 2002 respectivamente, e integrados en el I Plan Integral para la Inmigración para Andalucía (2001-2004). En este sentido, la concepción de educación intercultural que se desprende de estos planes tiene que ver con el reconocimiento de que la interculturalidad no sólo debe repercutir a las minorías, sino que ha de desarrollarse en toda la población, lo cual supone mirar al “otro” con una mirada distinta, y que implica actuaciones de marcado carácter compensatorio:

“La interculturalidad supone (...) una educación que se destina a la generalidad de la población y no sólo a las minorías nacionales o inmigrantes (...) supone enseñar a la ciudadanía a mirar a la otra persona con una óptica distinta para comprender cómo piensa y cómo siente (...), implica también facilitar la igualdad de oportunidades para los miembros de las minorías culturales desfavorecidas, adquiriendo un carácter compensador (...)” (I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía, p.86, 2001)

Para poner en práctica esta educación intercultural se han diseñado objetivos para conseguir la plena escolarización, para lograr que los centros escolares elaboren proyectos interculturales, y para alcanzar la enseñanza del español a los alumnos inmigrantes no hispano-parlantes, tal y como viene recogido en el Plan para la atención educativa del alumnado inmigrante¹⁷. Este

¹⁷ 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 acogen a un total de 62.325 escolares inmigrantes. Concretamente, en la provincia de Málaga, los centros educativos acogen 16.994. Por tipo de enseñanzas, y centrándonos en la provincia de Málaga, ofrecemos los siguientes datos: en Educación Infantil, 2.754; en Educación Primaria, 7.712; en Educación Especial, 28 y en Educación Secundaria,

Plan, a grandes rasgos, prevé una serie de medidas y actuaciones concretas orientadas en tres direcciones: ampliación de la cobertura escolar entre estos menores y de la dotación de recursos disponibles en los centros de referencia; fomento de actitudes favorables respecto de la diversidad cultural y de la participación del alumnado extranjero en las asociaciones de alumnos y de sus padres en las AMPAs; y promoción de la adaptación lingüística entre los menores no hispanohablantes mediante la creación de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística y la celebración de convenios con entidades sin ánimo de lucro, así como del aprendizaje de la lengua y cultura maternas.

Este plan fue difundido por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía en el número 23 de la revista Andalucía Educativa, de febrero de 2001, con el objetivo de darlo a conocer a toda la comunidad educativa, y especialmente, al profesorado, agente clave para el desarrollo de la educación intercultural en Andalucía. El Plan se sustenta en una fundamentación legal y normativa de enorme interés, así como en las propias necesidades educativas detectadas que presenta el alumnado de origen inmigrante. En este sentido, se considera que el alumnado inmigrante plantea unas necesidades educativas a las que hay que dar respuesta desde la escuela pública andaluz:

“El alumnado inmigrante, sobre todo el de origen africano, asiático o del Este Europeo, presenta tres características que hay que tener en cuenta a la hora de su escolarización. En primer lugar, proceden de culturas diferentes a la andaluza; en segundo lugar, su lengua materna dispone de caracteres orales y

4.640 alumnos de origen inmigrante. Los datos que manejamos actualmente del curso 2006/2007, según un avance estadístico de la Consejería de Educación nos marcan un incremento significativo respecto al curso anterior, y es que las aulas andaluzas escolarizan ya a un total de 74.720 alumnos de origen extranjero lo que supone un 13% respecto a los datos del pasado curso. Por provincias, Málaga concentra el mayor número de alumnos inmigrantes, acogiendo ya 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 significativo, y que trataremos más adelante, 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. Respecto a las enseñanzas cursadas, el volumen más importante corresponde a Educación Primaria (37,42% del alumnado), Educación Secundaria Obligatoria (24,54%) y Educación Infantil (13,61%).

escritos que distan bastante de la lengua española y, finalmente, son alumnos y alumnas que, en general, tienen necesidades educativas derivadas de situaciones de desigualdad en los ámbitos social y económico, sobre todo". (Plan para la atención educativa del alumnado inmigrante, 2001, p.10).

Los fundamentos legales en los que se sustenta el Plan son los siguientes (Ibíd.,p. 11) :

El artículo 27.2 de la Constitución Española, que recoge que *"la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales"*.

El artículo 2.1 de la LODE, en el que se establece que uno de los fines de la actividad educativa es *"el pleno desarrollo de la personalidad del alumno"*. El artículo 63 de la LOGSE que especifica que *"con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, los poderes públicos desarrollarán las acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en una situación desfavorable y proveerán los recursos económicos para ello"*.

La Conferencia General de la ONU para la Educación, las Ciencias y la Cultura, proclamó la Declaración de los Principios de Cooperación Cultural Internacional, en el primer artículo recoge que *"cada cultura tiene una dignidad y un valor que han de ser respetados y conservados. Todas las personas tienen el derecho y el deber de desarrollar su cultura"*.

Finalmente, la Ley 9/1999 de 18 de noviembre de Solidaridad en la Educación, que hemos mencionado anteriormente, y que pretende integrar en *"el hecho educativo la riqueza que supone el conocimiento y respeto por la cultura de los grupos minoritarios, así como desarrollar actitudes de comunicación y respeto entre todos los miembros"*. En esta misma ley, el artículo 17 señala que hay que incluir en los proyectos de centro medidas que

favorezcan el desarrollo y el respeto de la identidad cultural de este alumnado, que fomente la convivencia y que faciliten su participación en el entorno social.

Actualmente, y a nivel normativo –y de política educativa– ya encontramos nuevos sustentos y referentes para el desarrollo de la educación intercultural en el ámbito estatal y autonómico. Concretamente, podemos señalar que en la Ley Orgánica 2/2006 de 3 Mayo, de la Educación (LOE), en su artículo 2, apartado g), se plantea que es un fin fundamental de la educación *“la formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad”*. En Andalucía, y basándose precisamente en los nuevos planteamientos de la LOE, se está debatiendo el proyecto de Ley de Educación de Andalucía (LEA), donde se plantean objetivos claves para el desarrollo del principio básico de la igualdad y la diversidad como base de la cohesión social:

“Desde los proyectos educativos de todos los centros se procurará que inicialmente se reconozca el multiculturalismo existente como un factor enriquecedor y de desarrollo personal y colectivo y, posteriormente, tender a un proyecto educativo de interculturalidad (...) y favorecer la integración de la población inmigrante mediante apoyos, refuerzos e implantación de aulas especializadas de atención lingüística para el aprendizaje del español, redundará también en una mejor organización y funcionamiento de los centros”. (p.33).

Por su parte, Fernández (2005) señala que las actuaciones que se realizan y desarrollan en el marco de la atención al alumnado inmigrante en Andalucía son las siguientes:

a) Elaboración y actualización de un censo que permita conocer en cualquier momento la distribución y movimientos de la población inmigrante en relación con las previsiones para establecer los recursos.

Este censo está siendo actualizado de manera anual por la Unidad Estadística de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, a partir de

los datos recogidos en la aplicación informática “Séneca”, lo cual permite a la administración educativa autonómica conocer la distribución del alumnado inmigrante en la aulas y escuelas andaluzas.¹⁸

b) Establecimiento de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en los centros que así lo requieran por el elevado número de alumnos con necesidades educativas centradas en el aprendizaje de la lengua española.

En este sentido, Soriano (2004) señala que en los primeros meses del año 1998 se gestó un nuevo proyecto en la provincia de Almería¹⁹ que consistió en la creación, en los propios centros educativos, de dos Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en las zonas de Roquetas de Mar y El Ejido. En la actualidad las aulas ATAL atienden al alumnado inmigrante de Educación Primaria y de Secundaria con el fin de acelerar en la medida de lo posible su integración en el centro escolar. El propósito básico de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística es facilitar al alumnado inmigrante no hispanoparlante un acceso rápido a la lengua española y acelerar su integración escolar. Entre las características más destacadas de estas aulas se pueden citar las siguientes (Soriano, 2004): las ATAL²⁰ son aulas diseñadas para atender al alumnado inmigrante de una zona determinada por la Delegación de Educación correspondiente; el aula depende orgánica y funcionalmente del

¹⁸ Ver la última estadística disponible en la página web de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, en <http://www.juntadeandalucia.es/educacion> (*Estadística de la Educación en Andalucía. Curso 2004-2005*. Unidad Estadística de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía)

¹⁹ Es digno de mencionar que los centros educativos de la provincia de Almería han sido pioneros en la atención educativa del alumnado de origen inmigrante. Entre otras muchas razones, hemos de destacar que es la provincia andaluza que acogió en un período de tiempo muy corto, un número elevado de alumnos de origen inmigrante, sobre todo en las zonas de El Ejido y Roquetas de Mar. Para más información al respecto puede consultarse los trabajos de Soriano Ayala (1997; 2001; 2004; 2005) y el *Informe correspondiente a la red de centros educativos de la provincia de Almería* patrocinado por Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y FETE-UGT, y realizado por el Grupo de Investigación y Evaluación en Educación Intercultural de la Universidad de Almería dirigido por la Dra. Soriano Ayala (2003).

²⁰ Según los datos ofrecidos por la Consejería de Educación (curso 2005/2006), un total de 253 profesores atienden las Aulas de Adaptación Lingüística (ATALs), lo que supone un incremento de 47 con respecto al pasado 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 son ya 275 los docentes que trabajan en estas aulas lo cual supone un incremento significativo respecto al curso anterior.

centro donde se ubica; la estancia del alumnado en esta aula es transitoria y no ha de superar los tres meses, siempre que el alumnado acceda a las dos aulas que hay fijas, ya que si son atendidos por las ATAL itinerantes, el tiempo es mayor porque sólo las visitan determinados días de la semana. Durante este período, los alumnos aprenderán un mínimo de lenguaje oral en español que les va a ser útil para aprender y ser partícipes de la vida del centro y del entorno en el que van a convivir con el resto de alumnos. Es primordial señalar que se establece coordinación con el colegio en el que está matriculado el alumno que se incorpora al ATAL y que dicha coordinación comienza cuando el alumno llega al ATAL, durante su estancia y después, cuando lo abandona, enfocada esa coordinación fundamentalmente para orientar al tutor del aula ordinaria donde el alumno inmigrante continuará su aprendizaje.

Los alumnos que llegan a Andalucía procedentes de países extranjeros²¹, sin dominio de la lengua española, permanecen durante determinados periodos del horario lectivo en las ATALs, alternando el aprendizaje del español con la asistencia en el aula ordinaria junto al resto de sus compañeros. Además de la atención especializada que el alumnado recibe en las ATALs, el centro proporciona el adecuado refuerzo educativo en las materias que lo necesite.

La Consejería de Educación dispone dos tipos de ATAL: las fijas y las itinerantes. Las primeras, ubicadas en un centro a tiempo completo, se localizan en zonas que registran un elevado índice de población inmigrante, mientras que el profesorado de las ATALs itinerantes se desplaza para atender varios colegios de una misma zona o varios centros de una misma localidad.

Por provincias, el mayor número de ATALs se registra en Almería y Málaga, con 80 y 70 aulas respectivamente, seguida de Huelva con 25,

²¹ El dominio de la lengua constituye uno de los factores decisivos en el proceso de integración escolar de este alumnado, pero debido a la dispersión de los lugares de procedencia, sólo el 29% de los menores pueden considerarse hispanohablantes. Concretamente, el conjunto del alumnado extranjero establecido en Andalucía procede de más de 150 nacionalidades de todo el mundo si bien, agrupados por continentes de origen, Europa representa la proporción más elevada, con un 38,30%, seguida de América, con el 31,20%, África, con el 25,20%, Asia y Oceanía, con el 4,56% (Datos del avance estadístico ofrecido por la Consejería de Educación en el curso 2006/2007).

Granada con 22, Sevilla con 21, Cádiz con 15, Jaén con 12 y Córdoba con 8.²²

En líneas generales, las ATALS además de atender al alumnado con dificultades en el manejo del español, colabora con los centros que atienden al alumnado extranjero en la acogida inicial y en la programación de actividades específicas dentro del aula ordinaria para favorecer la convivencia y valores como la tolerancia, la solidaridad y el respeto mutuo entre distintas culturas.

También, debemos destacar la heterogeneidad del alumnado que accede a estas aulas, puesto que proceden de distintos países y con diferentes niveles académicos, diferente lengua materna, religión, sexo, etc. Esto es un valor de extraordinaria riqueza que debe ser aprovechado por el profesorado de las aulas ATAL, porque el potencial de su trabajo no solamente ha de circunscribirse al ámbito lingüístico y comunicativo, sino que puede y ha de ser el primer escenario de interculturalidad de las escuelas interculturales.

Por está razón, podemos decir que las ATALs están dando respuesta a una necesidad que se presenta en las escuelas cuando accede a ellas alumnado inmigrante. Nos estamos refiriendo a la enseñanza y el aprendizaje de estrategias mínimas de lengua española para que el alumnado que accede a las escuelas con desconocimiento del español, pueda comunicarse con sus compañeros y con su propio entorno social y comunitario. Sin embargo, tal y como defiende Olmos (2006), pensar que a través de ella se ha dado respuesta a la educación intercultural es caer en un simple reduccionismo. La educación intercultural es más profunda y compleja, no es el mero aprendizaje de la lengua española para que el alumnado acceda a un aula y se incorpore y asimile un currículum que responde sólo a la cultura del país de acogida. En verdad, este recurso de apoyo educativo es clave para la inclusión del alumnado inmigrante, pero no puede ser vista como una acción educativa intercultural si no lleva consigo otras apreciaciones y cualidades más complejas y ricas como el respeto a la identidad personal y cultural del alumno inmigrante

²² Información obtenida a través de la *Estadística de la Educación en Andalucía. Curso 2004-2005*. Unidad Estadística de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2005).

(Merino, 2004), o la promoción no sólo de conocimientos sino de competencias y vínculos afectivos para el reconocimiento de la diversidad cultural como herramienta de aprendizaje significativo.

c) Elaboración de materiales curriculares adecuados y adaptados a las necesidades educativas que presenten los alumnos, centrados, sobre todo, en dos líneas principalmente: salvar las dificultades en el aprendizaje del lenguaje, y en orientar al docente para el diseño y desarrollo de actuaciones concretas para promover y facilitar la adaptación e inclusión del alumnado inmigrante en el ámbito escolar y social donde se desenvuelve, incluida la interculturalidad como herramienta transversal dentro del currículum escolar.

En este punto, hemos de destacar la importancia de la acción tutorial en las enseñanzas obligatorias como elemento clave para la ayuda educativa que necesitan los alumnos de origen inmigrante, así como la importancia de la transversalidad como elemento que impregna las diferentes áreas del currículum para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva intercultural con todos los alumnos. Así pues, el aprendizaje cooperativo y la resolución de problemas educativos a través del diálogo y el trabajo grupal son claves fundamentales para facilitar la adquisición de competencias interculturales (Díaz-Aguado, 2002). Por su parte, el diseño de materiales curriculares requiere la cooperación entre los docentes para conseguir de manera efectiva el logro de la interculturalidad.

d) Propiciar la colaboración de las instituciones educativas y las asociaciones y entidades no gubernamentales.

Con respecto a la colaboración entre instituciones escolares y sociales, se requiere la no siempre obtenida coordinación en los distintos ámbitos que demanda la situación social y cultural de las familias inmigrantes. En efecto, en relación a los colectivos y entidades sociales, sí parece haber cierta necesidad de concretar y reforzar el vínculo colaborativo, entre otras cosas porque *“dan respuesta a aspectos tales como la mediación, la información y la actuación con los colectivos de inmigrantes, respondiendo a su vez con mayor inmediatez*

al estar más cercanos y ser conocedores de la problemática cotidiana del colectivo de inmigrantes” (Fernández, 2005, p.98).

En efecto, la colaboración con las familias del alumnado de origen inmigrante, que también es otro aspecto a destacar, se puede llevar a cabo a través de un mediador intercultural, cuya labor se desarrolla, generalmente, en tres ámbitos: a) acompañar al alumnado inmigrante en el transporte; b) favorecer la comunicación; y c) facilitar las relaciones entre las familias y el centro educativo (Montón, 2004).

Desde luego, dentro de los objetivos del Plan para la integración del alumnado inmigrante de la Comunidad Autónoma de Andalucía (2001), la colaboración de las ONGs se plasma en la posibilidad de firmar acuerdos y convenios de colaboración con el compromiso de desarrollar las acciones educativas interculturales que de mutuo acuerdo se establezcan. A nivel general, podemos destacar que las actuaciones más comunes son las siguientes (Soriano, 2004):

- Mediación intercultural.
- Seguimiento y apoyo escolar en colaboración con los centros escolares.
- Formación del profesorado en Educación Intercultural.
- Colaboración en los procesos de escolarización y matrícula del alumnado de origen inmigrante.
- Colaboración en llevar a cabo acciones conjuntas para prevenir y evitar el absentismo escolar que pudiera afectar a los alumnos ya escolarizados en los centros educativos.

Igualmente, en el Plan Integral para la Comunidad Gitana de Andalucía (BOJA de 20 de febrero de 1997), también se establecía la necesidad de un enfoque intercultural en las escuelas, a través de la promoción de actividades de convivencia pluricultural (actuación 5), el fomento del estudio de la cultura gitana en la formación del profesorado y cursos de formación al respecto

(actuación 7, 8), además de la inclusión de información positiva de la cultura gitana en los materiales escolares y curriculares (actuación 10). No obstante, y como afirma Olmos (2006, p.3) *“en los últimos años, cuando se habla de educación intercultural se trata mayoritariamente de educación a inmigrantes extranjeros, y dentro de ésta se habla de educación compensatoria y se habla de enseñanza de la lengua”*. Esto sin lugar a dudas es un elemento fundamental para comprender la gestión de la diversidad cultural en los centros educativos no universitarios de Andalucía. No obstante, se nos antoja necesario destacar que, como plantea Montón (2004), no siempre los diseños y los discursos políticos de la educación se identifican con los del profesorado que desarrolla su labor educativa diariamente en su escuela. Según Soriano (2004), es más que posible que el planteamiento intercultural de los profesores se distinga de los postulados teóricos de los especialistas en interculturalidad así como de los propios discursos de los políticos de la educación. Olmos, a partir de los datos obtenidos en una investigación recientemente desarrollada lo expresa en los siguientes términos (2006, p.5):

“Cuando los profesores hablan de educación intercultural fundamentalmente hablan de fiestas. Para ellos la educación intercultural significa reconocer al otro en momentos festivos dentro del ámbito escolar, fundamentalmente. A primera vista parece una afirmación reduccionista, pero cuando se les ha preguntado por educación intercultural, la mayoría, muchos de ellos han contestado en este sentido. Todos los centros educativos que se dicen interculturales dan gran importancia a la organización de este tipo de eventos, y lo más peligroso es que bastantes se quedan sólo en eso”.

En efecto, muchos centros escolares conceden mucha importancia a la realización de actividades interculturales como elemento de una determinada concepción sobre educación intercultural. Pudiera ocurrir que estos centros educativos son conscientes de que es a partir de estas intervenciones como se pueden iniciar otros procesos y actuaciones más complejas e interesantes, como por ejemplo, el cambio de actitudes hacia el reconocimiento de la diversidad cultural como algo de indudable riqueza para la reflexión educativa, y el planteamiento de una convivencia escolar donde la diferencia cultural sea

vista como facilitadora de espacios plurales de entendimiento y encuentro (Soriano, 2005).

Otros, sin embargo, recogen este tipo de actividades sin más resultado que el de “exotizar al otro”, sin una reflexión profunda acerca de la potencialidad de la interculturalidad como herramienta para la dinamización crítica del escenario escolar. En ambos casos puede que la dimensión, intensidad y número de actividades e intervenciones sea la misma, pero evidentemente la filosofía de fondo dista mucho de unos a otros. No obstante, hay que admitir que existen iniciativas y propuestas muy interesantes para el desarrollo de actividades interculturales (Baráibar, 2005), y que cada día son más centros los que están comenzando, o que hace años que llevan a cabo acciones educativas interculturales.

Por ello, y como nos señala Olmos (2006), en el ámbito educativo andaluz, la gestión de la diversidad cultural tiene diferentes matices en función de la concepción que se tiene sobre interculturalidad:

En primer lugar, nos encontramos con la consideración de que la educación intercultural se identifica con la realización de fiestas interculturales. En este sentido, la identificación de la educación intercultural con actividades lúdico-festivas, si bien como ya hemos dicho, es bastante reduccionista, se puede interpretar de varias formas. Una de ellas es la de instrumentalizar las fiestas para ir introduciendo el conocimiento de otras culturas en el sistema educativo. Es el caso de centros que buscan cómo dar cabida tanto a fiestas que tradicionalmente se han celebrado en el colegio con otras que tradicionalmente los niños de origen inmigrante hacían en sus colegios. Es el caso de centros de la Costa del Sol, donde la población inglesa ha cobrado en los últimos años gran importancia y se celebra Halloween (efeméride eminentemente británica). Se trata de incorporar más posibilidades sin eliminar las que hay. Es lo que también sucede en otros centros con la celebración del Ramadán, se incorpora como actividad festiva en los centros con motivo de la presencia de alumnado musulmán, y se instrumentaliza para dar a conocer *las diferencias* que traen consigo los niños de otros países.

En segundo lugar, las celebraciones que consisten en días de convivencia entre grupos son otro de los ejemplos más recurrentes de educación intercultural. Se plantea la necesidad de fomentar la convivencia dentro de un marco abierto y plural de diversidad cultural porque se tiene la percepción –errónea o no– de que los inmigrantes no se relacionan con los autóctonos, pero no se reflexiona en profundidad sobre si los autóctonos se relacionan con los inmigrantes.

En tercer lugar, se puede observar cómo se encuentra muy relacionado con el fomento de la convivencia intercultural, la tendencia de identificar la celebración del día de la Paz y la No Violencia con la educación intercultural. De hecho, en la práctica son muchos los centros educativos que asimilan convivencia e interculturalidad como una manera de aunar esfuerzos para promover una cultura de paz y de diálogo donde lo diferente no sea excluyente, sino más bien al contrario, inclusivo. Además, se plantean como una opción puntual para la generación de procesos de reflexión sobre la conveniencia de gestionar cooperativamente –y pacíficamente– los conflictos o problemas de convivencia –y violencia– escolar, así como de impregnar de manera transversal la vivencia de los valores de la paz, la solidaridad y la tolerancia activa.

Por su parte, Caparrós (2005) nos hace ver la posibilidad de otras opciones de desarrollar prácticas innovadoras críticas e interculturales desde el cambio de mirada. En este sentido, la alusión a elementos estéticos y espaciales en los centros escolares, como carteles, fotografías y murales, pueden convertirse en auténticos motivos de valor para el cambio de mirada o de actitud más favorable al enriquecimiento y a la diversidad cultural. En esta misma línea, nos plantea la necesidad de un cambio en el curriculum escolar para facilitar precisamente el desarrollo de acciones educativas interculturales y críticas. Ciertamente, puede ser que *“ese cambio es más pretendido que real, y tiene más que ver con aspectos compensadores que con otros aspectos”* (Olmos, 2006, p.7), aunque también es digno de mencionar el esfuerzo y el trabajo de muchos docentes que consideran que la educación intercultural

debe construirse necesariamente desde la propia convivencia en el aula y en la escuela, esto es, una propuesta de construcción y de innovación educativa que implica el reconocimiento de la diversidad cultural como una herramienta clave del aprendizaje cooperativo y la convivencia en la educación.

En definitiva, podemos decir que en Andalucía se está realizando un esfuerzo muy positivo por caminar hacia la interculturalidad aunque el camino todavía siga siendo complejo y lleno de dificultades. A pesar del avance normativo y del discurso político y educativo, todavía persiste la idea de que la interculturalidad solamente se ha de trabajar en centros educativos con una gran presencia de alumnos de origen inmigrante (Olmos, 2006). Sin embargo, debemos reconocer los cambios positivos que ha traído consigo el surgimiento de una política de proyectos educativos en la línea de la Educación Intercultural, impulsada por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, y apoyada por el trabajo de diferentes grupos de investigación universitarios (Málaga, Almería, Granada) así como de ONGs (Andalucía Acoge, MPDL, Liga para la Educación Popular,...). El problema puede radicar precisamente en la identificación plena de proyectos de educación intercultural y proyectos de educación compensatoria, algo que lógicamente nos llevaría a plantearnos otras discusiones acerca del carácter compensatorio de las acciones educativas interculturales. No obstante, creemos que Soriano (2005, p.10) acierta cuando afirma que *“la escuela debe formar a sus jóvenes en la pedagogía de la diversidad (...), preparar al alumnado para relacionarse en mundos diferentes al propio, participando de la igualdad de oportunidades y de las capacidades “*, y a partir de ahí, que estos proyectos educativos sirvan de referentes pedagógicos para la construcción de escuelas interculturales donde los alumnos compartan espacios y experiencias de convivencia y diversidad cultural como claves para el fomento de la igualdad, la democracia y el pensamiento crítico en una sociedad cada vez más global y plural.

CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo pretendemos exponer la justificación epistemológica y metodológica de nuestro trabajo así como los objetivos del mismo. Igualmente, vamos a plantear de forma ordenada y estructurada las dos metodologías (cuantitativa y cualitativa) empleadas para el estudio del foco de la presente investigación, describiendo e ilustrando de manera específica –en ambos casos– cada uno de los pasos que hemos ido siguiendo a lo largo de nuestro proceso investigador.

En efecto, trataremos las distintas fases en el diseño e implementación del cuestionario como instrumento de información cuantitativa, así como la planificación y desarrollo de los cuatro estudios de caso, esto es, criterios de elección, proceso de acceso y negociación, y los instrumentos empleados para la recogida de datos cualitativos (entrevista, recopilación documental, diario investigador). Del mismo modo, explicitaremos los elementos fundamentales del proceso de análisis y contrastación de la información –tanto cuantitativa como cualitativa–, así como las claves necesarias para acercarnos a los aspectos preliminares de la propia redacción de los resultados de la investigación.

2.1. Planteamiento de la investigación y exposición de motivos

El punto de partida de la presente investigación se sitúa en una investigación anterior que, con el título *“La crisis de las concepciones y valores educativos de las familias inmigrantes magrebíes establecidas en España”*, tenía como principal objetivo conocer y comprender las concepciones educativas de las familias inmigrantes magrebíes, así como las repercusiones y consecuencias en las relaciones entre las concepciones y valores educativos de éstas familias y su valoración respecto a los planteamientos educativos de la escuela española.

La base obtenida en este proyecto de investigación anterior ha sido una referencia crucial en la propia elección del núcleo temático a investigar, dado que su ejes de estudio se inscriben en la línea de la Educación Intercultural.

Al ser consciente de la magnífica oportunidad que implicaba estudiar una temática como la interculturalidad, me decanté por profundizar en el ámbito de los conflictos y la perspectiva del profesorado en contextos educativos interculturales por las siguientes razones:

- En primer lugar, es un ámbito en el que llevo formándome varios años, lo cual me ha permitido conocer realidades, contextos y personas que jamás hubiera conocido sin la oportunidad brindada por los últimos años de estudios y formación. Además, cabe aquí destacar el contacto que como profesional de la educación no formal desarrollé hace ya cinco años en el movimiento vecinal, me ha hecho repensar en la práctica que desarrollé como coordinador de un programa de intervención comunitaria titulado *“Integración infantil en espacios multiculturales compartidos”*.
- En segundo lugar, nuestras sociedades se están haciendo cada vez más plurales y heterogéneas, y esto tiene importantes repercusiones e influencias en el mundo educativo. Nuestras escuelas se están convirtiendo en espacios muy diversos, donde la educación se constituye como una clave fundamental de comprensión y de acción para una sociedad más justa e igualitaria. Además, la diversidad es en sí misma un factor que contribuye a hacer una educación y una escuela de mayor calidad sin exclusiones y sin excluidos, en igualdad de oportunidades, pues ésta se puede entender desde el encuentro de la diversidad, ese encuentro enriquecedor que nos hace más humanos pues nos hace tener contactos e interacciones con personas de diferentes orígenes, etnias, lenguas y realidades muy distintas.

- En tercer lugar, considero que la realidad social y humana se está construyendo desde parámetros excesivamente materialistas. La sociedad neoliberal está avanzando a pasos agigantados, y tiene su más fiel reflejo en las terribles desigualdades que a nivel internacional, están ahondando en las diferencias entre los distintos países del mundo. Europa, se ha convertido en una región próspera y rica, y miles de personas están abandonando sus países de origen en busca de una vida mejor. La inmigración es una realidad absolutamente presente en nuestras vidas, en nuestros barrios, y por supuesto, en los propios medios de comunicación. El conocimiento de esta realidad es una variable importante dentro de los análisis necesarios para comprender la actual situación sociocultural plural de nuestros contextos (también los educativos, por supuesto).

- En cuarto lugar, llevo reflexionando sobre un aspecto social que me preocupa en relación a la Educación Intercultural. Muchas de las dificultades que plantean los profesionales de la educación al abordar la diversidad y la interculturalidad no sólo tienen que ver con sus actitudes y valores sobre ello, sino fundamentalmente con el aprendizaje, la experiencia y sobre todo la percepción que construyen sobre la propia diversidad e interculturalidad, absolutamente importantes a su vez, en la construcción de sus valores y actitudes. En este sentido, la realización de distintos cursos y la asistencia a diferentes jornadas y congresos sobre el tema, me ha llevado a pensar sobre las implicaciones no sólo culturales que tiene la diversidad en la escuela, sino también las emocionales y el normal proceso de incertidumbre y de dudas y conflictos que pueden surgir en el seno de un grupo de profesores que un día pasaron de trabajar en aulas y escuelas monoculturales a trabajar en auténticos espacios de diversidad y de interculturalidad.

2.2. Objetivos de la investigación

El trabajo de investigación que a continuación presento tiene como objetivo fundamental conocer y comprender las concepciones que tienen los docentes sobre la interculturalidad y su percepción ante el alumnado de origen inmigrante, así como los conflictos y las situaciones de convivencia que se viven en sus contextos educativos, indagando en las estrategias de gestión y regulación de conflictos y en las acciones educativas que consideran interculturales.

A partir del planteamiento del foco investigador, así como del propio proceso de reflexión que he desarrollado a lo largo de este tiempo para llevar a cabo el presente trabajo de tesis doctoral, me gustaría exponer a continuación los objetivos específicos que nos planteamos en esta investigación:

- a. 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.
- b. Identificar las preocupaciones e inquietudes del profesorado en relación a las situaciones de convivencia entre alumnos de diferentes culturas en sus centros escolares.
- c. Describir cuáles son los problemas con los que se encuentran los profesores a la hora de desarrollar su labor como educadores en escuelas interculturales.
- d. Comprender las concepciones e ideas educativas de los docentes ante los conflictos interculturales.
- e. Descubrir 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, familias y los propios alumnos.

- f. Conocer las percepciones y actitudes educativas de los docentes ante el alumnado de origen inmigrante.
- g. Indagar en los mecanismos de gestión y regulación de conflictos que desarrollan los docentes en su práctica cotidiana.
- h. Analizar los recursos y apoyos de la comunidad educativa para contribuir a mejorar las relaciones entre familias inmigrantes y escuela.
- i. Conocer la imagen que tienen los alumnos y sus familias sobre los conflictos interculturales contrastándola con la que tienen los profesores a fin de comprender la existencia de convergencias o distorsiones en sus percepciones.
- j. Estudiar los planteamientos educativos de las escuelas interculturales respecto a la gestión y regulación de los conflictos escolares.
- k. Obtener una visión compleja sobre los distintos planteamientos educativos de los docentes y de los propios centros escolares en relación al establecimiento de medidas de educación intercultural y de regulación de conflictos interculturales a partir de la comprensión y análisis de los proyectos educativos interculturales de los mismos.

2.3. Justificación epistemológica de la investigación

Para explicitar el núcleo teórico de nuestra investigación, es necesario exponer cómo vamos a desarrollar una investigación en educación intercultural, y cuál es el posicionamiento como investigador cuando nos decidimos a iniciar

un estudio como el que iremos describiendo a lo largo de este documento.

Desde nuestro punto de vista, una investigación en educación intercultural se puede desarrollar de diversas maneras; pero consideramos que lo primordial antes de optar por un diseño de investigación u otro, es que definamos de forma rigurosa nuestro enfoque epistemológico y metodológico. Así pues, a continuación vamos a exponer las pretensiones y propósitos de la investigación interpretativa, así como el papel del investigador en la concepción constructivista del conocimiento, posicionándonos claramente a favor de este enfoque de comprensión de la realidad por considerarlo idóneo respecto a nuestro foco de estudio.

2.3.1. Pretensiones de la Investigación Interpretativa

El objeto de la investigación interpretativa es la comprensión de los fenómenos y la formación de los que participan y se implican en la investigación. En este sentido, podemos decir que si el propósito fundamental de la investigación interpretativa es la comprensión, centrándose en la indagación de hechos y significados, por su parte, la investigación cuantitativa y positivista fundamenta su búsqueda en el establecimiento de relaciones causa-efecto en la realidad investigada, para verificarla, controlarla y medirla (Ruiz de Olabuénaga, 1996; Pérez Serrano, 1994). En verdad, es clave reseñar la importancia de la comprensión de las complejas interrelaciones e interacciones que se dan en la realidad desde la perspectiva interpretativa, ya que se considera la realidad como una construcción intersubjetiva (López Melero, 2003; Pérez Gómez, 1998), que se hace y rehace por la interacción entre las personas. En este punto, es digno destacar que para el investigador los significados se construyen porque las personas interactúan en la realidad estudiada, y resulta fundamental la contextualización de estos significados, atendiéndolos en los mismos escenarios donde se producen y se interpretan de manera interactiva.

Centrándonos en nuestra investigación, tenemos que explicitar que nos situamos dentro del paradigma interpretativo de investigación, ya que

compartimos la idea de que la propia realidad social se crea y se mantiene a través de interacciones simbólicas y pautas de comportamiento que le confieren un sentido particular, al tiempo que pluralista y cambiante (Pérez Gómez, 1998; Ruiz Román, 2003), es decir, siendo conscientes de la provisionalidad y el carácter dinámico de los significados histórica y socialmente construidos que nos ayudan a comprender la realidad. De ahí que nos decantemos por una perspectiva interpretativa que nos permita acercarnos a la comprensión de los hechos y fenómenos significativos que acontecen en las escuelas interculturales, el papel del profesorado, sus percepciones, actitudes, concepciones sobre el conflicto, su participación en la comunidad educativa en la búsqueda de alternativas y soluciones ante problemáticas interculturales, y las estrategias de comunicación y competencias socioemocionales que los docentes ponen en práctica a la hora de gestionar y regular los conflictos de carácter intercultural.

En realidad, la presente investigación pretende alejarse de todo planteamiento positivista, porque consideramos que el conocimiento que intentamos ofrecer acerca de la regulación de conflictos en las escuelas interculturales no es la realidad –unívoca– en sí misma, si bien tampoco es independiente y ajena a ésta, sino que es un conocimiento de la realidad que está mediado por las circunstancias, marcos teóricos y procedimientos metodológicos con los que nos acercamos a dicha realidad (Stake, 1999; Ruiz Román, 2003). Es decir, que la manera con la que nos aproximamos a nuestro foco de estudio es determinante para la conformación de un conocimiento riguroso que pretenda reflejar una visión conocida –y reconocida– por la comunidad científica. En nuestro caso partimos de la concepción dinámica de los escenarios sociales, lo cual implica que es necesario indagar en los propios cambios y modificaciones que van surgiendo tanto en el contexto que estudiamos como en los propios actores y protagonistas de la realidad estudiada.

Por otra parte, dentro de este paradigma interpretativo, lo cualitativo constituye la clave esencial y fundamental; en este punto, compartimos con Pérez Serrano (1994, p.46) que la investigación interpretativa se convierte en

“un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo de estudio”. En este sentido, comparto con Rodríguez (1996) la idea de que la investigación interpretativa estudia la realidad en su escenario natural, intentando buscar el sentido de los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas, y para ello se requiere una indagación profunda en el contexto de estudio.

Además, tenemos que destacar que existen tantas maneras de conocer y de acercarse a las realidades como marcos conceptuales, concepción del conocimiento y metodologías existen. De ahí, que no exista una única forma de concebir el conocimiento y de conocer y comprender la realidad (López Melero, 2003; Pérez Gómez), ni tampoco un único conocimiento que se considere que contenga la verdad absoluta sobre la realidad estudiada (Ruiz Román, 2003).

En efecto, para Stake (1999), la característica fundamental que distingue con claridad la investigación interpretativa respecto a los planteamientos cuantitativos de los postulados positivistas no se inscribe en sí mismo en lo que sería la confrontación entre información cualitativa frente información cuantitativa, sino que más bien al contrario, este debate se situaría primordialmente en el terreno epistemológico, esto es, en la forma de concebir la construcción del conocimiento y la propia funcionalidad que subyace en la intencionalidad de compartirlo o transmitirlo a la comunidad científica y en la discusión pública.

Por ello, podemos afirmar sin riesgos de caer en incoherencias, que el paradigma que mejor responde a todas las exigencias que como investigador he ido *sintiendo* y estudiando es el *interpretativo*, cuyas características podrían resumirse en las siguientes (Taylor y Bogdan, 1986; Wittrock, 1989; Eisner, 1998):

- a) Los procesos de investigación, como procesos sociales son entendidos desde su naturaleza siempre inacabada, holística, dinámica y simbólica. En nuestro caso, es fundamental considerar que nuestro estudio trata de

fenómenos con claras raíces sociales y culturales, y no sólo educativas, es decir, la perspectiva del docente en relación al conflicto en el marco de escuelas interculturales no es fruto de una demarcación o significación exclusivamente escolar, sino que va mucho más allá, de ahí nuestro interés en comprender el dinamismo y complejidad de los significados que nos ofrecen los docentes respecto a este tema.

- b) El contexto de estudio constituye un eje central de significados sociales y culturales al que el investigador debe atender. En efecto, la escuela intercultural es el lugar donde acontecen los significados socioculturales y educativos, y es en este espacio, donde nuestra investigación tiene que encontrar ideas rigurosas y fructíferas para nuestras pretensiones de indagación interpretativa.
- c) El foco de investigación es la acción humana y no la conducta humana en términos de control o verificación; es necesario comprender que las acciones humanas se desarrollan sobre la base de los significados que tienen para las personas que las realizan. Ciertamente, tal y como indicamos anteriormente, es necesario que las estrategias de regulación de conflictos sean entendidas en los términos de comprensión que las propias escuelas interculturales nos ofrecen, partiendo de las propias creencias, actitudes y concepciones del docente en relación a los conflictos interculturales y a su labor educativa desarrollada en un contexto educativo de diversidad cultural.
- d) Desde el punto de vista interpretativo, el propósito de la construcción teórica a través de la rigurosa y planificada investigación es la comprensión holística y fundamentada antes que la explicación causal. En verdad, nuestro propósito es claro, pretendemos ofrecer a la comunidad educativa una interpretación construida y contrastada a partir de los significados analizados de las informaciones que nos dan los propios protagonistas de la acción educativa; es decir, los docentes, de ahí que nuestro interés sea realizar un estudio serio y riguroso de sus perspectivas ante la regulación de conflictos en sus propias escuelas y

ante la interculturalidad.

- e) La objetividad *construida* (intersubjetividad) se alcanza a través del acceso a la multiplicidad de significados subjetivos que tienen las acciones para sus propios protagonistas y en los escenarios en los que éstas se producen. En este sentido, debemos reseñar nuestra intencionalidad de escapar de todo conocimiento verificable en términos positivistas, y abrirnos a un espacio de construcción compartida del conocimiento que surja de nuestro estudio, el cuál deberá ser debatido con la comunidad educativa para su propio escrutinio público. Por ello, nuestra consideración de intentar ofrecer una objetividad construida, o más bien denominada intersubjetividad o conocimiento transactivo (Eisner, 1998), abierto a la crítica y a la reflexión cooperativa de los docentes y todas las personas interesadas en la educación intercultural.

Además, es importante destacar que los planteamientos de la investigación interpretativa suponen el hecho de estar abiertos a la crítica y a la propia contingencia histórica de los fenómenos. En verdad, como plantea Pérez Gómez (1998), cualquier tipo de conocimiento no puede presentarse como algo aséptico, neutral o universalmente objetivo, porque hay que tener en cuenta las lógicas de pensamiento que responden a determinados planteamientos epistemológicos, políticos y éticos. Realmente, desde el enfoque y lógica interpretativa, la realidad está construida socialmente (López Melero, 2003; Pérez Gómez), por lo que es algo que debemos ir descubriendo en su propio emerger, esto es, llegar a comprender cómo se construye esa realidad.

2.3.2. El papel del investigador en la concepción constructivista del conocimiento

Para el investigador, la realización de una investigación de este tipo no ha de buscar la explicación y la generalización, sino la comprensión de los fenómenos educativos y socioculturales (Bartolomé, 1992; Cajide, 1992; Sandín, 2003), algo que a nuestro entender sólo es posible si profundizamos en la intencionalidad con la que el profesorado percibe, comprende y actúa en

un contexto educativo caracterizado por la diversidad de un tipo de alumnado culturalmente minoritario. Se trata, pues, de desarrollar un conocimiento que permita que el docente se convierta en punto de enlace entre investigación y práctica, esto es, a través de la propia investigación podemos “*propiciar nuevas formas de ver la realidad e interpretar las prácticas docentes*” (Colás, 1997, p.133) .

En el caso de la presente investigación, al hacer explícitos los fundamentos epistemológicos –además de los fundamentos éticos, metodológicos y teóricos que estamos e iremos desarrollando– , ya se está optando por una manera específica de comprender la realidad y por tanto, de acercarme a ella, en concreto, la realidad de los conflictos interculturales y las estrategias de gestión y regulación que emplean los docentes. Por ello, pienso en la importancia de dar a conocer el planteamiento epistemológico en clara vinculación con el diseño de investigación, ya que está íntimamente relacionado con los presupuestos éticos del propio proceso de estudio desarrollado por el investigador.

Considero que el conocimiento que se ofrezca acerca de la realidad de la interculturalidad y los conflictos interculturales, así como de las estrategias de regulación de conflictos que emplean los docentes en sus escuelas, constituye una realidad construida y mediada por múltiples significados a los que debemos atender, y en este punto, es clave los principios de procedimiento epistemológicos, metodológicos y éticos del propio investigador.

En este punto es fundamental hacer explícito el rol que adopta el propio investigador dentro de este marco de comprensión interpretativa de la investigación, en tanto que el propio investigador tiene un papel destacado –e incluso podríamos decir que crucial– en la comprensión e interpretación de los fenómenos y acontecimientos investigados. En mi caso, debo destacar que mi papel ha sido el de narrar, contrastar, comprender e interpretar la perspectiva de los docentes ante la interculturalidad y el alumnado de origen inmigrante, así como su concepción sobre los conflictos y las estrategias de gestión y regulación de los mismos que acontecen en contextos educativos

caracterizados fundamentalmente por la significativa presencia de alumnos de diversas culturas y procedencias, y que podemos denominar *escuelas interculturales*, dado que se inscribe en el marco de aquellos centros escolares que están trabajando la interculturalidad mediante proyectos de innovación pedagógica –o de compensatoria– centrados en este tema, además de incluir y contemplar en su plan de centro aspectos relativos a la diversidad y a la interculturalidad.

Ciertamente, comparto la idea de Pérez Gómez (1998) de que los resultados de una investigación deben encaminarse a una interpretación, fundamentada y abierta a la crítica, de tal manera que nuestra comprensión de la realidad estudiada atienda a todas aquellas claves sociales, culturales y también personales del propio investigador en su labor de indagación en la realidad. En este sentido, quiero expresar específicamente que mi labor investigadora trata de comprender la perspectiva de los docentes ante los conflictos que se dan en los contextos educativos interculturales, para lo cual parto de la idea que tienen ellos y ellas de qué es conflicto intercultural, atendiendo a sus creencias, actitudes y concepciones educativas respecto al conflicto, así como a las percepciones y actitudes que tienen en relación al alumnado culturalmente minoritario y a sus familias. Por tanto, es fundamental considerar que en el presente estudio existe una multiplicidad de factores que repercuten e influyen en los resultados de mi propia investigación. Esto no significa, en ningún caso, falta de rigurosidad y de coherencia investigadora por mi parte, sino más bien al contrario, un interés ineludible en atender a aspectos personales y también socioculturales que me han determinado en el propio proceso investigador y en mi tarea de indagación en la realidad escolar de carácter intercultural.

Además, otro aspecto que dentro de un enfoque metodológico cualitativo es necesario atender por su propia relevancia, sería la propia sensibilidad del investigador hacia el trabajo que realizan los docentes en las escuelas interculturales, sus propias vivencias y experiencias del investigador con este colectivo en el seno de participaciones en diversas actividades de educación intercultural en sus centros educativos, así como su formación investigadora en

educación intercultural y sus intereses sociales y culturales, los cuales también son factores muy relacionados con su idea de concebir la investigación en general, así como de trazar e indagar desde una perspectiva interpretativa la presente labor investigadora desarrollada.

Por otro lado, quiero destacar –explícitamente como investigador– el hecho de que voy a estudiar en la parte cualitativa de la investigación el trabajo de cuatro docentes en cuatro C.E.I.P.s (Colegios de Educación Infantil y Primaria) públicos diferentes, es decir, se trata de distintos hechos culturales y profesionales que se encuentran imbricados en nuestra comunidad socioeducativa, por lo que es fundamental atender a todos aquellos significados, expectativas y valores que son construcciones intersubjetivas, relativas y contingentes donde se enmarcan. En este sentido, siguiendo a Taylor y Bogdan (1986), consideramos que el investigador debe ver el escenario social donde investiga desde una perspectiva holística, lo cual posibilita que no reduzcamos los fenómenos ni a las personas como variables que podamos controlar, sino más bien al contrario, como sujetos a los que podemos y debemos comprender dentro de su propio marco de entendimiento y atendiendo a las características contextuales que se dan en el seno de la comunidad socioeducativa que estudiamos. De ahí, que queramos comunicar expresamente el planteamiento de que esta investigación que ahora presentamos no pretende erigirse o constituirse desde un planteamiento falsamente neutral, como si buscara una explicación objetiva de las estrategias de regulación de conflictos que emplean los docentes en las escuelas interculturales, así como del propio clima de convivencia y de participación de las familias y, en general, de la comunidad educativa en la gestión de los conflictos.

Más bien al contrario, resulta primordial acercarnos desde una perspectiva holística que atienda a la propia complejidad, dinamismo y globalidad de la realidad estudiada, de tal manera que no podamos contemplar la investigación que presentamos como un conjunto de significados asépticos o neutros, sino que el investigador indaga en una realidad socioeducativa compleja desde la comprensión de los hechos y acontecimientos estudiados en

el contexto donde precisamente acontecen, esto es, las escuelas que denominamos interculturales, es decir, aquellas escuelas que pretenden vertebrar su convivencia y su práctica educativa desde los principios de la interculturalidad, bien mediante proyectos de innovación pedagógica, bien mediante actuaciones concretas recogidas en sus planes de centro, o bien mediante el apoyo de proyectos desarrollados por organizaciones no gubernamentales que pretenden fortalecer la participación educativa comunitaria a través del diálogo intercultural entre familias inmigrantes, autóctonas y el conjunto del profesorado de los centros escolares.

Por tanto, debemos destacar la importancia de atender al contexto mismo de investigación, ya que no entendemos la investigación desde unos postulados reduccionistas que hacen de la investigación más bien una expoliación de datos para explicarlos fuera de su contexto, sin atender a las personas que son sujetos de la misma. Tampoco estamos diciendo que los resultados de la presente investigación sean el fruto de la más pura arbitrariedad, o como señalan Taylor y Bogdan (1986, p.22), sean *“un análisis impresionista, informal, basado en una mirada superficial a un escenario o a personas”*. Más bien al contrario, tal y como venimos exponiendo hasta ahora, pretendemos plantear una investigación en educación intercultural desde una comprensión fundamentada, rigurosa y contextualizada de un hecho cultural (las escuelas interculturales y las comunidades educativas de diversidad) y profesional (el papel y la actitud de los docentes ante la interculturalidad, los conflictos y el alumnado inmigrante) que ha sido construida y generada en el seno de la propia comunidad educativa, y que, por tanto, tiene unos significados, valores y creencias situadas, asimismo, dentro de la propia sociedad (Pérez Gómez, 1998).

Por otra parte, queremos señalar que los resultados de la presente investigación no pretenden constituirse en resultados objeto de generalización entendido este concepto desde el enfoque positivista. Creemos que nuestra contribución –modesta y rigurosa al mismo tiempo– puede ayudar al lector a aproximarse al conocimiento de la actual situación de convivencia en las escuelas interculturales, así como a tener un conocimiento complejo y dinámico

acerca de las perspectivas que tienen los docentes sobre educación intercultural, el alumnado de origen inmigrante y los conflictos que suceden en los contextos educativos de diversidad cultural.

En verdad, nuestro propósito es el de ofrecer a todas aquellas personas interesadas (docentes, familias, comunidad educativa en general) la oportunidad de acercarse al mundo de la interculturalidad, vista fundamentalmente desde la perspectiva de los docentes, apuntado vías y caminos que otros investigadores pueden volver a retomar para proseguir el estudio y la comprensión del foco de investigación que planteamos en esta investigación. Por ello, mi cometido no es el de poder generalizar los resultados sobre los que he indagado en la presente investigación, sino el de comprender una realidad que hemos estudiado a lo largo de todo un proceso de estudio y análisis. También, podríamos expresar que la posible generalización en investigación cualitativa la haría el lector de nuestra investigación, leyendo y analizando precisamente este documento, y que en ningún caso el propio investigador debe limitar las interpretaciones de su investigación.

Como investigador interpretativo considero que el hecho de que los docentes, así como las familias y la comunidad educativa en general, puedan *participar* en nuestra investigación a partir de sus propias lecturas y comunicaciones, supone una perspectiva más abierta, dinámica y sobre todo más democrática de la investigación que compartimos plenamente. De ahí, nuestra consideración de que esta aproximación investigadora a la perspectiva del profesorado ante la interculturalidad, los conflictos y su regulación, en las denominadas escuelas interculturales, esté abierta a la necesaria crítica, así como al debate y escrutinio público que desde ahora comprometemos con todas las personas interesadas en este ámbito profesional y socioeducativo de la educación intercultural.

2.4. Hacia la complementariedad de las metodologías cuantitativa y cualitativa

Tenemos que señalar que en nuestro trabajo de investigación hemos desarrollado una parte cuantitativa, mediante un cuestionario, y otra parte cualitativa, a través de cuatro estudios de casos. En este sentido, el investigador ha tenido especial cuidado en la idoneidad, con sus potencialidades y debilidades, de realizar una investigación de las características que venimos describiendo, sin perder con ello un ápice de rigurosidad y coherencia. En verdad, si concebimos que un método es la guía que nos lleva a un determinado escenario, a la hora de plantearnos un diseño metodológico, hemos de tener muy claro el propósito que pretendemos conseguir con nuestra investigación, puesto que diferentes propósitos pueden demandar diferentes estrategias metodológicas.

En nuestro caso, nos hemos decantado por aplicar un cuestionario con preguntas cerradas y de opción múltiple, lo cual nos ha facilitado obtener respuestas claras y homogéneas, y por tanto, fácilmente medibles y cuantificables. No obstante, con éste instrumento metodológico –sencillo pero muy útil– sólo tenemos la posibilidad de conocer respuestas que nos dan una idea muy superficial de la realidad, una primera visión del foco de investigación que pretendemos estudiar. Es decir, con la realización y análisis de esta parte cuantitativa no podemos acceder a los significados y consideraciones complejas de las situaciones e ideas que pretenden ofrecernos nuestros informantes (docentes, alumnos, madres y padres, monitores, mediadores), puesto que no van a ser recogidos por un cuestionario confeccionado precisamente para no dejar espacios a ese tipo de respuestas.²³ Por su parte, este mismo razonamiento podríamos aplicarlo a la parte cualitativa de la investigación, y es que las entrevistas en profundidad, como ejemplo

²³ El objetivo principal cuando nos planteamos diseñar una parte cuantitativa en el presente proyecto de investigación era buscar precisamente espacios de comprensión que únicamente con los estudios de casos se podían mostrar como insuficientes. Realmente, se necesitaba confeccionar una vertiente cuantitativa para la investigación porque considerábamos que era imprescindible dotarnos de una complementariedad metodológica por necesidad, esto es, hacer más rica y abierta nuestra mirada metodológica y de conocimiento de nuestro foco de investigación.

imprescindible de la metodología de corte cualitativo, y con su enorme potencialidad en los análisis de los significados más complejos, también se muestra incompleto ya que nos impide obtener información cuantificable, así como ideas más generales sobre el foco de investigación. Ahora bien, ni que decir tiene que nos ayuda de una manera efectiva en la posibilidad de indagar en una nueva visión más cercana a las realidades concretas y singulares, y a la interpretación de significados que siempre implican las relaciones humanas.

Por su parte, Ortí (1999) argumenta que ante la realidad concreta de la investigación social que informa sobre la insuficiencia abstracta de los enfoques cuantitativo y cualitativo por separado para dar respuesta a un problema de indagación, 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. 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.

Ni que decir tiene que los fenómenos sociales –y educativos– en la realidad se manifiestan a través de una dimensión cualitativa que, en cuanto a hecho en sí mismo, es cualquier cosa que detalle lo que un objeto o hecho es; y en ese sentido, la dimensión cualitativa es extensa y compleja, y por tanto, difícilmente puede ser reducida a un concepto unívoco. Más bien se puede decir que comprende una familia de significados y conceptos que tienen en común una función clarificadora para dar respuesta a las preguntas sobre las cualidades de los hechos, ideas y acontecimientos (Pérez Gómez, 1998). No obstante, en el estudio de los fenómenos de la realidad social –siempre cambiante y dinámica–, antes de iniciar el estudio profundo de los significados sociales y culturales, se busca realizar un análisis más a fondo de la dimensión

qualitativa, a fin de determinar desde un punto de vista ontológico el modo de ser de una cosa por lo cual es lo que es y como es (López Melero, 2003). Así pues, la indagación de la dimensión cualitativa en la investigación en educación no solamente tiene como finalidad estudiar los aspectos globales de los fenómenos, sino también averiguar cómo y de qué está constituido el ser de los fenómenos comprendidos en su campo de influencia.

Por su parte, la otra dimensión en que se expresan los fenómenos sociales es la cuantitativa, en la cual los elementos que la constituyen no solamente tienen una existencia, sino que se manifiestan con diferentes grados de intensidad. En este sentido, se puede comprender inmediatamente que la dimensión cuantitativa tiene que ver necesariamente con la cantidad, entendida esta última como el aspecto por el cual se diferencian entre sí los fragmentos de la misma cosa o los conjuntos de la misma clase de cosas, por lo que esos fragmentos o esos conjuntos se pueden medir o cuantificar; o bien, en términos filosóficos, como aquello por lo que las cosas similares, dejando a salvo sus similitudes, pueden distinguirse de manera intrínseca (Ortí, 1999). Dicho de otro modo, la dimensión cuantitativa de los fenómenos sociales está relacionada con la cantidad o magnitud con la que éstos acontecen en la realidad social estudiada.

Desde un punto de vista filosófico, la dicotomía cualitativo/cuantitativo está íntimamente relacionada con la identificación de características o aspectos presentes en los fenómenos sociales, y con la forma en que estas características se distinguen entre sí. En verdad, la dimensión cualitativa proporciona información de cómo y de qué está constituido el ser de un determinado fenómeno o hecho social, a través de averiguar e identificar cuáles son los elementos que lo integran. Por su parte, la dimensión cuantitativa informa sobre la cantidad de los elementos que conforman los fenómenos y la magnitud con la que éstos se presentan. En este sentido, el objetivo del análisis cualitativo es determinar la presencia o ausencia de una determinada característica o disposición, llámese interpretación de significados, búsqueda de un campo abierto, múltiple y polisémico; o bien, devolverle al fenómeno la complejidad que posee (Pérez Gómez, 1998). Mientras que el

análisis cuantitativo, una vez demostrada la presencia de esa característica en el fenómeno social, busca encontrar las variaciones en cantidad que se presentan en dicho fenómeno a través de su periodo o de existencia.

Desde este punto de vista, Ortí (1999) nos señala que las dimensiones cualitativa y cuantitativa dejan de ser una disyuntiva que alimenta el escenario de las disputas en las ciencias sociales y se convierten en una conjunción que permite reconceptualizar la investigación social, donde el estudio de la dimensión cualitativa no se ve como una opción excluyente del estudio de la dimensión cuantitativa y viceversa. Considerar el aspecto cualitativo y cuantitativo de los fenómenos sociales, así como su forma de indagación, más que una dicotomía entre dos posiciones irreconciliables, nos permite eliminar esa división tan marcada que se ha dado durante mucho tiempo en la comunidad científica. Y es que *“la realidad concreta de la investigación social nos informa una y otra vez de la insuficiencia abstracta de ambos enfoques tomados por separado. Pues los procesos de la interacción social y del comportamiento personal implican tanto aspectos simbólicos como elementos medibles”* (Ibíd., p.88).

En la practica investigadora se ha ido descubriendo que la mayoría de las contradicciones que se dan entre ambas metodologías, muchas veces confrontadas, no son tales; sus diferencias tienen un origen más teórico que práctico u operativo. En el trabajo de campo, los investigadores tienden a la articulación y complementación de los diversos métodos, instrumentos y técnicas que utilizan en su labor investigadora independientemente que se asocien teóricamente con uno u otro paradigma. Llegados a este punto, podemos entender que pueden emplearse metodologías cualitativas desde un punto de vista positivista, y que un procedimiento cuantitativo puede ser utilizado desde un enfoque interpretativo de investigación. Probablemente, esto ha sido uno de los grandes problemas metodológicos que sigue siendo hoy debatido y discutido por la comunidad científica. No obstante, nuestra perspectiva se encamina a considerar que más que una *complementariedad por deficiencia* de los distintos métodos, es necesaria en la investigación en educación una *complementariedad por necesidad*, esto es, combinar el empleo

de distintas metodologías porque enriquecemos nuestra visión de los significados que investigamos. Particularmente, me gusta emplear la metáfora del “zoom” fotográfico o de videocámara para expresar de manera más clara la idea de que necesitamos de manera ineludible, explorar e indagar en la distintas dimensiones de los hechos, ideas, situaciones y acciones a estudiar.

Finalmente, me gustaría señalar que antes de pasar a ofrecer los resultados obtenidos en el presente trabajo, expondremos a continuación qué metodologías se han empleado tanto en el ámbito cuantitativo como en el cualitativo, justificando por qué se han utilizado dichos procedimientos de recogida de información, su proceso de diseño e implementación, y por último, cuál ha sido la estrategia empleada para el desarrollo del análisis de la información (tanto cuantitativa como cualitativa) y los programas informáticos utilizados a tal efecto (SPSS y Nudist-Vivo); también explicitaremos algunas dificultades surgidas durante el proceso de investigación.

En definitiva, vamos a hacer un recorrido por todos los instrumentos metodológicos empleados (cuestionario, entrevistas en profundidad, recopilación documental, diario investigador), así como por los procesos de triangulación y categorización de la información obtenida.

2.5. Metodología cuantitativa: Diseño e Implementación del instrumento de recogida de información

A continuación vamos a ir trazando los aspectos más significativos dentro del diseño e implementación del instrumento utilizado para recoger la información cuantitativa en la presente investigación. En este punto, es digno de mencionar que la utilización de un cuestionario viene determinada por la necesidad de indagar en las opiniones, ideas y concepciones generales que tienen los docentes sobre los aspectos y temas más relevantes y de interés para la consecución de los objetivos del presente trabajo.

2.5.1. Diseño del instrumento de recogida de datos: un cuestionario

Como hemos dicho antes, 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, el cuestionario²⁴ se estructura en torno a seis núcleos temáticos que se configuran como objetivos fundamentales para aproximarnos al pensamiento de los docentes, colectivo al que iba dirigido el cuestionario elaborado a tal efecto:

- a. Acercarnos a la percepción que tienen los profesores respecto al alumnado de origen inmigrante
- b. Estudiar la perspectiva de los docentes ante la convivencia y los conflictos
- c. Conocer las ideas fundamentales que tienen acerca del concepto de interculturalidad
- d. Estudiar los recursos y apoyos educativos de atención a la diversidad cultural desde la visión que tiene el profesorado sobre su existencia y desarrollo
- e. Identificar las ideas que tienen los docentes sobre la religión y la lengua de origen del alumnado inmigrante en sus centros educativos
- f. Conocer el tipo de formación que han recibido los docentes en educación intercultural

A estas valoraciones generales de los profesores sólo podíamos acceder después de haber consultado a una muestra suficientemente significativa en relación a la población total, que en nuestro caso es muy limitada como más adelante veremos. Para ello, necesitábamos una herramienta que nos permitiera, por un lado, recoger datos en todos los casos, con lo que las respuestas debían ser cerradas de modo que obligáramos a los profesores a

²⁴ Ver Anexo cuantitativo.

que sus opciones de respuestas fueran iguales; y por otro lado, necesitábamos de un instrumento que pudiera ser sencillo en su aplicación y realización, ya que teníamos en cuenta las características y experiencias anteriores con el colectivo de docentes y su relación con este tipo de instrumentos.

De este modo, podemos decir que el diseño e implementación de este instrumento de recogida de información ha tenido como fin hacer una indagación que muestre algunas pautas generales entre las ideas, concepciones, percepciones y consideraciones de un grupo representativo de docentes de educación infantil y primaria de Málaga.

Así mismo, hemos de destacar que en la fase del diseño del cuestionario, se plantearon los temas que iban a aparecer en el mismo y sus correspondientes respuestas, ya que contempla preguntas cerradas, otras de opción múltiple categorizadas, y un número significativo de tipo escala de Likert. Después, se redactaron varios borradores del cuestionario y le dimos un formato sencillo de lectura y de aplicación, codificando con un número las contestaciones de todas las preguntas con el propósito de facilitar así el análisis de datos posterior con el programa SPSS 12.0.

Durante el diseño del cuestionario también se redactó la carta de presentación que iba dirigida a los docentes. En ella se les indicaba que el cuestionario había sido elaborado para recoger las opiniones, valoraciones y percepciones que el profesorado de Educación Infantil y Primaria tiene sobre la presencia de alumnado inmigrante en los colegios públicos de Málaga. Se les planteaba en dicha carta que nuestro objetivo era conocer y comprender las concepciones e ideas educativas de los docentes ante la situación de diversidad cultural existentes en sus centros educativos. Además, en esta carta de presentación explicábamos a los profesores el alcance y sentido de sus respuestas, así como nuestro compromiso de confidencialidad respecto a los datos obtenidos.

El cuestionario se elaboró durante un periodo de dos meses, en los que el investigador se reunió semanalmente con el tutor de tesis doctoral. El

cuestionario fue construido de manera interactiva con él, partiendo de la revisión bibliográfica realizada por el investigador. En este sentido, el cuestionario confeccionado para el presente estudio se basa en el trabajo de Jordán (1994) y en la investigación titulada “*Prácticas de educación intercultural. Informe correspondiente a la red de centros educativos de la provincia de Almería*” del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y FETE-UGT, bajo la dirección de Soriano Ayala y otros (2003).

Gracias a estas sesiones de trabajo, el cuestionario se va depurando y ajustando a las necesidades del estudio, ya que era importante recoger sólo aquellas cuestiones que realmente nos resultaban de interés para los objetivos de la investigación.

El instrumento de recogida de información, como se puede observar en el Anexo cuantitativo, trata 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 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).

El cuestionario está compuesto tanto por ítems de respuesta cerrada, como por ítems de respuestas múltiples, y por ítems de escala tipo Likert. En relación a lo anteriormente comentado y de forma más detallada, hemos de señalar que contiene 5 preguntas sobre datos generales, 15 sobre percepción

del alumnado de origen inmigrante, 9 sobre la concepción que tienen los docentes sobre la convivencia y los conflictos, 8 sobre educación intercultural, 14 sobre los recursos y apoyos educativos para la atención a la diversidad cultural, y 4 cuestiones finales sobre diferentes aspectos anteriormente explicitados (religión, formación...)

2.5.2. Prueba preliminar del cuestionario

Una vez elaborada la carta de presentación y el cuestionario, decidimos llevar a cabo un estudio piloto a fin de comprobar si las preguntas y respuestas estaban formuladas de una manera comprensible, y si recogían la información que nos interesaba. Para ello, se realizaron un número limitado de cuestionarios (ocho) en los que el investigador tenía como objetivo conocer las dificultades e incidencias que manifestaban los docentes al realizar los mismos; así como otros aspectos de tipo formal (tiempo que empleaban en la realización del cuestionario, si tenían problemas con el lenguaje empleado o había confusiones semánticas, etc...). El objetivo de esto era precisamente señalar en el cuestionario piloto aquellos fallos o errores que se habían encontrado, las preguntas que habían resultado más difíciles de entender por los docentes, y aquellas cuestiones que estaban mal planteadas y que no recogían la información que realmente se pretendía.²⁵

En verdad, hay que señalar que a partir de las diferentes reuniones mantenidas con mi director, se han llevado a cabo tres revisiones del cuestionario a fin de conocer sus limitaciones y potencialidades antes de considerar adecuado realizar la prueba piloto. Se pretendía conocer sobre todo cuales eran las dificultades que tenían los profesores a la hora de responder las distintas preguntas del cuestionario, y si estas preguntas estaban formuladas correctamente, esto es, que eran fácilmente comprensibles para ellos, así como que las respuestas se ajustaban a su visión de la realidad. También, era importante observar si las opciones dadas como respuestas eran suficientes en su opcionalidad o en su propia estructuración como respuesta

²⁵ Ver en Anexo cuantitativo los primeros borradores del cuestionario.

múltiple o no, para abarcar las distintas percepciones y opiniones de los docentes en determinadas preguntas.

Se pasaron cuestionarios a profesores y profesoras de educación primaria de centros públicos de Málaga capital a finales del mes de abril de 2005. La recogida de estos cuestionarios se produjo en esos últimos días de abril y principios del mes de mayo del mismo año. En este punto, debemos apuntar las consideraciones realizadas al respecto:

“Se ha observado que los profesores emplean un tiempo mayor del esperado en responder a las preguntas del cuestionario, así como una percepción difícil del cuestionario en términos generales. Parece que las preguntas de valoración son más fáciles de responder y que son más difíciles aquellas que implican una menor opcionalidad. Algunos profesores reclaman una mayor opcionalidad en las respuestas, llegando a plantearme que el cuestionario, a pesar de ser breve desde el punto de vista de su número de ítems, es intenso, y les gustaría que en determinadas preguntas hubiese una mayor libertad de elección. También algunos consideran que el planteamiento general de determinadas preguntas es demasiado directo y enfocado a los posibles problemas que implica la atención educativa de los alumnos inmigrantes”²⁶

En este sentido, tengo que decir que esta prueba piloto me sirvió para modificar y cambiar aspectos del cuestionario, algo lógico y absolutamente necesario ya que considero que hice partícipes de manera indirecta a los docentes en mi proceso investigador, esto es, que fueran sujetos activos a la hora de confeccionar un instrumento de recogida de información de la importancia que a mi entender tiene el citado instrumento:

“Parece que cada uno de los profesores que han hecho el cuestionario hubiese preferido que le pasara un cuestionario personalizado, esto es, adaptado completamente a su propia realidad. No obstante, todos han coincidido en que el cuestionario es muy interesante, y va directamente a preguntas de gran calado e importancia en sus propias prácticas profesionales, así como en indagar sobre su propio pensamiento sobre la diversidad cultural existente en su centro, y sus ideas acerca de la interculturalidad. Por esta razón, creo que el cuestionario, con las modificaciones pertinentes, puede llegar a ser un instrumento muy positivo en mi investigación, ya que un objetivo fundamental del mismo es que esté formulado de

²⁶ Ver Anexo cuantitativo, archivo “aspectos fundamentales en la prueba del cuestionario (1).doc”, p.1-2.

*manera que los propios docentes vean que se plantean cuestiones relacionadas con su práctica cotidiana, con la escuela que ven con sus ojos todos los días. En verdad, para mí es clave que sea funcional y útil para los propios profesores desde la perspectiva de que les resulte motivador y les incentive a la reflexión personal, y también colectiva”.*²⁷

En términos generales, la mayoría de modificaciones fueron encaminadas a hacer más accesible e interesante el cuestionario: solicitud de cambio de tipo de respuestas de cerrada a opción múltiple, cambios de palabras para evitar confusiones conceptuales o ambigüedades, e inclusión de un nuevo agente educativo en los datos generales (orientadores).²⁸

2.5.3. Implementación de los cuestionarios

La recogida de información, o implementación de los cuestionarios se realizó en una sola fase que por diferentes motivos temporales se alargó más de lo deseado. La primera recogida de información se realizó durante los meses de mayo y junio de 2005 en los centros educativos en los que precisamente trabajan las cuatro docentes de los estudios de casos de la parte cualitativa del presente trabajo:

- C.E.I.P. Adela López
- C.E.I.P. Estela del Carmen
- C.E.I.P. Salvador Fernández
- C.E.I.P. Santo Domingo

Dado que con los cuestionarios recogidos –tanto en ese período de tiempo como los recogidos en los meses de septiembre y octubre de ese año– teníamos un número suficiente y significativo, no consideramos trascendental persistir en la opción de seguir recogiendo los cuestionarios de aquellos profesores que en todo ese tiempo no lo habían entregado y de los que no teníamos noticia alguna.

²⁷ Ver Anexo cuantitativo, archivo “aspectos fundamentales en la prueba del cuestiona (1).doc”, p.5-6.

²⁸ Ver Anexo cuantitativo, archivo “aspectos fundamentales en la prueba del cuestiona (1).doc”, p.2-5.

Por ello, podemos decir que la fase de recogida de información con los cuestionarios finaliza en el mes de octubre de 2005, sabiendo que teníamos un número más que suficiente dentro del limitado número de la población a estudiar: los docentes que trabajan en los C.E.I.P.s de Málaga, y que tienen proyectos de innovación educativa vertebrados en la interculturalidad o que participaban en el Plan de Andaluz de Atención al Alumnado Inmigrante de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, a través de la disponibilidad de un Aula ATAL (Aula Temporal de Adaptación Lingüística) y la realización de un proyecto educativo –de compensatoria o de educación para la paz– inspirados en los principios de interculturalidad contemplados en el mencionado plan.

Es en este momento cuando se inicia la fase de análisis de la información obtenida. Para ello, además de comenzar con la informatización de los cuestionarios en una base de datos, también se hace una primera lectura de las diferentes preguntas para tratar de establecer áreas sensibles o temáticas a fin de facilitar posteriormente el análisis categorizado de la información.

2.5.4. Datos de la muestra y análisis e interpretación de los datos estadísticos

Para realizar el presente estudio cuantitativo, hemos utilizado una muestra 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 la ciudad de Málaga en los que se desarrollan proyectos educativos de educación intercultural. Estos centros se han acogido al Plan de Andaluz de Atención al Alumnado Inmigrante de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2001) mediante la presentación y desarrollo de proyectos de innovación educativa y de educación compensatoria que incluyen actuaciones y medidas educativas específicas.

En concreto, en el curso escolar 2004/2005²⁹, fueron cuatro los centros que iniciaron estos proyectos que incluyen actuaciones interculturales diversas, entre ellas la atención lingüística y curricular al alumnado inmigrante no castellano-parlante y la planificación de acciones educativas interculturales como la creación de grupos de participación intercultural de madres y padres, el fomento de actuaciones de mediación intercultural y el establecimiento de cauces específicos de conocimiento intercultural (jornadas y semanas interculturales...), entre otras medidas. En este sentido, hay que señalar que según los datos proporcionados por la Delegación Provincial de Educación, la población docente participante en este tipo de proyectos es de 62 profesores, muchos de ellos adscritos específicamente a proyectos de innovación o educación compensatoria y el resto de la propia plantilla estable de los centros educativos; entre ellos, profesores de ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística) y orientadores de los distintos equipos de orientación educativa de Málaga capital.

Con esta población –escasa y limitada– hemos considerado 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. Para ello hemos optado por el empleo de la prueba de Chi-cuadrado y el análisis de las tablas de contingencia, las más aptas en el marco del análisis de las variables cualitativas contempladas en nuestro estudio (preferencias, ideas, valoraciones...). En este sentido, para tratar y estudiar la información recogida en los cuestionarios hemos utilizado el programa estadístico SPSS 12.0

²⁹ En Málaga, según los datos recogidos del Gabinete de Interculturalidad de la Delegación Provincial de Educación de Málaga había cuatro centros de educación infantil y primaria y dos institutos de educación secundaria en los que desarrollaban tales proyectos.

De manera más precisa, para llevar a cabo esta fase de análisis e interpretación de los datos se siguieron los siguientes pasos:

En primer lugar, una vez recogimos todos los cuestionarios procedimos a corregirlos uno por uno, para ver si había que eliminar alguno o no se consideraba válido. En este sentido podemos destacar que ninguna de estas situaciones se dieron. Eso sí, a pesar de haber entregado el mismo número de cuestionarios que el número total de docentes que constituían la población de nuestro estudio (62), recibimos 41 cuestionarios y del resto (21) no hemos obtenido respuesta.

Más tarde, comenzamos a introducir los resultados en la base de datos correspondiente, confeccionada a tal efecto en el Programa de análisis estadístico SPSS 12.0³⁰ Así, a medida que insertábamos la información, nos encontramos con una serie de incidencias que tuvimos que ir resolviendo de manera progresiva. Entre estas incidencias citaremos fundamentalmente las siguientes: errores o ausencia de alguna respuesta, elecciones múltiples en preguntas de opción única y dificultades técnicas en la categorización de preguntas de opción múltiple.³¹

A continuación, se procedió a la extracción y organización de los resultados obtenidos en tablas de frecuencia de índole puramente descriptiva. Aunque a primera vista pudiera parecer todo lo contrario, lo cierto es que esta etapa y la anterior fueron las que más retardaron todo el proceso de investigación de la parte cuantitativa, porque la base de datos y el programa SPSS 12.0 plantearon la necesidad de un aprendizaje intensivo para su estudio y manejo, tanto en el planteamiento de la base de datos como en la necesidad de conocer las distintas posibilidades de análisis del programa como potente analizador estadístico.

³⁰ El SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) en su versión 12.0 ha sido el programa informático de tratamiento estadístico que hemos utilizado para el análisis de datos obtenidos a través de los cuestionarios.

³¹ En el apartado 2.7. profundizaremos en estas y en otras dificultades surgidas durante el proceso de investigación, tanto en la recogida de los datos cualitativos como en el desarrollo de la implementación de los cuestionarios a profesores. También mencionaremos aquellas de índole personal y profesional que han hecho reflexionar al propio investigador sobre la naturaleza y utilidad de este tipo de investigaciones.

El siguiente paso fue la realización de un estudio profundo acerca de la idoneidad de emplear pruebas no paramétricas (cruces y prueba del chi-cuadrado). En este punto, y además de repasar los objetivos y la estructura del propio cuestionario, se tuvieron en cuenta aspectos de pura teoría estadística que nos aconsejaba ser prudentes en la realización de este tipo de análisis. De esta manera, consideramos que a pesar de haber realizado un número importante de estos cruces, por el número escaso de la población objeto de estudio, era muy difícil asegurar la validez de las significaciones estadísticas por lo que nos decantamos por la realización de análisis descriptivos y de tablas de frecuencia fundamentalmente. No obstante, debemos manifestar que sí se han realizado algunas tablas de contingencia aún cuando debamos ser cautos y prudentes en este tipo de análisis estadístico.

Finalmente, cuando ya tuvimos en nuestras manos todas las tablas de frecuencia y las tablas de contingencia, se elaboraron las gráficas correspondientes a las respuestas obtenidas y a aquellos cruces de variables que, o bien habían resultado significativos, o bien habíamos considerado interesante reflejar. Debemos decir que la idea de confeccionar gráficos en vez de plasmar los datos en tablas, se debió fundamentalmente a que las gráficas resultan más fáciles de “leer” o interpretar que las tablas, ya que se puede hacer uso de una amplia gama de colores y de formas que permiten contrastar más cómodamente las diferencias de frecuencias que existe entre unas respuestas y otras.

2.6. Metodología cualitativa: el estudio de casos como estrategia de investigación

Son varios los principios a los que ha de atenerse una investigación para ser considerada científica, y para nosotros, uno de ellos es la coherencia epistemológica y otro el de la rigurosidad metodológica. Por este motivo, y por la singularidad de las características que configuran y dan sentido al paradigma interpretativo en investigación educativa, consideramos que la metodología que

mejor nos ayudaría para profundizar más adecuadamente en la consecución de los objetivos de la presente investigación era la metodología de los estudios de casos, no pretendiendo generalizar, sino comprender y mejorar los contextos y las situaciones estudiadas. En este sentido, la elección de esta metodología ha venido mediada por las conversaciones mantenidas con compañeros investigadores. Muestra de ello es el siguiente comentario extraído del diario investigador:

“...estuve hablando con mi compañero Manuel sobre mi proyecto de investigación. Le he estado contando todos los aspectos que hasta la fecha me preocupan y ocupan (guía para la entrevistas a profesores, justificación...), y sus palabras me han hecho pensar sobre todo desde un punto de vista metodológico (el cómo llevar a cabo la investigación). En este punto, su “lectura” acerca de mis propósitos investigadores le han llevado a sugerirme que pensara en enfocar la investigación como un estudio de casos” (D.I.c.lo., p.8).

Asimismo, he de destacar que recibí las valoraciones y consideraciones oportunas de mi tutor en este sentido:

“José Manuel ha apostado por la realización de cuatros estudios de casos, que profundicen en el tema, y es que la propia configuración de cuestiones que se derivan de la guía de entrevista que he propuesto, tiene las suficientes cualidades a nivel de magnitud y profundidad, como para que sea adecuado el empleo de este tipo de modelo metodológico en investigación cualitativa. En efecto, creo que realizar varios estudios de casos me va a permitir, en primer lugar, y como aspecto formal, tener muy claro que a partir del primero que hice anteriormente, es necesario aprender a mejorarlos y a poner en práctica las estrategias necesarias para realizarlos de forma efectiva y rigurosa; y en segundo lugar, poder indagar en el análisis y en la interpretación cualitativa de los aspectos más relevantes que influyen en la concepción del docente a la hora de gestionar y regular los conflictos escolares en las aulas y escuelas interculturales” (D.I.c.lo., p.16).

Desde este planteamiento, he de admitir la importancia de la experiencia y el aprendizaje previo en relación a este tipo de metodología con la que en los últimos años he estado familiarizado precisamente por la colaboración en el proyecto anteriormente mencionado, así como la lectura de los trabajos de compañeros del Grupo de Investigación de Teoría de la Educación y Educación

Social de la Universidad de Málaga como el de Ruiz Román (2005) y el de Rascón (2006). También, es digno de señalar la experiencia vivida con el trabajo de investigación tutelado del doctorado donde realicé el primero de los cuatro estudios de casos que conforman precisamente la parte cualitativa de mi tesis doctoral. En este punto, he de destacar que hemos pretendido construir un discurso contextualizado a partir de unas informaciones, más que hacer una enumeración aséptica de los resultados obtenidos; esto es, dar y ofrecer significados, contextualizarlos, y relativizar los resultados de la investigación, más que asimilar las informaciones que ofrezca la aparente neutralidad y universalidad de las mismas.

Por otro lado, hay que señalar que hemos considerado el estudio de casos como una estrategia profunda y rigurosa de investigación cualitativa en educación, pues nos permite realizar un análisis holístico y relevante de una situación, hecho o fenómeno contemporáneo dentro del contexto natural en que se produce (Walker, 1983; Marcelo, 1991).

Además, nuestro interés por la realización de estudios de casos se debe también a que es un método de investigación que ha sido empleado y desarrollado en numerosos diseños, planificaciones e investigaciones en educación intercultural (Cajide, 1994; Soriano, 1997; López, 2001; Merino, 2004; Ruiz Román, 2005; Rascón 2006), dada su importancia en el desarrollo de las ciencias sociales y humanas (Pérez Serrano, 1994; Stake, 1999, Sandín, 2003). Por ello, creemos oportuno exponer sus características y cualidades fundamentales (Merriam, 1990, citado en Pérez Serrano, 1994, pp.91-93):

- **Particularistas:** los estudios de casos se centran en un escenario, situación, proyecto o fenómeno singular. El caso es en sí mismo importante por lo que nos hace descubrir acerca de la situación o fenómeno estudiado, y por lo que pueda representarnos en nuestra comprensión teórica y práctica sobre el mismo.
- **Descriptivos:** el resultado final de un estudio de casos es una descripción profunda y rica sobre el fenómeno foco de estudio. Estas

descripciones son fundamentalmente de corte cualitativo.

- **Heurísticos:** los estudios de casos alumbran la comprensión del lector respecto del fenómeno objeto de estudio. Nos ayudan a descubrir nuevos significados, enriquecer nuestro conocimiento o experiencia sobre lo anteriormente conocido. Nos puede posibilitar el encuentro de nuevas relaciones y factores no atendidos anteriormente que hagan necesario el replanteamiento del fenómeno estudiado.

- **Inductivos:** las generalizaciones, los conceptos o las hipótesis surgen a partir del minucioso y complejo análisis de las informaciones fundamentadas en los escenarios y contextos naturales donde se dan. La indagación y el surgimiento de nuevas relaciones y conceptos nos ayudan a apuntar nuevos focos de investigación, así como a establecer mecanismos adecuados para su estudio.

Así mismo, a pesar de existir tres modalidades de estudios de casos (Stake, 1999): estudio intrínseco, instrumental y estudio de casos, hay una serie de aspectos característicos que son comunes a todas ellas (Ibíd., pp. 49-50):

1. El estudio de casos es *holístico*, por lo que la contextualización del mismo debe estar adecuadamente desarrollada, evitando reduccionismos y comparaciones elementalistas.

2. El estudio de casos es *empírico*, esto es, está claramente orientado al campo de la indagación y de la observación en el contexto en el que se producen los significados a estudiar.

3. El estudio de casos es netamente *interpretativo*, lo que implica que el investigador debe explicitar sus criterios metodológicos y de proceso investigador, para que se mantengan *vivos* en el reconocimiento de los acontecimientos significativos estudiados y en permanente emergencia y escrutinio público.

4. El estudio de casos es *empático*, es decir, debe atender a la progresividad de las situaciones y problemáticas estudiadas, indagando en las nuevas características de los escenarios socioeducativos dinámicos y cambiantes.

2.6.1. Selección de los casos y acceso a los informantes

Tenemos que destacar que nuestra elección de estudio de casos estaría definido en los términos de un estudio colectivo de casos tal y como lo define Stake (1999), dado que para el presente trabajo de investigación se han realizado cuatro estudios de casos, que se constituyen como un pilar fundamental en el desarrollo empírico de mi tesis doctoral. Stake (1999) señala la importancia de este tipo de estudios a diferencia de los estudios intrínsecos o instrumentales de casos, no tanto por el interés comparativo entre un estudio y otros, sino fundamentalmente porque permiten obtener una mayor comprensión sobre una temática bien definida, como es la perspectiva de los docentes ante la regulación de conflictos en escuelas interculturales y su concepción acerca de lo que sería interculturalidad o acciones educativas interculturales.

A continuación nos proponemos desvelar cada una de las partes fundamentales que han sido atendidas en la propia elaboración de los diferentes estudios de casos: los primeros planteamientos referidos a los criterios en la selección de los casos y sus correspondientes procesos de acceso, contacto y negociación, así como los procedimientos empleados en la recogida de la información. Finalmente, expondremos las claves determinantes del análisis y la contrastación de los datos, orientándonos a los aspectos preliminares de lo que sería la redacción de los diferentes informes de los estudios de casos, es decir, cómo hemos ido planificando y desarrollando el pertinente proceso de sistematización y categorización de la información en nuestra investigación antes de ofrecer los resultados de la misma.

2.6.1.1. Criterios de elección

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

En primer lugar, mi intención primordial ha sido centrarme 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.³²

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.

Ciertamente, este aspecto me ha preocupado en mi propio proceso de estudio como investigador, tal y como reflejo en las siguientes reflexiones

³² 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).

realizadas momentos antes de emprender la realización de los distintos estudios de casos:

“...es una cuestión que todavía tengo que pensar, esto es, en los criterios de los otros tres estudios de caso que pretendo realizar a lo largo de los próximos años y que formarán parte de mi tesis doctoral. En verdad, pienso que los criterios para la elección de los casos puede ser: el puesto que ejerce el profesor en el centro (especialista, equipo directivo, mediador, apoyo, del aula de adaptación lingüística...), así como si me tengo que centrar en un profesorado de educación primaria o bien introducir un caso o dos de profesores/as que estén en la educación secundaria. También sería un criterio el hecho de que sean profesores que trabajen en centros donde sí o no estén trabajando la interculturalidad, bien en forma de proyectos de innovación pedagógica, o incluso que se recoja algún punto relacionado con la interculturalidad dentro de los proyectos curriculares de centro, o bien el plan de centro. Es algo en lo que tengo que pensar a lo largo de todo este tiempo de trabajo y reflexión, intrapersonal e interpersonal con mis tutores y compañeros” (D.l.c.lo., pp.69-70).

En tercer lugar, y partiendo de las ideas mencionadas anteriormente, me planteé un nuevo criterio en la elección de los estudios de casos descartando la idea de trabajar con profesorado de educación secundaria. Este criterio es el de estudiar a docentes que pertenecieran a distintos centros educativos de educación infantil y primaria, y que realizaran distintas funciones docentes u ocuparan diferentes puestos o responsabilidades educativas. En este punto, ya podemos adelantar que los cuatros estudios de casos realizados³³ (Loli, Ana, Elena y Alicia)³⁴ 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 ciudad de Málaga.³⁵ En este punto, cabe aquí decir que hemos contado con la participación de una

³³ Todos los nombres de personas participantes en esta investigación han sido modificados para garantizar el anonimato y confidencialidad de los mismos.

³⁴ Que fueran todas profesoras no lo he considerado, en un principio, una variable significativa, puesto es algo que no planteé como criterio de selección de los casos. En verdad, tuvo más que ver con el desarrollo situacional de mi labor investigadora en determinados contextos educativos en los que trabajé como miembro de un proyecto de investigación más amplio.

³⁵ Este aspecto ha sido muy positivo, ya que los diferentes contextos sociales implican estudiar el pensamiento y el trabajo de cuatro docentes en sus respectivos centros educativos situados en diferentes zonas sociales y culturales de la ciudad de Málaga.

directora –Loli–, una profesora de pedagogía terapéutica y de apoyo –Ana³⁶–, una profesora de adaptación lingüística –Elena– y una profesora generalista de educación primaria –Alicia–.

2.6.1.2. Contacto y negociación

Hemos de señalar que para ahondar en los objetivos expresados del presente trabajo, entendemos que es necesario contar con la más rica y variada información que pueden facilitar los distintos miembros de la comunidad educativa que conviven y participan de la vida escolar, y que por tanto, al igual que las propias docentes que participan en los estudios de casos, tendremos en cuenta la participación de otros profesores, madres y padres, alumnos, así como de otros miembros del contexto educativo como mediadores interculturales o monitores de actividades extraescolares de los centros escolares en los que estas profesoras ejercen y desarrollan su labor educadora.

Sin embargo, tenemos que destacar que en el trabajo que presentamos ahora, hemos considerado razonable la posibilidad de poder entrevistar a un número delimitado de informantes en función del propio devenir de trabajo de campo así como de la información obtenida. Esto quiere decir que no todos los estudios de casos contemplan la participación de todos los agentes educativos anteriormente mencionados en su totalidad, aunque desde nuestra perspectiva, esto no ha restado credibilidad y minuciosidad al análisis realizado a partir de cada uno de los diferentes estudios llevados a cabo.³⁷ De esta manera, los informantes y entrevistas realizadas para cada uno de los casos ha quedado como explicitamos seguidamente:

³⁶ En el caso de Ana, podemos adelantar que si bien cuando iniciamos el estudio de casos correspondiente era profesora de pedagogía terapéutica, al poco tiempo fue elegida directora del C.E.I.P. Estela del Carmen, labor que todavía hoy sigue ejerciéndola.

³⁷ Ciertamente, este aspecto se ha podido configurar como una dificultad surgida en el proceso de investigación que indicaremos en el apartado 2.7. del presente documento.

a) Caso de Loli:

Centrándonos en el presente estudio, hemos tenido la oportunidad de entrevistar a Loli, la profesora que constituye nuestro primer caso, así como a dos mediadores interculturales, Salma y Samir, los cuales han trabajado o trabajan en colaboración con Loli en su centro educativo. Además, debemos especificar que si bien creíamos que habría sido interesante disponer de más información proveniente de otras personas, es cierto que la intensidad y profundidad de las entrevistas realizadas han supuesto un elemento determinante a la hora de poder contar con una información, a nuestro entender muy valiosa para poder desarrollar este estudio. Es más, consideramos que la participación de los mediadores interculturales ha sido significativamente importante desde la perspectiva de que sus puntos de vista podrían enriquecer así como ayudar a profundizar y contrastar aspectos abordados con Loli sobre los procesos de mediación intercultural desarrollados en su centro, tanto con los profesores como con las propias familias de origen inmigrante.³⁸

En este punto, debo destacar que informé a Loli y a Salma de mis intenciones como investigador, esto es, del trabajo que pretendía desarrollar y el tipo de colaboración que implicaría si finalmente ellas decidieran participar en el mismo, y tengo que señalar que estuvieron de acuerdo con la idea de trabajar una temática, como es la interculturalidad, relacionada con el profesorado, tal y como le fue expuesto. En este marco emergió incluso la posibilidad de establecer los criterios para el desarrollo de futuros estudios de

³⁸ Tengo que señalar que para la participación en este estudio, tanto de la docente participante en el caso, como del resto de personas implicadas en el mismo (los mediadores interculturales), ha sido fundamental la colaboración que he tenido por parte de mis compañeros investigadores Manuel y Reme, así como por parte del resto de miembros que componen el grupo de investigación al que pertenezco. Especialmente debo agradecer a Manuel su inestimable ayuda, pues de las conversaciones que mantuvimos durante este tiempo, surgió la posibilidad de poder realizar esta investigación con la participación de Loli, dado que es una docente conocida en nuestro ámbito de acción investigadora, y precisamente Manuel ha ido desarrollando tareas de investigación-acción en el colegio donde trabaja esta profesora, sobre todo impulsando una interesante iniciativa con el colectivo de madres marroquíes.

casos, algo que a mi entender ha sido muy valioso y de interés para el propio investigador.

“...estuvimos pensando acerca del perfil o de los criterios que definían los perfiles de las personas con las que podíamos llevar a cabo los estudios de casos. Surgieron algunos tales como su actitud hacia la interculturalidad, el tiempo de estancia en el propio centro, su edad o el tiempo de servicios en la docencia, o incluso el profesorado que se acababa de incorporar al centro” (D.I.c.Loli, p.41).

En concreto, en el caso de Loli podemos considerar que su predisposición y receptividad positiva se puede deber a esa interacción fructífera y a esa colaboración que desde el grupo de investigación se viene desarrollando en las distintas actuaciones y tareas que se organizan en el C.E.I.P. Adela López, centro donde es directora.³⁹

Por otra parte, el proceso de negociación se inicia en los meses de octubre y noviembre de 2003 en una serie de entrevistas que tengo con ella en su centro. En la primera entrevista, le expongo qué es lo que me preocupa y me gustaría conocer, y cómo me gustaría aproximarme a ello. De igual manera, le comento los propósitos que persigo con el trabajo, el marco teórico en el que se encuadra esta investigación, así como las características metodológicas del mismo. Además, me comprometo a un diálogo interactivo sincero y de confianza donde Loli pueda conocer las estrategias que propongo para la recogida de información: entrevistas, diario investigador, recogida de documentos del centro, así como la realización de algunas observaciones. Le comento la confidencialidad, acceso y control que tiene en todo momento desde el instante en que me confirma su predisposición y receptividad para la realización de este intenso trabajo. Ejemplo práctico de este proceso de diálogo –similar al desarrollado con los otros estudios de casos– lo reflejamos a continuación:

³⁹ Como vengo expresando, gracias a compañeros de la universidad que han trabajado en el C.E.I.P. Adela López, he tenido la posibilidad de contactar y contar con la colaboración de Loli, ya que a partir de la relación que mantienen algunos miembros del grupo con ella, el propio proceso de negociación y de acceso a ella fue mucho más fácil.

“...hace unos días la llamé para vernos esta mañana, y precisamente le he propuesto que sería para mí muy positivo comenzar ya a realizar las conversaciones con ella cuanto antes. En este sentido, le he propuesto un calendario amplio de fechas para que Loli pueda elegir las fechas que mejor le convenga para realizar las entrevistas. La verdad es que estoy con Loli, en su despacho de dirección, casi dos horas, y es que no sólo hablamos (lógicamente) de las fechas para las entrevistas. Le conté lo que quería hacer y cómo lo quería hacer, y ella se mostró completamente dispuesta y receptiva respecto a los planteamientos que yo tengo de la investigación. Lógicamente, le conté que yo como investigador me comprometo éticamente a la preservación de su identidad en la propia investigación, es decir, la confidencialidad y el anonimato como claves fundamentales de este tipo de investigación de corte cualitativo. Le comento cuales son las características primordiales de este tipo de investigación, y hacia dónde quiero ir con la misma. En este punto, debo agradecer la predisposición tan positiva y abierta de Loli hacia mi investigación...” (D.I.c.Loli, p.49).

En posteriores oportunidades, profundizo de forma más sistemática en la información que le proporciono a Loli, tanto en la explicación de los objetivos de la investigación como en la metodología que iba a seguir, conformándose de este modo una relación cordial con mi informante principal, que posteriormente se convirtió en *facilitadora* de otras personas informantes, pues gracias a ella pude contactar con otras personas a las que yo tenía interés por entrevistar, como Salma y Samir (mediadores interculturales), los cuales se mostraron plenamente dispuestos a colaborar en este trabajo. En este sentido, tenemos que hacer constar que con los mediadores interculturales no fue necesario realizar un proceso de negociación excesivamente formal, sino que directamente se les comentó los aspectos más importantes y relevantes de la investigación, esto es, objetivos y proceso metodológico de la investigación, mostrándose completamente receptivos.

“...le he expresado que voy a hablar con Salma, la mediadora intercultural que trabaja con ella en su centro, para ver si podemos tener una posible entrevista, a fin de poder tener más información, y también la posibilidad de poder contrastarla” (D.I.c.Loli, p.67).

En verdad, tengo que destacar que Loli tiene la posibilidad de acceder sin problemas a todo lo que quiera saber sobre la presente investigación, y manifiesta abiertamente su predisposición a hablar y profundizar sobre su propio pensamiento y su práctica profesional en su escuela. Respecto al tema

de las grabaciones, comenta que no le importa que se graben las conversaciones que mantengamos. En efecto, le expreso que el hecho de grabar las conversaciones facilita la tarea de recogida de información, y que en todo momento puede hacer uso de las propias cintas magnetofónicas, así como de las propias transcripciones elaboradas a partir de las mismas por el investigador.⁴⁰

Una vez que llegamos a este acuerdo, y antes de comenzar las entrevistas tengo especial preocupación⁴¹ en hacer hincapié en dos aspectos que estimo fundamentales⁴²:

- Que las conversaciones deriven a temáticas muy amplias, en tanto la temática de la interculturalidad es suficientemente extensa como para podernos perder en múltiples consideraciones, por lo que le comento a Loli que me interesa fundamentalmente los aspectos relativos al profesorado en el marco de la educación intercultural, y en concreto sobre la gestión de conflictos interculturales; lógicamente a partir de su pensamiento, de su experiencia y de su práctica cotidiana en su escuela.
- Que las conversaciones no resulten profundas e intensas respecto al propio desarrollo de las mismas, es decir, que no sean espacios de intercambio entre entrevistador y entrevistado, y que verdaderamente sean entrevistas al estilo de conversaciones donde la interacción fructífera y bidireccional sean pilares fundamentales de las mismas.

⁴⁰ Cabe aquí mencionar que todas las personas entrevistadas accedieron a ser grabadas en cintas magnetofónicas. Expresar también que a todas las personas se le ha ofrecido la oportunidad de disponer de las mismas, así como de las transcripciones elaboradas realizadas por el investigador.

⁴¹ Debemos expresar que esta preocupación es abordada con Loli, ya que el investigador entiende que todo el proceso de investigación debe hacer que todas sus actuaciones y herramientas, acciones comunicativas y éticas, se encuentren abiertas al diálogo sincero y respetuoso.

⁴² Estas mismas consideraciones las he generalizado en la práctica en todos los estudios de casos y no solamente en éste. Detallamos con profundidad este caso porque es el primero de los que venimos exponiendo, y para no repetir ,en el presente documento, los aspectos que son comunes al resto de los estudios de casos.

Ella acepta y se compromete a tener especialmente en cuenta estos dos últimos aspectos, y a colaborar en cuantas entrevistas sean necesarias, manifestándome incluso que no le importaría realizar algunas entrevistas en su domicilio, por lo que acordamos que éstas se desarrollarían en su casa o bien en el propio colegio. Esta situación me la propuso al considerar que en el colegio podríamos tener más problemas de ruido o de interrupción, ya que por la tarde se realizan actividades deportivas y lúdicas, así como charlas y encuentros en muchos de los espacios de su colegio. Tal y como se expresa a continuación:

“...se mostró completamente de acuerdo con la grabación de las conversaciones, aunque consideró que el mejor lugar para realizar las entrevistas era su casa, puesto que en el colegio apenas tenía tiempo, e iba a ser más comprimidas las conversaciones. Yo consideré positivo su reflexión y le dije que no tenía problemas por hacer las entrevistas en su casa” (D.I.c.Loli., p.49).

En relación a esto, y dado que Loli no tenía problemas por realizar las entrevistas en uno u otro lugar, debemos señalar que la mayoría de las entrevistas se desarrollaron en su casa. Esta decisión la tomamos de mutuo acuerdo y sobre la marcha, atendiendo al clima de tranquilidad con el que podríamos mantener las conversaciones, y que desde luego supuso un elemento de acercamiento y de confianza entre el propio investigador y Loli.

b) Caso de Ana

Los informantes en este estudio han sido, la propio Ana; Jaime, María, Marta y Paqui (profesores de primaria del mismo colegio), Yanet (madre de origen inmigrante), y también se han realizado entrevistas grupales a alumnos del centro (Gloria, Yuri, Ahuari, Miha, Ángela, Samantha, Lisa y José Antonio).

Se han realizado un total de catorce entrevistas en este estudio, de las cuales seis se corresponden a Ana, tres a las entrevistas grupales con alumnos, cuatro a diferentes profesores, y una realizada a una madre del C.E.I.P. Estela del Carmen, colegio en el que Ana es profesora de pedagogía

terapéutica y de apoyo, aunque como ya dijimos antes, también viene realizando las funciones de directora del mismo.

En este caso, se iniciaron los contactos con Ana en el mes de septiembre de 2004, y tengo que señalar que también recibí con gran emoción su receptividad ante el trabajo de investigación:

“(...) le comento mucha de las cosas que he ido observando en los veinte minutos que estoy dando vueltas por el centro. Le comento el motivo de la reunión que le pedí hace ya una semana, le explico que he pensado en ella para llevar a cabo un estudio de caso. En este sentido, le comento las principales características de un estudio de estas características, así como algunos apuntes de lo que implica una investigación interpretativa, tanto a nivel metodológico como a nivel ético. Le enseño mi proyecto de tesis doctoral, y le echa un vistazo, aunque me pide que le mande una copia por email. No obstante, nos fijamos en los objetivos de la investigación, y le explico que mi principal propósito es conocer su visión de los conflictos interculturales, así como de lo que significa para ella interculturalidad. Desde este primer instante, empezamos a debatir sobre la idea de interculturalidad, y me comenta que cree que nadie tiene claro este concepto. Me pone el ejemplo de la nueva profesora de ATAL que sólo cree que su tarea va dirigida a trabajar la lengua española con los inmigrantes que llegan a su aula.(D.I.c.Ana, pp.5-6).

Además de eso, le explico la confidencialidad y la total disponibilidad que tendría de acceso a todos los aspectos de la investigación, aunque le expreso que desde este primer momento estoy haciéndole explícito mis objetivos, así como los procedimientos que quiero desarrollar con su colaboración, y me muestra su total disposición:

“Ella me afirma que está dispuesta a trabajar conmigo y me pregunta sobre los instrumentos metodológicos que voy a emplear. Le comento que voy a utilizar la entrevista como principal recurso en este estudio de caso, aunque también las observaciones registradas en el diario investigador y la recopilación documental. A este punto, me comenta que actualmente su centro está trabajando en cuatro proyectos: innovación educativa, espacio de paz, compensatoria y otro denominado comunidad abierta o de parecida denominación. Le explico que necesitaría tener acceso a estos documentos, siempre garantizando su confidencialidad y anonimato, tanto del centro como de ella misma, y del resto de personas del centro (alumnos, madres y profesores)” (D.I.c.Ana, p.6).

Respecto a las entrevistas, le comento que me gustaría entrevistar a algunos alumnos del colegio, así como a madres, padres y a las monitoras del colegio. Me dice que le parece interesante las ideas que tengo sobre el tema, y que estaba dispuesta a ayudarme. En este punto, comenzamos a hablar sobre el tema de su disponibilidad, horarios para las entrevistas y otras cuestiones relacionados como el número de encuentros, el lugar, la duración. Entramos en un proceso de negociación donde lógicamente estoy abierto a sus sugerencias y planteamientos para quedar los días y hora que le vengan mejor; también, le comento que me gustaría venir semanalmente al colegio para registrar observaciones, así como recoger y fotocopiar los documentos de los distintos proyectos del colegio para su inicial análisis:

“Le digo que me gustaría ir al colegio los jueves por la mañana, donde podré hacer observaciones. Respecto a las entrevistas, me dice que ahora mismo tiene problemas para quedar (...), hablamos de varias opciones, pero le comento que no hay prisa por hacer las entrevistas, pero que podrían ser los miércoles o los viernes por la tarde. Le explico que me gustaría hacerle en torno a cinco entrevistas, y me pregunta por los temas de las conversaciones. Le expongo mis planteamientos sobre las entrevistas mientras ella escribe en un folio lo que voy poco a poco relatando” (D.I.c.Ana, p.7).

Por su parte, y dentro del proceso de negociación que entablé con Ana, tengo que señalar que cuando le solicité a Ana los diferentes documentos del colegio, me comentó que tenía que solicitar permiso al equipo de trabajo que conforma todo el profesorado del colegio, pues consideraba que si se está realizando una investigación en el centro, el profesorado debía estar al tanto de ello. En este punto, acordamos que ella lo comentaría a los profesores del centro, pero que no preocupara, que consideraba que no iba a ver ningún problema al respecto:

“Me expresa que todavía no ha tenido tiempo de comentar lo de la investigación con el resto de profesorado, a pesar de que hace pocos días hubo un claustro de duración larga. En este sentido, le digo que no tengo prisa por disponer de los distintos documentos del centro. Sin embargo, me comenta que va a consultar a los profesores sobre este tema. En este punto, se marcha de la dirección a consultárselo a diferentes profesores, e incluso esto lo hace delante mía cuando se lo pregunta a Jorge y a José,

los cuales afirman que no tienen problema porque disponga de los documentos del centro” (D.I.c.Ana, p.19).

No obstante, Ana me dice que considera necesario que les entregue un documento donde como investigador garantice la confidencialidad y el anonimato de las personas que salgan en mi estudio, así como del propio centro educativo:

“Me dice que espera que no le moleste su proposición, y le digo que más bien al contrario, me parece muy interesante formalizar el proceso de negociación que estaba desarrollando con ella, y que quizá lo debiera haber hecho de forma más pública y notoria a todo el claustro de profesores” (D.I.c.Ana, p.20).

Ciertamente, este hecho, es decir, que Ana consulte al resto de profesores sobre su disposición a participar en la investigación que le he propuesto, me hizo pensar en su idea sobre su trabajo colectivo en su centro, y es algo que llevo considerando desde que entré el primer día a este colegio, y es que Ana considera que su trabajo docente está en el marco de un proyecto colectivo, es decir, dentro de un colectivo de profesores que están llevando a cabo unas prácticas pedagógicas inspiradas en una labor educativa en equipo.

Lógicamente, consideré positivamente formalizar el proceso de negociación con el documento⁴³ solicitado, que fue posteriormente firmado por mi tutor de tesis y por mí mismo. En realidad, hasta ese momento en ningún centro me lo habían pedido hasta ahora, y sinceramente no lo percibo como negativo; más bien al contrario, me hace pensar sobre mi propia responsabilidad en la tarea investigadora, puesto que sí tengo una responsabilidad desde un punto de vista ético con las personas y los contextos educativos donde investigo.

c) Caso de Elena:

La información recogida en este estudio nos la han facilitado, además de la propia protagonista del caso, Elena; Carmen (directora del colegio en el que

⁴³ Ver Anexo de información cualitativa “carta de negociacion.doc”.

trabaja Elena), Rosana y Jorge (madre y padre con hijos en el centro y representantes de la A.M.P.A. del mismo), Luisa (monitora), y un grupo de alumnos a los que hicimos una serie de entrevistas grupales (Carolina, Silvia, Zoraida, Ariadna, Mustafá, Chicho, Obaida)

Cabe aquí destacar que se han realizado seis entrevistas a Elena, una a Jorge y otra a Ariadna, una a Carmen y otra a Luisa, así como tres entrevistas grupales a alumnos de quinto y sexto de primaria del C.E.I.P. Salvador Fernández. En definitiva, estamos hablando que para el estudio de casos de Elena se han realizado un número total de trece entrevistas.

Hay que destacar que el proceso de acceso y contacto con Elena se llevó a cabo a finales de Septiembre y principios del mes de Octubre de 2004. En este sentido, he de admitir que quería realizar el estudio de caso con Elena, ya que pensé que podía aportarme una visión interesante de la interculturalidad y de la convivencia en las escuelas interculturales. Es una persona que conozco hace ya varios años por su vinculación con el grupo de investigación que dirige José Manuel, así como por ser compañera en un master de interculturalidad que estuve haciendo durante algún tiempo.

Además, Elena es profesora de adaptación lingüística y es una profesional reconocida en el ámbito de la docente e investigación en educación intercultural, sobre todo desde el campo de la formación en el sindicato de Comisiones Obreras de Málaga:

“El año pasado colaboré con ella a raíz de mi asistencia a varias fiestas que se organizaron en su centro, y creo que su perspectiva sobre la interculturalidad puede ser valiosa para el trabajo que estoy realizando” (D.l.c.Elena, p.3).

No obstante, ha sido la informante de mayor dificultad en el acceso y en la receptividad respecto al propio trabajo de investigación tal y como lo reflejan las siguientes palabras:

“(...) tengo una fuerte contradicción interna, ya que por un lado creo que es una persona idónea para realizar un estudio de caso, pero por otro lado, siento que puedo tener dificultades con ella, ya que es una persona que algunas veces se compromete a cosas que finalmente no realiza. Esto lo he comentado precisamente con mi compañera Reme, del grupo de investigación, que ya estuvo trabajando con ella en el grupo de madres marroquíes que desarrolló en el Colegio Estela del Carmen hace ya dos años. Ella recuerda que aportaba muy poco al debate que se hacía en esas reuniones, pero que siempre le pedía documentación o los informes del grupo de investigación.”. (D.I.c.Elena, pp.3-4).

Tengo que señalar que mi principal interés en el presente estudio de caso se centraba fundamentalmente en conocer su perspectiva sobre la interculturalidad y sobre lo que ella considera que pueden ser denominadas acciones educativas interculturales. Ciertamente, me interesaba mucho la perspectiva de una profesora ATAL, ya que creo que la cuestión lingüística es una clave fundamental para entender el proceso de acogimiento y de integración de los alumnos inmigrantes en la escuela pública de nuestra tierra.

Además, su labor se encuentra determinada por las funciones que vienen recogidas en el Plan Andaluz del Alumnado Inmigrante de la Junta de Andalucía (2001), con lo cual me ha parecido francamente interesante recoger de primera mano información relativa a su papel en el sentido de si es exclusivamente una profesora de lengua española para alumnos extranjeros, o por el contrario, es una docente que dinamiza desde la interculturalidad su práctica educativa y la del resto de docentes de su centro.

En este punto, cabe reseñar que si bien el proceso de negociación se produjo de una manera más o menos informal, hay que decir que estuvo plagado de algunas incidencias a pesar de su aparente receptividad:

“Le expreso a Elena mi deseo por indagar en su realidad como profesora interesada en las cuestiones educativas interculturales, y más concretamente, le comunico mi interés por conocer sus funciones y actuaciones dentro de la denominada Aula ATAL. Me pregunta para qué tipo de investigación servirá la información que recopile de ella y del propio centro, y le contesto que el estudio de caso que pretendo realizar con ella forma parte del proyecto de tesis doctoral que me dispongo a elaborar. En este punto, me

dice que no le importa trabajar conmigo pero que dispone de poco tiempo, ya que está muy liada con diferentes cursos que realiza para el sindicato de Comisiones Obreras, así como la realización de un master sobre interculturalidad en el que yo también he participado” (D.I.c.Elena, p.5).

El problema del tiempo y las escasas oportunidades para poder entrevistarla, además de su ambigüedad real en relación a su disposición para participar en el estudio me hizo replantearme la idoneidad de llevar a cabo el mismo.

“Todo ello, me hace repensar sinceramente si merece la pena, trabajar con escasez de tiempo, o si por el contrario, necesitaría desechar la oportunidad de trabajar con Elena, y buscar otra profesora de adaptación lingüística que me permitiera tener más tiempo para realizar los encuentros que le planteo”. (D.I.,c.Elena p.5).

Y es que como venimos describiendo y lo haremos más adelante con más detalle, el tipo de entrevistas planteadas por el investigador requerían de una mayor implicación por parte del entrevistado, sobre todo en el caso de los informantes principales⁴⁴, como es el caso de Elena:

“Le digo que las entrevistas dentro de mi metodología cualitativa e interpretativa, serán conversaciones profundas sobre los diferentes temas que surjan en el transcurso de las mismas. Asimismo, le explico que para realizar una investigación coherente y rigurosa necesito emplear otras fuentes de información, tales como la recopilación de documentos del colegio, la realización de entrevistas a otras personas del centro, como a alguna madre o alumno, así como a otros profesores. Me comenta que le parece muy interesante y completa mi visión sobre la investigación, pero mantiene sus reticencias en el sentido de que las entrevistas sean por la tarde o fuera del centro, algo que a mí me sorprende un poco debido a mi buena relación que tengo con ella desde hace algunos años.” (D.I.c.Elena, p.5).

Respecto al resto de miembros de la comunidad educativa del C.E.I.P. Salvador Fernández, debo destacar su disponibilidad, sobre todo de la directora del mismo, Carmen, así como de la secretaria, Lorena, que se mostró

⁴⁴ Cuando hablamos de informantes clave o de informantes principales siempre nos estamos refiriendo a las docentes protagonistas de los distintos estudios de casos: Loli, Ana, Elena y Alicia.

receptiva a enseñarme y a manejar los diferentes documentos del centro que precisara.

A pesar de ello, no puedo negar que estaba un poco decepcionado con este estudio de caso que tantas expectativas me habían despertado. No obstante, hay que reconocer que es difícil realizar investigaciones en las mejores condiciones posibles, por lo que no podemos negar la consideración recibida de quien no se implica totalmente en un tipo de investigación de estas características. Sin embargo, son ciertas las reflexiones siguientes:

“No me ha gustado mucho la actitud de Elena desde el punto de vista de su escaso compromiso para ayudarme a realizar este estudio de caso, algo que, por otra parte, no debería afectarme, pues en este mundo de la investigación es normal que me encuentre con dificultades y problemáticas diversas para llevar a cabo un proceso normal de investigación. Horarios, espacios, y herramientas de diálogo son claves fundamentales para poder hacer entrevistas de manera eficiente, ya que sin posibilidad de tiempo, ni lugar adecuado para las mismas, raramente se podrán hacer unas entrevistas cuya información sea interesante y válida para los propios propósitos de la investigación”. (D.I.c.Elena, pp.6-7).

Por otro lado, y dado que las entrevistas con Elena se realizaron en horario lectivo, en su propia aula ATAL, y en la mayoría de las ocasiones con los alumnos trabajando mientras conversábamos, también he de admitir que tuve la oportunidad de observar de cerca la metodología y las características del trabajo que realizaba con los alumnos inmigrantes, así como la dinámica y los materiales didácticos empleados. Esto, sin lugar a dudas, fue el elemento clave que compensó, de alguna manera, las dificultades propias de intentar conversar con más o menos tranquilidad, grabándolas en cintas magnetofónicas con la consiguiente problemática de las innumerables interrupciones normales de los alumnos del aula.⁴⁵

⁴⁵ Esta dificultad se explicará más adelante con mayor detenimiento en el apartado 2.7.

d) Caso de Alicia

En este caso la información recogida ha sido facilitada tanto por Alicia, como por Lucía (profesora ATAL del centro donde trabaja Alicia), y también se han hecho entrevistas grupales a alumnos del centro (Nordin y Jamir).

Iniciamos el contacto con Alicia a principios del mes de febrero de 2005. En concreto, contacto con Loli para hablar con Lucía, profesora de ATAL en el C.E.I.P. Adela López y también del C.E.I.P. Santo Domingo, centro donde es profesora generalista Alicia en tercer curso de primaria:

“Ella me puede servir de puente para poder trabajar en este centro, para poder encontrar a un profesor que se muestre receptivo a entrevistarse conmigo, lo que puede constituir el cuarto estudio de caso de la tesis doctoral. Me comenta que en el centro piensa que puede haber alguna profesora que quiera participar en mi investigación. Lógicamente, le comento las características del proyecto que llevo desarrollando en otros centros, y que me gustaría entrevistar a una profesora generalista, ya que el resto de estudios de casos los he realizado con una profesora de adaptación lingüística, con una directora y con una profesora de apoyo” (D.I.c.Alicia, p.1).

Debemos destacar que encontramos una buena disposición por parte de Alicia, docente de edad madura y que lleva más de veinte años dando clases en este mismo colegio. Lucía, la profesora ATAL del centro la elogia por ser una profesora muy comprometida y activa, muy conocedora de la realidad de su centro:

“Nos sentamos, nos encontramos en el aula ATAL, y los tres nos reunimos...Comienzo explicando mi interés por contar con ella en mi investigación, expresándole las principales características de mi investigación, los objetivos que persigo, y mis principios éticos y de procedimiento a la hora de realizar la investigación. Tiene disponibilidad para conversar conmigo en las horas libres que tiene algunas mañanas en el colegio, concretamente, los lunes de once a doce, e incluso a doce y media, si no tiene recreo, y los martes también puede quedar conmigo, de diez a once, o de doce a una y media”. (D.I.c.Alicia, p.2).

En la primera reunión formal que tengo con Alicia siento las bases de una relación cordial y de confianza, explicándole el motivo de mi investigación y las implicaciones metodológicas y éticas de la misma. En verdad, le explico que uno de los criterios de mi investigación radica precisamente en realizar estudios de casos a docentes que tienen diferentes cargos o ejercen distintas funciones educativas en sus respectivos centros escolares. Así pues, le comento que había desarrollado estudios de casos con una directora, con una profesora de apoyo que, en la actualidad, realiza también funciones de directora, así como con una profesora de aula ATAL. Le explico, también, que al mismo tiempo que pretendo realizarle un número determinado de entrevistas con ella, también pretendo llevar a cabo otras, al director del centro y a Lucía –que ha servido de puente para poder contactar con ella–, para realizar la triangulación de informantes y miradas. También le comento que estoy interesado en poder entrevistas a algunos alumnos inmigrantes del centro, y en este punto, Lucía me comenta que tiene su aula abierta para poder entrevistas a los alumnos que quiera, lo cual supuso algo muy motivador para mí dada las dificultades encontradas en otros momentos del proceso investigador.

No obstante, hay que dejar constancia que también tuve dificultades a la hora de manejar información del centro porque a pesar de que el director no se mostró contrario a mi estancia en el colegio, no me permitió acceder a la totalidad de los documentos del centro –solamente accedí al proyecto de educación compensatoria– con las lógicas dificultades y carencias que ha supuesto esto.⁴⁶

De todas maneras, hay que decir que el número final de entrevistas realizadas en este estudio de caso ha sido nueve: cinco con Alicia, dos con Lucía y dos entrevistas grupales con alumnos de origen magrebí.

⁴⁶ Además, aunque tenía previsto realizar un entrevista al director del C.E.I.P. Santo Domingo, ésta nunca se llevó a cabo, dado que siempre esgrimía alguna excusa que hizo imposible el encuentro; de esta manera desistimos de tal iniciativa.

2.6.1.3. Principios de ética investigadora

Hemos de destacar que además de focalizar de forma coherente y rigurosa la presente investigación –preocupación ineludible del investigador–, hay que señalar que hemos seguido unos principios que consideramos que son absolutamente imprescindibles en toda investigación que se enmarca en el modelo de investigación interpretativa, los cuales se pueden sintetizar de la siguiente manera:

a) *Principio de responsabilidad en investigación*: es una forma de concebir la investigación y a quienes participan de ella, de tal manera que los sujetos de la investigación ocupan el lugar protagonista y no como en el paradigma tradicional o positivista de “objeto de estudio”. Esta concepción, básica en el paradigma interpretativo, acerca al investigador a las personas implicadas en la investigación, que participan en la elaboración de la información y del conocimiento adoptando variadas formas de diálogo entre el propio investigador y las personas implicadas, tales como retroalimentación de la información obtenida en entrevistas, charlas informales o reuniones de trabajo.

b) *Principio de ética investigadora*: el investigador al realizar una investigación en educación intercultural de las características anteriormente mencionadas, expresa la importancia de atender al compromiso ético que implica su labor de investigador en la teoría y en la práctica, de tal manera que consideramos que el presente estudio debe contribuir fundamentalmente de forma útil y valiosa a los profesores implicados en este estudio, así como a los propios centros y comunidades educativas donde se puedan trazar *camino*s de interculturalidad para mejorar su convivencia y participación.⁴⁷

⁴⁷ En este punto, mi compromiso como investigador se ha materializado en la puesta en marcha de

2.6.2. Instrumentos de recogida de información

A continuación vamos a exponer los instrumentos de recogida de la información cualitativa que hemos empleado para la realización de los diferentes estudios de casos. En este punto, pretendemos ilustrar sus características fundamentales y su importancia en el marco de la presente investigación interpretativa en educación intercultural:

2.6.2.1. Entrevistas en profundidad

Partimos 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 Taylor y Bogdan (1986), utilizamos la expresión “*entrevistas en profundidad*” para referirnos al procedimiento de investigación cualitativa consistente en

algunos propósitos que, de manera cooperativa he ido realizando en este período de tiempo en colaboración con miembros del GITES (Grupo de Investigación de Teoría de la Educación y Educación Social de la Universidad de Málaga: a) apoyar la puesta en práctica de actividades interculturales (charlas, cine forum, encuentros, talleres) para crear vínculos entre las familias y las escuelas, colaborando en la forma que los responsables de los centros educativos consideren más oportuna; b) colaboración en el fomento y mejora de las relaciones entre las familias inmigrantes, así como la relación padres-profesores, todo ello mediante el apoyo al desarrollo de la mediación intercultural, y ofreciendo asesoramiento sobre educación intercultural a los docentes y equipo directivo de los centros; c) ofrecer ayuda en la regulación de conflictos interculturales a aquellos docentes o equipos directivos que así lo soliciten; así como colaborar en la confección de comisiones de convivencia y estrategias socioeducativas adecuadas para el aprovechamiento educativo de los conflictos como motores de mejora de la calidad de la educación; d) dinamización de propuestas para establecer nuevas elaboraciones de proyectos de investigación sobre educación intercultural en grupos de trabajo de docentes, así como en las asociaciones de madres y padres de los centros educativos; e) participación en cuantas iniciativas (escolares y extraescolares) proponga la comunidad educativa y las organizaciones no gubernamentales colaboradoras para el desarrollo de la interculturalidad en sus centros educativos. Un ejemplo de ello se está desarrollando en la actualidad en el C.E.I.P. Adela López, gracias al convenio entre el GITES y la Fundación Santa María (desde el año 2004).

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 semiestructurada⁴⁸, 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 (Loli, Ana, Elena, Alicia) 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 presentando.

Por otra parte, entre las razones por las que nos hemos decantado por esta modalidad de entrevista se encuentran las siguientes (Taylor y Bogdan, 1986; Eisner, 1998; Angulo y Vázquez, 2003):

En primer lugar, se trata de una herramienta metodológica que se desarrolla en un escenario interactivo en donde el lenguaje es la guía que nos permite indagar y comprender más que explicar. Ciertamente, esta técnica más que dar una explicación cerrada y conclusiva de cómo son las cosas, nos permite ir profundizando en la complejidad de los significados y consecuencias atribuidas por los distintos agentes educativos que actúan y conviven en los contextos educativos de diversidad cultural.

En segundo lugar, este procedimiento no ofrece datos positivos o negativos para la comprensión de los fenómenos. En un trabajo que pretende construirse desde el enfoque interpretativo, no hay significados separados de

⁴⁸ Ver Anexo “Guía para la realización de las entrevistas en profundidad”.

sus contextos sociales y culturales. En efecto, las entrevistas son una magnífica herramienta que ofrecen datos llenos de significados que hay que tratar de interpretar y analizar críticamente. Además, es una estrategia que no sólo invita a la reflexión y a la interacción recíprocas, sino que además tiene implicaciones para el análisis de las condiciones en las que transcurren y se desarrollan.

En tercer lugar, es un instrumento que permite la expresión tanto del informante como del propio entrevistador en acción, con todas las implicaciones que a nivel interactivo, comunicativo y expresivo pueden darse. En cierta medida, las entrevistas en profundidad, entendidas como conversaciones reflexivas, están abiertas a lo imprevisible desde la mirada abierta a conocer lo que dice el otro como legítimo otro.⁴⁹

En cuarto lugar, podemos señalar que las entrevistas en profundidad se constituyen como un instrumento abierto y flexible de recogida de información cualitativa, en el que la interacción de los sujetos en conversación es clave para entender el propio devenir del significado de los contenidos expresados por el propio informante protagonista a través de retroalimentaciones y discursos en espiral.

Finalmente, hay que decir que permiten acceder al contenido de las percepciones, ideas, situaciones y vivencias de los sujetos, y además, siempre existe la posibilidad de aclarar esas ideas o concepciones mediante la formulación de nuevas cuestiones por parte del investigador.

Por otra parte, y en relación más específica con las entrevistas realizadas en nuestra investigación –sobre todo en el caso de los informantes clave–, debemos expresar que hemos pretendido conocer tanto las percepciones, creencias y pensamientos que tienen los docentes acerca de la educación intercultural, y por tanto, de la interculturalidad, así como sus propias

⁴⁹ Como anécdota de la investigación, puede citarse cuando Ana cambió el rol y la dirección en la conversación – y en las preguntas – con el investigador, y comenzó a plantearle diferentes cuestiones de manera abierta e imprevisible, toda una experiencia interesantísima para el doctorando.

percepciones y actitudes en torno al conflicto en el marco de sus diferentes escuelas. También, hemos intentado acercarnos al pensamiento tanto sociocultural como emocional que tienen los docentes acerca de las estrategias de gestión y regulación de conflictos que emplean –o consideran necesarios poner en práctica– en sus respectivos centros educativos.

Por todo ello, pensamos que la recogida de esta información a través de las entrevistas nos ha facilitado posteriormente el hecho de poder contrastarla con los datos obtenidos a través de otros procedimientos de recogida de información que posteriormente analizaremos (recopilación documental, diario investigador y observaciones), en el propio proceso de recogida de la información cualitativa.

También, hay que subrayar que las entrevistas constituyen, en estos estudios de casos, las principales herramientas de recogida de datos. En este sentido, tenemos que destacar que otro propósito fundamental en la realización de las entrevistas ha sido conocer los propios sentimientos y pensamientos que tienen los informantes clave en relación a las actitudes, expectativas y comportamientos que tienen otros profesores respecto a la interculturalidad y a los propios conflictos interculturales que se dan en sus centros escolares, así como a otros factores que pudieran estar incidiendo e influyendo en la dinámica y quehacer de su labor educativa.

De la misma manera, debemos expresar que este tipo de información se configura como una clave importante a la hora de atender a aspectos emocionales y de relación docente que pueden afectar a sus labores educadoras en sus correspondientes escuelas. Esto me lleva a considerar que realmente las entrevistas han sido para mí espacios únicos a la hora de indagar en aspectos que otros procedimientos no pueden atender o recoger, teniendo presente en todo momento la importancia de emplear conjuntamente las entrevistas con otros instrumentos de recogida de información para su contrastación y triangulación.

Realmente, tal y como hemos apuntado con anterioridad, nos parece primordial el hecho de ser conscientes de la necesaria contrastación de los datos obtenidos de las entrevistas utilizando otros procedimientos de recogida de datos, a partir de la voluntad de enriquecer nuestro propio proceso de investigación, así como de complementar la información que nos puedan proporcionar tanto docentes como familias, alumnos y otros agentes educativos (mediadores y monitores), en el sentido de profundizar en aquellas premisas –y criterios– que toda investigación cualitativa se precie, es decir, credibilidad, veracidad y rigurosidad. A tal efecto, nos gustaría dejar constancia de que, a nivel global, se han realizado un total de 45 entrevistas, 9 tanto en el caso de Loli como el de Alicia, 14 en el caso de Ana y 13 en el caso de Elena. Estos datos nos dan idea de la magnitud de la información manejada y de la importancia de la entrevista como instrumento primordial en el desarrollo de los estudios de casos de la presente investigación.

Igualmente, tenemos que apuntar que ha sido necesario promover un clima de confianza en las entrevistas para entender cómo los entrevistados⁵⁰ piensan y viven sus experiencias, situaciones o ideas, es decir, indagar en la comprensión de la propia situación de la entrevista, algo que nos ayudará a entender los significados que surjan en la misma en sus propios términos, esto es, conversar para comprender lo que nos dicen en la entrevista las personas con las que interactuamos.

Por otro lado, hemos de decir que emplear la entrevista como instrumento fundamental de recogida de información no impide destacar que hubiese sido un error por nuestra parte el uso de la entrevista como la única técnica de recogida de información, ya que creemos sinceramente que este hecho hubiera mermado seriamente nuestra labor investigadora, en el sentido de no contar con otras perspectivas o visiones, las cuales nos aportan otros tipos de procedimientos de recogida de información.

⁵⁰ He de admitir que con las entrevistas grupales de los alumnos –en las que no llevaba un guión prefijado–, tuve ciertas dificultades porque no sabía si realmente estaba “llegando” a mis interlocutores. De hecho, se trataban muchos temas que no tenían nada que ver con el foco investigador pero propiciaban un clima adecuado y, además, necesario para el desarrollo comunicativo –y lingüístico, en el caso de los alumnos inmigrantes no hispanoparlantes– de los niños y niñas que tenían entre los 10 y los 12 o 13 años de edad.

A continuación, señalamos diversos aspectos que consideramos de interés en relación al propio desarrollo de las entrevistas realizadas en los cuatro estudios de casos:

En primer lugar, hemos de destacar que el número de entrevistas realizadas ha sido cuarenta y cinco, a pesar de que inicialmente tuviéramos previsto realizar un menor número de entrevistas. En efecto, podemos decir que si bien el número de entrevistas desarrolladas se puede considerar numeroso, debemos atender al hecho de que mayoritariamente fueron entrevistas planificadas y preparadas por el investigador con el propósito de que fueran lo más ricas y fructíferas posibles, aunque posteriormente se amplió el número de ellas, tanto por una necesidad sentida por parte del propio investigador como por la circunstancia y oportunidad de entrevistar a todos los agentes –o casi todos– de los contextos educativos. En este sentido, debemos señalar que todas estas entrevistas se desarrollaron en los meses comprendidos entre noviembre de 2003 y abril de 2005. De manera más precisa, podemos citar que las entrevistas del caso de Loli se realizaron entre noviembre de 2003 y enero de 2004; en el caso de Ana se llevaron a cabo entre el mes de octubre de 2004 y febrero de 2005, al igual que el de Elena, mientras que las entrevistas del caso de Alicia se desarrollaron entre marzo y abril de 2005.

En segundo lugar, debemos subrayar que las entrevistas efectuadas –excepto en el caso de las entrevistas grupales con alumnos– han sido superiores a la hora y media cada una, y en algunos casos han superado las dos horas de conversación. Ahora bien, debemos decir que no nos ha resultado trascendente la propia duración de las entrevistas, es decir, nos parecía que este aspecto no debía ser un elemento que determinara o influyera en el transcurrir de las entrevistas, sino que éstas se sucedieran en el marco de un diálogo sincero y fructífero, libre de ataduras temporales, aunque no siempre fue esto posible. Lógicamente, diversos factores externos condicionaron el horario y el tiempo de las mismas, tal y como recogemos en el

diario investigador.⁵¹ En verdad, pensamos que ha sido importante el haber ido construyendo en las entrevistas un espacio de diálogo y de confianza entre los informantes (sobre todo con los informantes clave) y el propio investigador, así como de disponer –desde un principio– de una guía de preguntas y de temas que sirvieron como referentes a la hora de la realización de las mismas.⁵²

En tercer lugar, hay que reseñar que hemos podido emplear la grabadora para poder registrar con absoluta fidelidad todas las interacciones verbales que se produjeron en el desarrollo de todas las entrevistas mantenidas, algo especialmente relevante para la posterior elaboración de las transcripciones de las mismas.⁵³ En este sentido, destacamos que si bien en unos primeros momentos supusieron cierta incomodidad tanto para el entrevistador como para los entrevistados, luego esta situación se corrigió en el propio desarrollo de las conversaciones, lo cual ha contribuido para que las conversaciones fueran abiertas, dinámicas y flexibles.

En cuarto lugar, nos parece importante señalar que en las entrevistas realizadas no ha habido una excesiva sistematización y “encorsetamiento” temático a la hora de realizarlas, sino que han estado abiertas, a partir de las reflexiones surgidas entre entrevistador y entrevistados, a otros temas relacionados con el foco investigador de la interculturalidad y la convivencia en los distintos contextos socioeducativos de diversidad cultural.

Por todo ello, dado que optamos –sobre todo en el caso de las entrevistas con los profesores– por la realización de entrevistas abiertas y en profundidad para la obtención de información, los guiones para estas entrevistas, más que ser unas baterías de cuestiones o ítems, se componían de una selección de interrogantes concretas, pero a su vez acompañados de

⁵¹ Ver Anexo cualitativo.

⁵² Hacer notar que la “Guía para la realización de las entrevistas en profundidad” contenidas en el anexo adjunto en el presente documento era utilizada fundamentalmente con los informantes clave, y en términos globales, con el profesorado en general. En el caso del resto de entrevistas realizadas (a madres y padres, alumnos y otros agentes del contexto educativo) el investigador, ya con una mayor experiencia en la práctica, no empleaba guiones escritos sino que iba planteando temas a medida que éstos iban surgiendo en las conversaciones.

⁵³ Este arduo trabajo se ha realizado en dos fases distintas: la primera duró desde febrero de 2003 hasta mayo del mismo año, y la segunda, desde marzo de 2005 hasta el mes febrero de 2006.

un listado de temas que nos han ayudado a ir descubriendo y sacando a la luz temas sobre los que queríamos ir profundizando, y sobre los que podríamos conversar e indagar de manera interactiva⁵⁴. Esto resultó fundamental, ya que también sirvieron como punto de referencia para las entrevistas del resto de agentes educativos (padres, mediadores, monitores) lo que supuso una enorme flexibilidad para la emergencia de temas que iban surgiendo en las conversaciones realizadas.

En verdad, estos temas o cuestiones no han surgido de la nada, sino del trabajo realizado por el investigador en colaboración con mi tutor de tesis doctoral, habiendo revisado y corregido versiones anteriores en diversas ocasiones ya desde principios del mes de octubre de 2003⁵⁵. Además, hemos de apuntar que estos guiones iban siendo revisados y enriquecidos con otras cuestiones y temas conforme iba avanzando el propio devenir de las entrevistas.

En efecto, conforme iba realizando las entrevistas, en los días posteriores trataba de escucharlas con la mayor brevedad posible, y siempre antes de que volviera a tener una nueva entrevista, con el fin de poder favorecer la retroalimentación o “feedback” en las nuevas conversaciones, y volver a retomar temas considerados significativos en las anteriores ocasiones. No obstante, hemos de reconocer que este proceso no era del todo efectivo, pues el propio proceso de transcripción de las entrevistas se vio retrasado por este motivo, y además, podríamos haber caído en un desbordamiento de información, así como en un tratamiento reiterado de información similar.

Finalmente, hay que señalar que en las entrevistas desarrolladas con alumnos, monitores, mediadores y padres, el propio investigador tomó la licencia de no tener nada escrito, ni siquiera un guión preestablecido, sino que iban surgiendo temas en torno a cuestiones ya planteadas y trabajadas con los docentes. En términos generales, en los cuatro de estudios de casos realizados, las entrevistas con las informantes clave se dio con anterioridad al

⁵⁴ Ver Anexo “Guión para la realización de entrevistas en profundidad”.

⁵⁵ Ver D.I.c.lo, meses de octubre a diciembre de 2003.

resto de informantes participantes en los estudios, al objeto de indagar en aspectos claves para la contrastación de las informaciones que nos proporcionaban los docentes respecto a su percepción sobre el alumnado de origen inmigrante, el clima de convivencia en sus centros, y su perspectiva acerca de la interculturalidad y la diversidad cultural.

2.6.2.2. Recopilación documental

Se han recogido todos aquellos documentos procedentes de los centros educativos –en concreto cuatro colegios de educación infantil y primaria– 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, es 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.

Hay que decir que la recopilación documental se ha hecho en todos los estudios de casos, aunque podemos señalar que en el caso de Alicia, tuvimos dificultades para ello, y solamente hemos podido disponer del proyecto de educación compensatoria del C.E.I.P. Santo Domingo; en el resto de casos, no encontramos ningún problema⁵⁶:

“He vuelto a comentarle que tras un período de reflexión acerca de las diferentes técnicas de recogida de información, sobre todo entrevistas con ella, voy a iniciar otros procedimientos tales como la observación y la recopilación documental; para ello, le he solicitado acceso a extractos o documentos completos sobre su centro educativo, tales como el plan de centro, proyectos de innovación, de interculturalidad, sobre todo que estén ligados a actuaciones concretas o funciones generales del profesorado en su centro y en relación a la interculturalidad” (D.I.c.Loli, p.98).

⁵⁶ Ver Anexo cualitativo.

En el caso de Loli, accedimos al plan de centro del C.E.I.P. Adela López, así como al proyecto de innovación pedagógica que lleva desarrollándose desde el curso 2002/2003 hasta la fecha, y que se titula *“Propuestas para el desarrollo de la interculturalidad en la comunidad escolar”*. En la actualidad este proyecto se acoge anualmente a la convocatoria que realiza la Consejería de Educación en el marco de proyectos educativos en zonas de actuación preferente y con alumnado escolarizado en riesgo de exclusión social.

Los documentos educativos recogidos en el caso de Ana fueron los siguientes: el proyecto de innovación educativa denominado *“La ilusión de trabajar y crecer juntos”*, el proyecto de educación para la paz llamado *“Contra mirada”* y el plan de educación compensatoria del C.E.I.P. Estela del Carmen. En este caso, he de destacar que la recogida de estos documentos se hizo a través de un proceso de negociación formalizado por escrito, y aprobado por el conjunto del profesorado, mientras que en el caso anterior se hizo gracias a la colaboración del equipo directivo. Por su parte, decir que todos estos proyectos se vienen desarrollando en el centro, desde el curso 2003/2004 hasta la fecha, con periódicas evaluaciones y la aprobación de la Delegación Provincial de Educación de Málaga.

Igualmente, los documentos que hemos recogido –y posteriormente estudiado y analizado– en el caso de Elena han sido el proyecto de educación compensatoria del C.E.I.P. Salvador Fernández, el proyecto *“Escuela de paz”*, el plan de centro y el proyecto de innovación titulado *“Nuestro colegio como espacio de convivencia intercultural”*.⁵⁷

Ciertamente, la posibilidad de analizar detalladamente los diferentes aspectos sobre interculturalidad y convivencia contenidos en los respectivos proyectos y documentos educativos, se ha configurado como un aspecto de enorme interés. En efecto, esta herramienta informativa ha sido muy importante

⁵⁷ Este proyecto, finalmente, no fue aprobado por la Delegación Provincial de Educación de Málaga en el curso 2004/2005, no obstante, se aprobó el proyecto de educación compensatoria que incluía la mayoría de actuaciones referidas a la necesidad de desarrollar acciones educativas de carácter intercultural y a potenciar la convivencia de alumnos y familias de diferentes culturas presentes en el centro.

para contextualizar las percepciones, pensamientos e ideas del conjunto de actores presentes en los contextos educativos interculturales, sobre todo en el caso del profesorado participante en los estudios.

2.6.2.3. Diario investigador y observaciones

Podemos señalar que, junto a las entrevistas y la recopilación documental, el diario investigador y las observaciones se han convertido en relevantes fuentes de información para los estudios de casos. Los hemos enfocado desde una perspectiva conjunta, esto es, diario investigador y observaciones dentro del mismo formato o texto por el carácter tanto descriptivo como interpretativo de ambas herramientas. Así pues, hemos incluido las observaciones como un aspecto más de la información contenida en el diario investigador al entender que ilustraban mejor los aspectos interpretativos y personales contenidos en el diario investigador. Este instrumento, flexible y variado, tanto en su forma y contenido, ha cumplido la importante función de dar forma a los pensamientos que tenía como investigador respecto a todo el proceso –personal y profesional– desarrollado a lo largo de la misma.

Además, ha sido una pieza clave a la hora de la reflexión del investigador respecto a los pasos dados, sobre todo en la parte del diseño y metodología de la investigación, así como en el elemento recordatorio de anécdotas, miradas, pinceladas y matices, con significados difícilmente encajables en otro tipo de instrumento de recogida de información.

En efecto, ya desde el principio consideramos este recurso como un elemento significativo en el presente estudio:

“El diario del investigador es una herramienta que a partir de ahora pretendo emplear fundamentalmente con la intención de que me sirva como instrumento investigador y punto de apoyo en la investigación que ahora inicio. En verdad, pretendo tomar nota de cada uno de los pasos que vaya dando en esta investigación, haciendo referencia a las distintas estrategias que desarrollaré tanto en la propia planificación y diseño de la

investigación, como en su propio desarrollo y ejecución durante el tiempo que dure la misma. Este diario investigador me va a servir para poder ir tomando nota de todas aquellas circunstancias, experiencias y situaciones, que a mi entender, me resulten interesantes y dignas de atender y considerar. La descripción, el análisis y la interpretación rigurosa son elementos que desde este primer momento me preocupan y me deben ocupar. Asimismo, quiero manifestar en este espacio mi propósito de reflexionar críticamente acerca de lo que haga en la investigación, el por qué de una determinada acción y no otra, el por qué y el cómo de una determinada reflexión, el nacimiento de las descripciones, el surgimiento de las interpretaciones, etc...” (D.I.c.Loli, p.1).

De manera más concreta, podemos señalar que el diario del investigador es una herramienta que hemos utilizado fundamentalmente con las siguientes intenciones:

- 1) Dejar constancia de cada uno de los pasos que se iban llevando a cabo a lo largo del proceso investigador y las decisiones adoptadas.
- 2) Describir todos aquellos elementos de información que nos permitan atender y comprender la secuenciación llevada a cabo.
- 3) Narrar los sucesos, sentimientos, anécdotas, dilemas y otros hechos que han ido aconteciendo a lo largo de los estudios de casos.
- 4) Reflexionar sobre las dudas, los interrogantes y las dificultades que iban surgiendo sobre el propio proceso de investigación.

Por otro lado, el hecho de disponer específicamente de dos partes claramente diferenciadas dentro del diario investigador, esto es, una parte más dedicada al trabajo de campo y de corte descriptivo, y otra parte más reflexiva e interpretativa, surgió a partir de la interacción del investigador con su tutor de tesis doctoral:

“...tratamos un aspecto importante respecto a este mismo documento, el diario investigador, y es que según José Manuel es importante que distinga la parte más descriptiva, que tiene que ver con el proceso de recogida de datos de campo (observaciones), y la parte interpretativa y más reflexiva que se mantendría en el marco de este mismo documento, aunque los dos están íntimamente relacionados” (D.I.c.Loli, p.99).

Ciertamente, la importancia de esta herramienta de recogida de información tiene que ver con la propia idiosincrasia del enfoque metodológico que hemos empleado para desarrollar esta investigación, pues es absolutamente importante el papel del investigador dentro de la misma, y el diario investigador como recurso metodológico donde el propio investigador pueda canalizar todo su ser, es verdaderamente importante desde esta perspectiva:

“Creo que es necesario explicitar mis dudas, mis interrogantes, mis problemas, mis dificultades, mis ilusiones..., y mi propia forma de ser y estar en investigación, porque en realidad voy a ser la herramienta fundamental de mi investigación, no por un egoísmo de pensamiento, sino porque el tipo de investigación cualitativa que voy a llevar a cabo me va a obligar a ser consciente de mi papel como instrumento fundamental” (D.I.c.Loli, pp.1-2).

Tal y como venimos describiendo, las observaciones se han incluido dentro del mismo diario investigador, llevándose a cabo desde la no participante, es decir, aquella que se obtiene en el contexto mismo donde suceden los acontecimientos a estudiar, sin ningún tipo de implicación comunicativa o emocional del investigador. De esta manera, tenemos que señalar que la observación ha resultado ser un instrumento útil y funcional en el trabajo, ya que inicialmente –y de forma progresiva– nos dimos cuenta de las ventajas de emplear diferentes “lentes” para obtener información desde distintas ópticas en el desarrollo de los distintos estudios de casos.

“...pienso que el estudio de casos es ante todo un estudio analítico y descriptivo minucioso, en el que es importante atender al caso en relación al tema que me ocupa, y por supuesto estoy pensando ya en los procedimientos de recogida de información (además de las entrevistas que serán fundamentales en mi trabajo) como la observación” (D.I.c.Loli, p.26).

En verdad, las observaciones nos permiten obtener información sobre un fenómeno o situación tal y como ésta se produce. En este punto es interesante destacar que entendemos la observación como un proceso riguroso que atiende a todos aquellos datos que son importantes para que otras personas puedan *leer* las propias observaciones, es decir, datos tanto del contexto como de los propios actores que se sitúan en el escenario que observamos. De tal manera que me ha parecido fundamental reflejar de la manera más precisa y descriptiva posible todo lo que estaba ocurriendo en los escenarios (fundamentalmente escolares) donde se han desarrollado las observaciones, para hacer de las observaciones un espacio definido que nos permitiera narrar lo observado. De esta forma, las observaciones nos han ayudado a conducir y reconducir el foco de estudio para conseguir una mejor comprensión del fenómeno o de la situación estudiada, así como adentrarnos en los contextos educativos de diversidad cultural y en sus respectivos climas de convivencia.

Particularmente, hemos pensado en la importancia del lenguaje como recurso fundamental del investigador interpretativo, y es que a través de lo que escribimos, diferenciamos lo que hemos visto de lo que ponemos en juego como observaciones rigurosas y precisas. De ahí la diferencia entre ver y observar, y en este caso, observar con una intención interpretativa.

Así pues, debemos destacar que si bien las observaciones en los estudios de casos no tienen un papel excesivamente protagonista, es cierto también que ha sido importante y necesario atender a ellas como recursos fundamentales para trazar aspectos que con otros procedimientos metodológicos no podríamos haber indagado. La relevancia de la descripción en nuestras observaciones se debe fundamentalmente a nuestra idea de contextualizar –tanto a nivel de descripción física, como las propias dinámicas participativas y actividades escolares– los diferentes centros educativos donde realizan su labor las docentes clave de los distintos estudios de casos. Por ese motivo, insistimos en emplear la metáfora de la lente o del “*zoom*” a la hora de realizar las observaciones, de tal manera que hemos fijado nuestra mirada tanto en lo global como en los aspectos concretos y en los detalles, esto es,

describir aspectos contextuales y generales para ir focalizando la mirada a lo concreto, en este caso, a los cuatro centros educativos donde trabajan las docentes que han participado en nuestro trabajo cualitativo, observando el escenario escolar, así como a los actores (docentes, familias, alumnos, mediadores, monitores) y las relaciones interactivas que se dan dentro del mismo.

Por tanto, atendiendo a esta línea de pensamiento así como en coherencia con la propia estructura y marco epistemológico –y metodológico– del que hemos partido, nos parece importante exponer a continuación diversos aspectos en relación a las observaciones que hemos recogido en nuestro diario investigador:

En primer lugar, hemos estimado oportuno que el número de observaciones para obtener información no fuera numeroso ni intenso en su configuración. Consideramos que las observaciones efectuadas resultan adecuadas y suficientes en función de las propias necesidades de disposición limitada de datos para nuestra investigación, dado que nos facilita la triangulación para la realización y desarrollo de un análisis exhaustivo y riguroso de la información obtenida.

En segundo lugar, debemos señalar que las observaciones se han realizado en días distintos y durante el período en que realizábamos simultáneamente las entrevistas en profundidad con las informantes clave (en diferentes fases temporales de los años 2004 y 2005).

En tercer lugar, hay que decir que todas las observaciones se han llevado a cabo en los cuatro centros educativos donde trabajan las docentes clave de los estudios de casos, en espacios tales como aulas, patios, despachos, salas de reuniones, ya que hemos pretendido reflejar diferentes visiones y percepciones, tanto de alumnos como de profesores y padres del centro.

En definitiva, las observaciones se han realizado tratando de no desvirtuar con su presencia la naturalidad y espontaneidad de los hechos observados, algo que con la práctica se pudo lograr a pesar de la inicial falta de práctica del investigador. Además de esto, es importante reseñar que el observador no tenía en un primer momento elementos que influyeran o determinaran las propias observaciones, aunque está claro que el foco de investigación de las mismas ha hecho que en algunas de ellas focalizara más la atención del investigador sobre las actuaciones de las docentes clave de los estudios de casos.⁵⁸

2.6.3. Análisis de la información

El proceso de análisis de datos cualitativos no ha sido un proceso iniciado una vez recogida toda la información, sino que ha sido un proceso simultaneado con la fase de recogida de datos y con el análisis de los datos de la parte estadística, atendiendo además al propio desarrollo propio de los diferentes estudios de casos.⁵⁹ Así pues, de la lectura y análisis que hemos hecho de las primeras transcripciones y de los primeros datos cuantitativos surgieron interrogantes, dudas y cuestiones que fueron planteadas en las últimas entrevistas. A continuación, desvelamos los aspectos más importantes del proceso de categorización y del análisis realizado con el programa informático Nudist-Vivo 2.0

2.6.3.1. Proceso de categorización

Debemos destacar la importancia del trabajo realizado en cuanto al sistema de categorización de la información dada su profundidad, variedad y extensión, así como la propia organización de la información en función de las

⁵⁸ No obstante, podemos decir que las entrevistas grupales realizadas con distintos alumnos en varios estudios de casos, también supusieron una oportunidad de observación directa muy rica. Esta situación ha sido especialmente interesante en los casos de Elena y Alicia.

⁵⁹ Nos referimos a las distintas fases temporales en que desarrollaron los cuatro estudios de casos realizados.

categorías finalmente establecidas, y que será fundamento clave en el capítulo siguiente dedicado a exponer los resultados de la investigación, con los respectivos informes de los estudios de casos. En este punto, hay que reseñar el hecho de que esta tarea de análisis es clave fundamental para el establecimiento progresivo de comprensiones e interpretaciones por parte del investigador, en tanto este momento ha supuesto que se diese cuenta de numerosos aspectos importantes e interesantes en la investigación, lo cual será primordial en las conclusiones finales de la misma.

También, cabe señalar el hecho de que tras encontrar sentido a la información que hemos recogido y analizado de forma sistemática y rigurosa, es muy importante el hecho de la comunicación en nuestra investigación. De tal manera, podemos decir que nuestro informes cualitativos –de los respectivos estudios de casos– es fruto del análisis, la contrastación y reflexión sobre las distintas categorías que se han ido estableciendo a lo largo del proceso de investigación, atendiendo a los aspectos tanto de descripción y de las evidencias de las propias informaciones obtenidas procedentes de los distintos informantes y contextos objeto de estudio, así como de las interpretaciones hechas por el investigador.

Las categorías temáticas son las claves que nos van a permitir explicar y comprender la realidad objeto de nuestro estudio, a partir de un minucioso sistema de análisis de la información que explicamos a continuación.

Tenemos que expresar nuestro propósito de vertebrar los resultados de la parte cualitativa de la tesis doctoral desde esas claves –atendiendo lógicamente a las categorías establecidas–, no desde una recopilación comparativa de datos, sino desde el pensamiento de ir entrelazando e interrelacionando descripciones y evidencias que nos ayuden a contextualizar nuestras interpretaciones para facilitar la lectura del presente documento a todas las personas interesadas y a la comunidad científica.

En este sentido, tenemos que señalar que cada estudio de casos ha tenido su propio proceso de categorización, lo cual no ha impedido la

unificación y comprensión contextualizada de cada uno de ellos. Ciertamente, en cada uno de ellos existen similitudes a la hora de reflejar los resultados de la investigación en torno a diez grandes categorías, que van a facilitar la expresión y la narrativa de todo aquello que hemos indagado y contrastado en el presente estudio cualitativo.

Las grandes categorías temáticas que vertebran 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. En verdad, hemos atendido al hecho de que estas categorías vertebradoras están íntimamente relacionadas entre sí, dado que un aspecto importante de los respectivos informes de caso, hace referencia a la globalidad y a su carácter integral, por lo que la interrelación en su análisis será tónica común de las posteriores conclusiones de los datos cualitativos de los estudios de casos, así como de las conclusiones finales del trabajo de investigación.

Por otra parte, tenemos que expresar la importancia que tiene para el investigador el hecho de comunicar la comprensión del foco de investigación estudiado, no como un punto final de este proceso de investigación, sino más bien como un nuevo punto de partida, en tanto que esperamos que el presente trabajo suscite curiosidades así como nuevos focos o materiales para la discusión y el debate en torno a la interculturalidad, la convivencia y las estrategias de gestión y regulación de conflictos que emplean los docentes en las escuelas interculturales. De ahí que queramos mostrar en este documento nuestro propósito de que el análisis e interpretación de la información obtenida, sirva como elemento para que las personas interesadas –por supuesto también los propios informantes y protagonistas de los estudios de casos – participen

en la investigación como agentes activos de la misma. Así mismo, un hecho que preocupa al investigador radica en la circunstancia de que las personas que lean el informe cualitativo puedan apuntar a la realidad estudiada reconociéndola, lo cual implicaría que hubiésemos conseguido algo muy importante, y es que puedan reconocer aspectos de la realidad, no como elementos generalizables, sino como aspectos que apuntan a una realidad que por supuesto, como toda *clave* social, es cambiante, dinámica y a su vez holística y global.

De manera más específica, y en relación al proceso de categorización en sí mismo, hay que reseñar que las categorías empleadas en esta investigación para la reducción y síntesis de las informaciones no han estado predefinidas ni prefijadas, sino que han sido elaboradas a partir de sucesivas lecturas de las transcripciones de los distintos datos obtenidos por diferentes medios de recogida de información. Así pues, a partir de una primera lectura de toda la documentación recogida, establecimos un primer conjunto de categorías, que después de sucesivas lecturas y re-categorizaciones de las transcripciones se han visto modificadas, hasta llegar a las diez grandes categorías anteriormente mencionadas.

La verdad es que en cada caso, y a partir de un listado bastante numeroso de categorías⁶⁰, decidimos indagar en una reelaboración unificadora de las mismas, que partiendo de estas categorías y de los propósitos que se persiguen en esta investigación sirviera para la exposición de la información obtenida. En verdad, hemos tratado de ordenar la exposición de los resultados y categorías establecidas en función de la información obtenida de las protagonistas de cada caso, así como en función de las otras fuentes de información –tanto informantes como documentos– de las que hemos dispuesto.

⁶⁰ En el caso de Ana realizamos una primera categorización que superó el número de cuatrocientas categorías primarias; en el resto de casos también fueron muy numerosas las codificaciones realizadas inicialmente, lo que nos llevó de manera irremediable a poner en práctica una reducción y reelaboración de categorías, fijándonos sobre todo en su unidad temática y semántica, así como en los propios objetivos específicos de la tesis doctoral.

Además, hay que mencionar que una estrategia empleada a la hora de elaborar el sistema utilizado para analizar las informaciones obtenidas ha sido la de la *triangulación* (de informantes, instrumentos y de documentos), así como el propio diálogo y debate con mi director de tesis doctoral, y con otros compañeras y compañeros investigadores que se han hallado inmersos en investigaciones de similares características al que ahora presentamos.

Respecto a la triangulación, decir que en nuestra investigación hemos atendido a diversas perspectivas sobre el foco común de nuestro estudio, lo cual ha sido extraordinariamente rico y fructífero para poder contrastar la información ofrecida por las diferentes personas que han participado en la investigación, así como por la diversidad de documentos de los que hemos dispuesto para que el propio proceso de categorización de todas las informaciones fuera rigurosa. En este punto, debemos decir que la triangulación se ha realizado desde la plena conciencia –y necesidad– de atender a la diversidad de fuentes de información (informantes), instrumentos (metodológicos) y documentos de los que hemos dispuesto en nuestro proceso investigador, de tal manera que el propio sistema de categorización se ha visto enriquecido por la propia integración de este procedimiento en la lógica y coherencia interna del mismo.⁶¹

2.6.3.1.1. Análisis de los datos cualitativos con el programa informático Nudist-Vivo 2.0.

Para comprender fielmente cómo hemos desarrollado este proceso de categorización, es necesario explicitar que para el análisis de los datos recogidos en esta investigación hemos utilizado el programa informático Nudist-Vivo 2.0, que es en realidad un analizador de textos cualitativos. 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

⁶¹ Así mismo, el propio programa informático de análisis de datos cualitativos, Nudist, nos ha servido para realizar una triangulación intrínseca, ya que las categorías incluyen material temático de diferentes fuentes de información de manera automática, gracias al procedimiento de reducción, clasificación y codificación que realiza el programa

categorización segmentada de textos en base a unidades temáticas. Como hemos comentado anteriormente, y en cada uno de los estudios de casos, de este primer proceso de categorización, surgieron una gran cantidad de unidades temáticas categorizadas, realizadas de una manera flexible y emergente, esto es, que íbamos creando las categorías para la reducción y clasificación de la información obtenida conforme íbamos leyendo y analizando los textos.

En efecto, el proceso de reelaboración de categorías ha supuesto una lectura compleja de una gran cantidad de información ya categorizada, pero en unidades temáticas muy pequeñas, las cuales eran escasamente operativas para poder vertebrar un análisis e interpretación de las características precisas para poder realizar informes riguroso de cada estudio de caso.

Esta acción la hemos realizado directamente sobre el equipo informático y agrupando de manera unificada grandes unidades temáticas de información categorizada. En efecto, tras sucesivas lecturas de todo el conjunto de las informaciones ya transcritas, han emergido sucesivos listados categorías ya vertebradas en torno a ejes temáticos más amplios, en un proceso que podemos denominar de reelaboración.

Hay que señalar que son muchas las posibilidades que este programa informático ofrece para la investigación cualitativa e interpretativa, desde la función básica de poder categorizar pequeños fragmentos textuales, hasta realizar recuentos de códigos (o nudos de información), o realizar búsquedas de códigos similares o interrelacionados desde el punto de vista de la información temática (Rodríguez, 1996).

Sin embargo, hemos de reconocer que las funciones que hemos utilizado con mayor frecuencia en esta investigación para el análisis de los textos en este estudio de caso, han sido la de solicitar al programa que realizara búsqueda de segmentos de información, bien en los que apareciera una categoría, o bien en la que apareciera distintas relaciones entre ellas mismas, pero siempre desde la perspectiva de que es el propio investigador el

que determina el uso y la propia función del trabajo realizado por este software. Además, para la agrupación de todo el material temático recogido se le pedía al programa la opción de “*make coding report*” que posteriormente manejábamos de manera más operativa en un procesador textual normalizado.

2.7. Algunas dificultades surgidas durante el proceso de investigación

Como ya hemos comentado anteriormente, tenemos que señalar que han surgido a lo largo del proceso de investigación una serie de dificultades de distinta índole, que hacemos explícitas porque han sido vividas como motivos – o leit motiv– de aprendizaje. Veamos a continuación.

- *Dificultad para entrevistar a algunos informantes:* Una de las principales dificultades que hemos tenido en esta investigación ha sido la imposibilidad de recoger información de distintos miembros de la comunidad educativa en cada uno de los estudios de casos (excepto en el caso de Elena), algo que al principio fue vivido con cierta preocupación. No obstante, hemos de destacar que con el paso de tiempo, y en el desarrollo de la propia elaboración de la investigación, fuimos comprendiendo que la propia idiosincrasia de cada uno de los estudios de casos iba a hacer que cada uno de ellos fuera distinto de otro a pesar de las similitudes propias en el desarrollo de la globalidad del trabajo de investigación.
- *Aprendizaje del uso de los programas informáticos SPSS 12.0 y del NUDIST-Vivo 2.0.:* Tenemos que decir que ha sido la primera investigación en la que hemos hecho uso de estos dos software, lo cual ha implicado que en algunos momentos hemos encontrado dificultades tanto en el tratamiento de la información como en su propio análisis. En el caso del programa SPSS 12.0, tuvimos que aprender prácticamente desde el principio, pues tuvimos que diseñar una base de datos y aprender recursos para el análisis

estadístico de los datos. Para el análisis de la información cualitativa, hemos de reseñar que el aprendizaje del software Nudist-Vivo 2.0. se ha llevado a cabo a partir de los ensayos que se iban realizando con los datos de esta investigación. Esto, lógicamente, ha ocasionado problemas propios derivados de la falta de experiencia en el uso de este programa, sobre todo en el caso del proceso de categorización que ha sido complejo debido a la gran cantidad de categorías primarias que, posteriormente, fueron debidamente reconducidas a partir de un análisis más globalizado de las mismas.

- *Problemas en la recogida de los cuestionarios e imposibilidad de contar con la participación del profesorado:* Hemos tenido dificultades a la hora de poder contar con la participación activa de los docentes para la realización de los cuestionarios. En este punto, podemos señalar que no ha sido posible recoger todos los cuestionarios entregados al profesorado puesto que muchos no estaban debidamente cumplimentados o bien no fueron entregados por los propios profesores al investigador. Esta situación no ha mermado el análisis estadístico de los cuestionarios pero supuso una cierta decepción no poder contar con todos los miembros de la población estudiada ya que no era numerosa.

- *Número escaso de observaciones realizadas:* Hemos encontrado problemas para la realización de observaciones, ya que temíamos no focalizar adecuadamente las situaciones o hechos a estudiar y si éstos podían o no ser de interés para la propia investigación. Por ello, las observaciones, a pesar de ser un recurso de interés para el investigador, se han enmarcado dentro del diario investigador como un elemento eminentemente descriptivo de las situaciones o hechos educativos estudiados. Además, comenzamos a considerar la magnitud e intensidad de la información obtenida a partir de las entrevistas realizadas, que

implicaba manejar ya una importante cantidad de información para su análisis y estudio, lo que supuso que viéramos como suficiente el número de observaciones realizadas.

- *Aspectos de desarrollo profesional y emocional del investigador:* Creemos que en este tipo de investigaciones de carácter interpretativo-hermenéutico, el investigador es, en sí mismo, la herramienta clave en el desarrollo de la investigación. En efecto, hay aspectos personales y emocionales que han determinado esta investigación, y que sin lugar a dudas tienen que ver con el propio desarrollo y evolución de la misma. Así pues, cabe citar las dificultades y decepciones encontradas para realizar las entrevistas a Elena o el no cumplimiento de los tiempos o fases temporales en la elaboración de las transcripciones. Sin embargo, hemos de señalar que todo ello no ha hecho más que aumentar el crecimiento personal del investigador, así como fortalecer el aprendizaje de la profesión investigadora en la práctica educativa, en la realidad de las investigaciones que se realizan en el ámbito universitario. En este sentido, podemos decir que hemos intentado imbricar esta investigación con las escuelas en las que hemos trabajado a fin de establecer cauces de participación activa y de comunicación recíproca, que son fundamentales para mejorar la vinculación de la investigación que se hace en la universidad con vocación de servicio y apoyo útil y funcional a los docentes de los centros educativos.

CAPÍTULO 3: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo está dedicado íntegramente a la exposición de los resultados de la investigación. Para ello, está dividido en dos informes: el informe de los resultados estadísticos del cuestionario y el informe de los cuatro estudios de caso (de Loli, Ana, Elena y Alicia). En este sentido, queremos manifestar que nuestro propósito ha sido no solamente el de hacer una descripción minuciosa de los resultados de la investigación, sino ofrecer también interpretaciones contextualizadas y rigurosas, de tal manera que exista entre ambas partes (la cuantitativa y la cualitativa) un nexo común de comprensión.

INFORME DE LOS RESULTADOS ESTADÍSTICOS DEL CUESTIONARIO

Antes de comenzar, sería conveniente aclarar que todas las etapas seguidas en la confección del cuestionario han sido desarrolladas por el investigador en colaboración con el director de la tesis doctoral. En este sentido, las prioridades se centraron en elaborar un instrumento riguroso de investigación que nos permitiera acceder a un conocimiento valioso sobre las ideas que tienen los docentes acerca de las distintas variables implícitas en los propios objetivos de nuestra investigación.

Los pasos que rigieron la construcción del cuestionario fueron los siguientes:

En primer lugar, el investigador se dedicó a revisar de manera intensiva cuáles eran los principales objetivos que guiarían el proceso de recogida de datos así como su posterior análisis, esto es, muestra a estudiar, revisión de informes de esta naturaleza en el ámbito de la educación intercultural, planificación de los tiempos y de los recursos necesarios para llevar a cabo esta tarea y, por supuesto, el establecimiento de las herramientas oportunas para orientar de manera decidida el proceso de análisis de los datos cuantitativos. De esta manera, y durante el proceso investigador, hemos podido

extraer una serie de indicadores tanto instrumentales como estratégicos sobre lo que nos interesaba a la hora de obtener la información así como la forma de procesarla eficientemente.

En segundo lugar, y una vez que hemos delimitado de manera clara las áreas sensibles de información a obtener con este instrumento de recogida, nos hemos detenido en clarificar las cuestiones centrales que tenía que tener nuestro cuestionario, atendiendo tanto al por qué de las preguntas como su propia finalidad e interés en la investigación.

En tercer lugar, realizamos la planificación operativa del cuestionario, donde debemos señalar la existencia de dos aspectos que se tuvieron en cuenta a tal efecto:

a) La elección de las preguntas más oportunas: De todas las propuestas que se habían planteado en las reuniones mantenidas entre el investigador y el director de la tesis, el investigador seleccionó una serie de cuestiones que consideró especialmente significativas, modificando y adaptando el lenguaje para no crear equívocos ni dudas en las posibles respuestas que iban a dar los destinatarios del cuestionario.

b) Las preguntas que plantea el cuestionario son de diversa naturaleza, puesto que cada una de ellas responde a un núcleo conceptual concreto que a su vez tiene que ver con diferentes variables de conocimiento cognitivo, actitudinal y procedimental. Así pues, las preguntas que aparecen en el cuestionario se dividen en:

- Preguntas cerradas: a este tipo de preguntas normalmente se responde con sí o no; aunque en numerosas ocasiones se introducen otras repuestas como “Mucho”, “Bastante”, “Ni mucho ni poco”, “Poco”, y “Muy poco”.

- Categorizadas: estas preguntas cuentan con una serie de categorías que dan opción a la persona que realiza el cuestionario de elegir una (respuesta única) o varias (respuesta múltiple) de ellas como posibles respuestas. Este tipo de preguntas se configuran como de extraordinaria importancia porque nos permiten indagar en opciones variadas de respuesta con una flexibilidad de gran interés para el investigador.

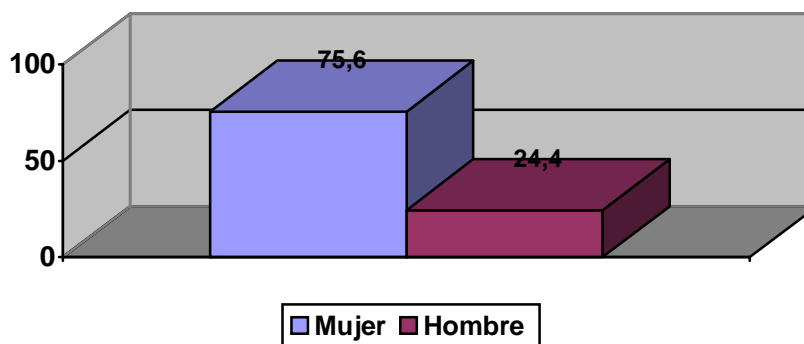
Así mismo, existen otras preguntas en las que aparecen una combinación de respuestas cerradas y categorizadas con la intención de proporcionar más información acerca de un significado u consideración concreta, además de facilitar una mayor claridad al profesorado que ha realizado el cuestionario.

Por su parte, y antes de comenzar específicamente a describir los resultados cuantitativos de nuestra investigación, hemos de expresar que para presentar los resultados obtenidos a través de los cuestionarios realizados a profesores, hemos optado por el empleo de tablas y gráficas con el objetivo de proporcionar la mayor claridad posible en la exposición de dichos resultados.

3.1. Aproximación a los datos generales

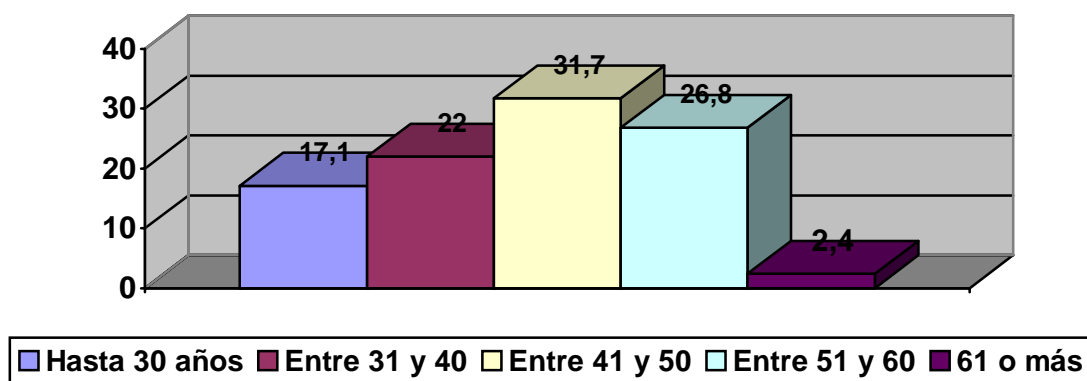
Como mencionamos anteriormente, para realizar este estudio hemos tomado una muestra de 41 docentes, entre los cuales hay 31 profesoras y 10 profesores. En términos porcentuales podemos decir que el 75, 6% de los docentes que realizaron el cuestionario son profesoras y el 24, 4% son profesores.

**GRÁFICO 1
SEXO**



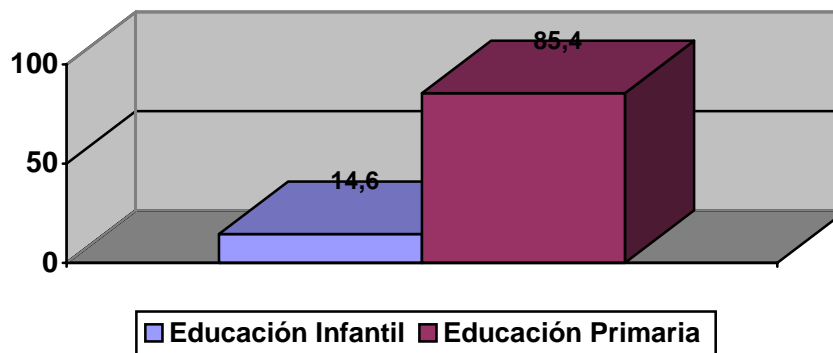
Tal y como puede observarse en el gráfico nº 2, por franja de edades, el grupo más numeroso de profesores que participaron en la investigación, con el 31,7%, son aquellos entre los 41 y 50 años de edad. A estos seguirían aquellos que tienen entre 51 y 60 años (26,8%); entre 31 y 40 (22%); el grupo de profesores con una edad hasta los 30 años (17,1%) y, por último, quienes cuentan con una edad mayor de 61 de años (2,4%).

**GRÁFICO 2
EDAD**



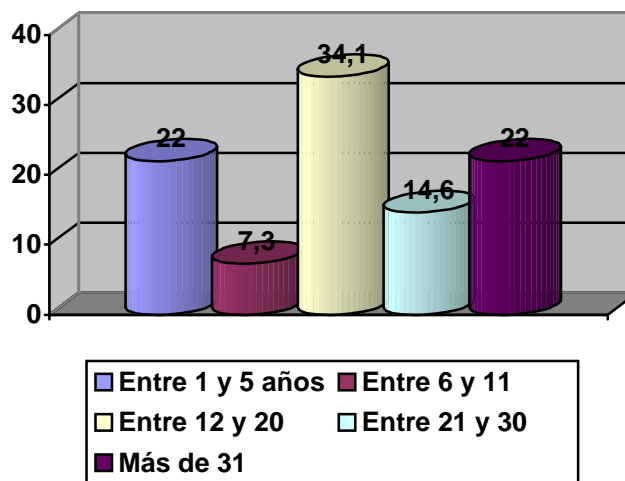
Por nivel educativo (gráfico nº 3), debemos decir que es mayoritario el porcentaje de profesores de Educación Primaria que realizaron el cuestionario (un 85,4%), frente al 14,6% correspondiente a los profesores de Educación Infantil.

GRÁFICO 3
NIVEL EDUCATIVO EN EL QUE IMPARTE DOCENCIA



Podemos observar (gráfico nº 4) cómo la mayoría de profesores tienen una experiencia como docente entre 12 y 20 años (34,1%), seguido de aquellos entre 1 y 5 años (22%) y más de 31 años de experiencia como profesores (22%), entre 21 y 30 años (14,6), y finalmente aquellos docentes que han trabajado entre 6 y 11 años (7,3%).

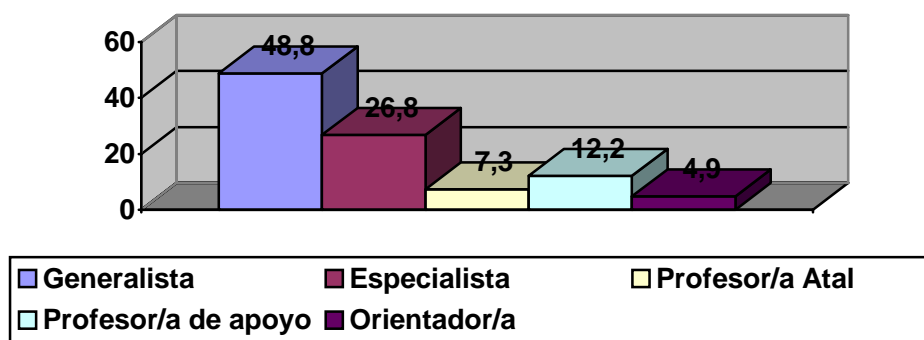
GRÁFICO 4
AÑOS DE TRABAJO COMO DOCENTE



Por especialidad (gráfico nº 5), son mayoría los profesores generalistas (tanto en Primaria como en Infantil) con un 40%, seguido del profesorado especialista (26,8%), el profesorado de apoyo (12,2%), los profesores de ATAL

(Aulas Temporales de Adaptación Lingüística) con un 7,3% y finalmente los orientadores (de los Equipos de Orientación Educativa que trabajan en los Colegios de Educación Infantil y Primaria) con un 4%.

**GRÁFICO 5
ESPECIALIDAD QUE IMPARTE**

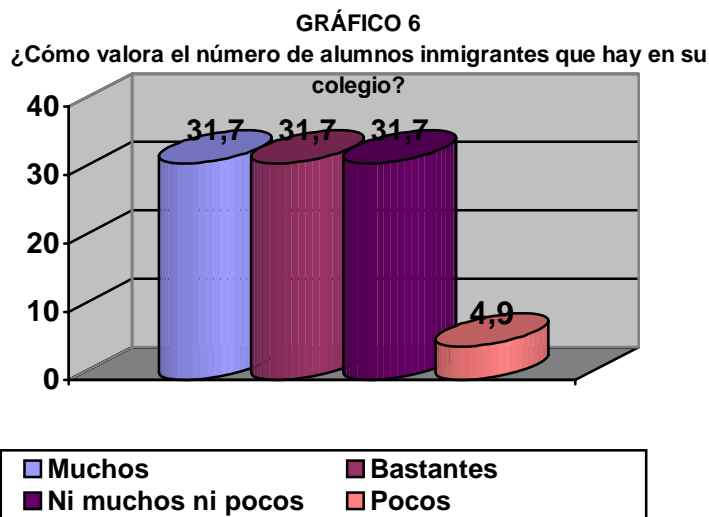


3.2. Valoración sobre la percepción del alumnado inmigrante

A continuación exponemos las diferentes variables contenidas en los cuestionarios en relación a la valoración que hace el profesorado sobre su percepción sobre el alumnado de origen inmigrante en sus aulas y escuelas.

3.2.1. Valoración del número de alumnos inmigrantes en los centros educativos

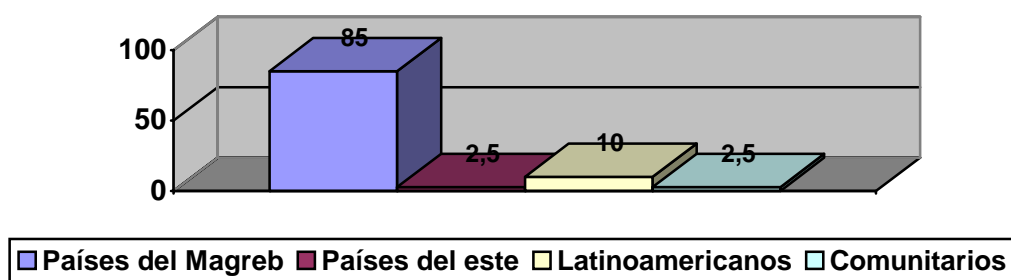
Los datos (gráfico nº 6) revelan que la mayoría del profesorado considera que hay muchos alumnos de origen inmigrante en sus escuelas si tenemos en cuenta que contestan “Muchos” y “Bastantes” un 63,4% (31,7% en cada respuesta). Por su parte, el 31,7% responde que no hay ni muchos ni pocos alumnos inmigrantes y sólo el 4,9% considera que son pocos. No obstante, estos datos tenemos que enmarcarlos dentro de una población docente que trabaja en centros precisamente definidos por la diversidad cultural de sus aulas, lo cual nos puede llevar a cuestionarnos si realmente estos datos están determinados o no por esta circunstancia.



3.2.2. Procedencia del colectivo de alumnado inmigrante

La mayoría del profesorado (gráfico nº 7) a los que se les ha realizado el cuestionario (85%) afirman que la procedencia más numerosa dentro del colectivo de alumnos inmigrantes que estudian en sus centros educativos sería la de origen magrebí. En segundo lugar, y a una gran distancia se sitúa el alumnado de origen latinoamericano, mientras que los alumnos de los países de nuestro entorno europeo y los procedentes de los países del Este se situarían en el 2,5% respectivamente.

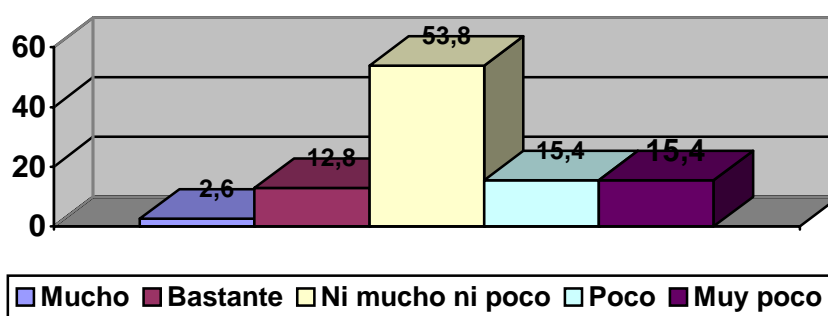
GRÁFICO 7
¿Cuál es la procedencia más numerosa dentro del colectivo de alumnado inmigrante que hay en su centro?



3.2.3. Integración escolar de alumnado de origen magrebí

A la vista de los resultados obtenidos (gráfico nº 8) podríamos afirmar que el profesorado se muestra ambivalente en la consideración de si la cultura del alumnado de origen magrebí se constituye en un problema en su integración escolar (53%). Frente a ello, apreciamos la existencia de un porcentaje del 30,8%, si sumamos las opiniones de que es poco o muy poco la influencia de su cultura en la integración escolar. Por último, observamos que un 12% del profesorado considera que la cultura de los alumnos magrebíes supone un problema o dificultad para la integración de estos alumnos en la realidad escolar; son aquellos que eligen la opción “Bastante”, y un 2,6% (opción “Muchos”) son los que se inclinan decididamente por contemplar la cultura de estos alumnos como un obstáculo a su integración escolar. En este sentido, y tal como veremos a continuación, es la cultura magrebí la única que va a recibir una pequeña pero significativa consideración como problemática en relación a la integración de estos alumnos en nuestros centros educativos.

GRÁFICO 8
 ¿En qué medida considera que las culturas de los alumnos de origen magrebí son un problema en su integración escolar?

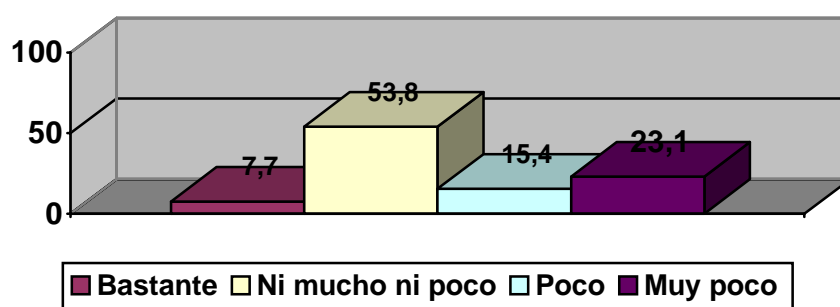


3.2.4. Integración escolar del alumnado de los países del Este

En cuanto a la integración escolar del alumnado procedente de los

países del Este (gráfico nº 9), podemos observar una postura de indefinición por parte de los docentes ya que opinan que ni mucho ni poco puede contemplarse las culturas de estos alumnos como un problema (53%). Un 23,4% no consideran en absoluto determinante la cultura de estos alumnos en el éxito de su integración escolar (opción “Muy poco”), y un 15,4% la considera poco influyente (opción “Poco”). Solamente un 7,7% piensa que la cultura de estos alumnos influye bastante en sus dificultades de integración escolar. No obstante, resulta significativo que ningún docente haya elegido la opción “Mucho”, lo cual sí ocurriría con el alumnado de origen magrebí.

GRÁFICO 9
¿En qué medida considera que las culturas de los alumnos de los países del Este son un problema en su integración escolar?

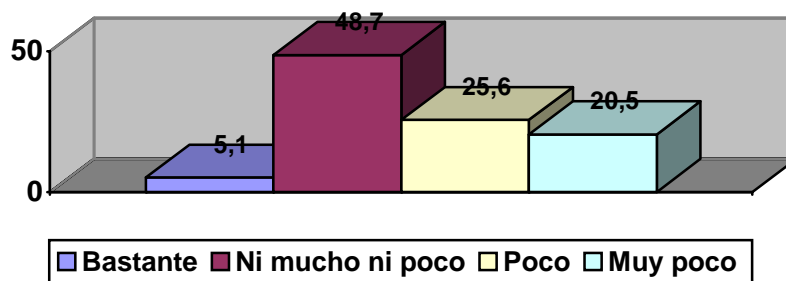


3.2.5. Integración escolar del alumnado de origen latinoamericano

El 40,7% del profesorado (gráfico nº 10) que ha realizado el cuestionario cree que las diferentes culturas de los alumnos de origen latinoamericano influyen ni mucho ni poco a la hora de su integración escolar. El 25,6% (opción “Poco”) y el 20,5% (opción “Muy poco”) opinan que sus culturas no son un problema en su integración educativa lo cual es significativo si lo comparamos con los resultados que obtiene la percepción sobre el resto de alumnos de otras culturas diferentes, especialmente con la magrebí. En efecto, sólo un 5,1% de los docentes consideran que las culturas de los alumnos latinoamericanos constituyen un problema para su inclusión en la escuela.

GRÁFICO 10

¿En qué medida considera que las culturas de los alumnos latinoamericanos son un problema en su integración escolar?

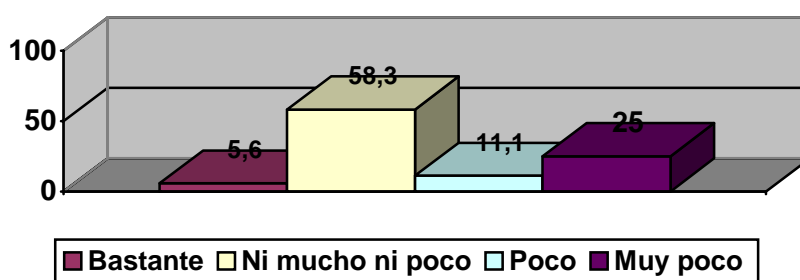


3.2.6. Integración escolar del alumnado de origen asiático

Podemos observar en el gráfico nº 11 como un 50,3% de los profesores se muestran ambivalentes a la hora de considerar si son problemáticas o no las culturas de los alumnos de origen asiático en su integración escolar. Frente a este dato, observamos que un 25% cree que las culturas de estos alumnos influyen muy poco, un 11,1% considera que es poca esta influencia, y finalmente podemos advertir un porcentaje del 5,6% que considera que las culturas de estos alumnos son un problema para su inclusión en la realidad educativa, un porcentaje claramente menor al que observamos respecto al alumnado de origen magrebí y muy similar al obtenido respecto a las culturas de los alumnos de origen latinoamericano y de los países del Este Europeo.

GRÁFICO 11

¿En qué medida considera que las culturas de los alumnos de origen asiático son un problema en su integración escolar?

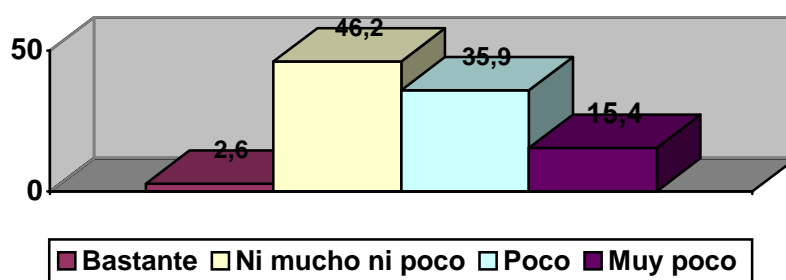


3.2.7. Integración escolar del alumnado de los países de la Unión Europea

A la vista de los datos obtenidos (gráfico nº 12), podemos observar que un 46,2% de los docentes consideran que ni mucho ni poco es determinante ni problemático para su integración escolar las culturas que traen los alumnos procedentes de los países de la Unión Europea. No obstante, es significativo que el 35,9% y el 15,4% consideren que las culturas de estos alumnos no son un problema para su integración en la escuela. Además, y en comparación con los datos anteriormente expuestos, observamos que solamente un 2,6% (opción "Bastante") cree que estas culturas son negativas o problemáticas para la efectiva integración del alumnado procedente de los países de nuestro entorno europeo, lo que constituye el menor porcentaje obtenido en relación con el resto de culturas de origen de los alumnos inmigrantes.

GRÁFICO 12

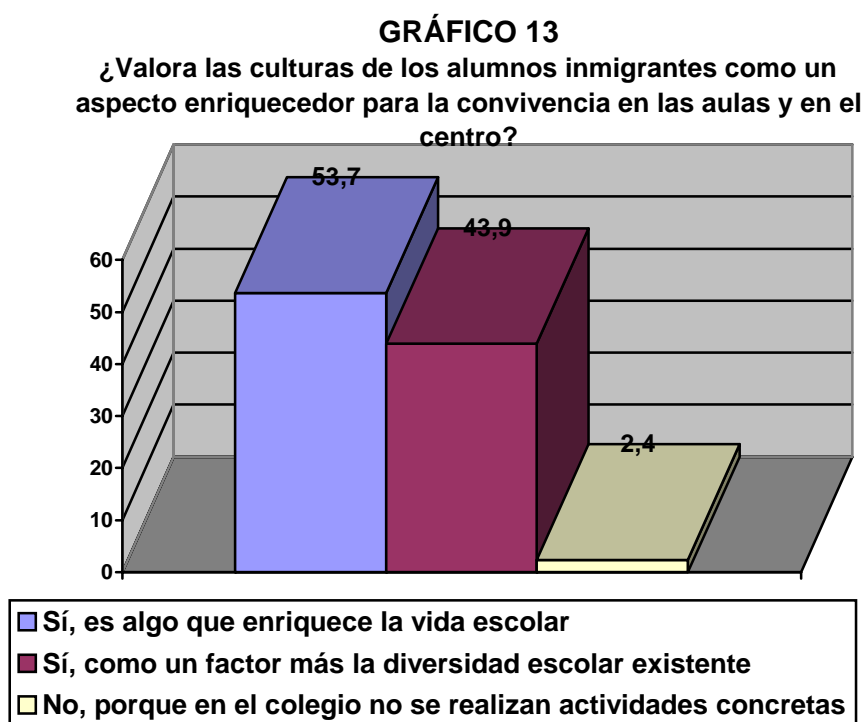
¿En qué medida considera que las culturas de los alumnos de los países de la Unión Europea son un problema en su integración escolar?



3.2.8. Valoración de las culturas de los alumnos inmigrantes como aspecto enriquecedor para la convivencia escolar

El 53,7% del profesorado encuestado (gráfico nº 13) considera que las culturas que traen los alumnos de origen inmigrante a sus centros educativos

enriquecen la vida y la convivencia escolar. También, existe un porcentaje significativo de profesores (43,9%) que consideran que las culturas de los alumnos inmigrantes son un factor más de la diversidad existente ya en aulas y escuelas. Frente a ello, sólo un 2,4% piensa que la diversidad cultural que implica la presencia del alumno inmigrante no enriquece la convivencia escolar, ya que en sus centros educativos no se realizan actividades concretas sobre las culturas de estos alumnos.

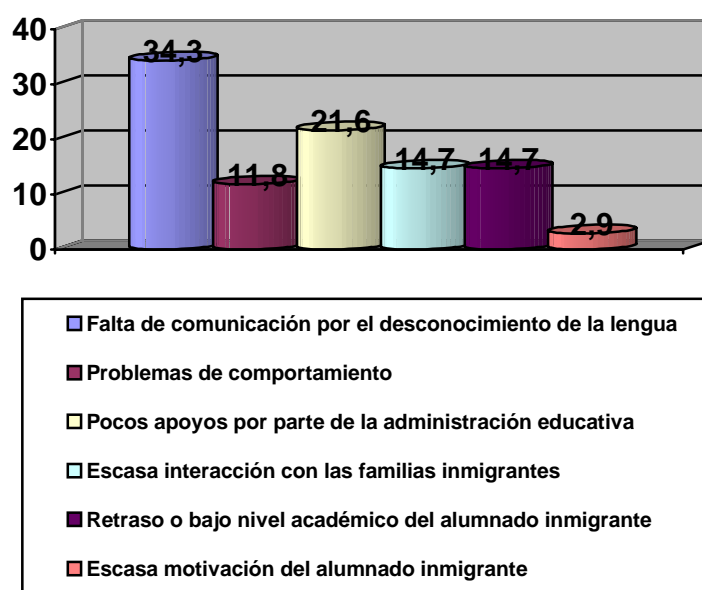


3.2.9. Problemas o dificultades en la atención educativa de los alumnos inmigrantes

Esta pregunta nos permite identificar aquellos problemas o dificultades que consideran los docentes que son importantes en lo que sería la atención escolar del alumnado de origen inmigrante. En este sentido, los resultados muestran (gráfico nº 14) cómo el profesorado encuestado piensa que el aspecto comunicativo es una dificultad de gran relevancia en su relación educativa (34,3%). No obstante, también detectamos cómo el profesorado no se muestra del todo de acuerdo con los apoyos que recibe de la administración

educativa en relación a los apoyos que ofrece ésta para la atención educativa del alumnado inmigrante; en efecto, el 21,6% considera que la falta de apoyo por parte de la administración educativa es un problema importante a la hora de afrontar la atención escolar del alumnado inmigrante. Por su parte, hay un 14,7 % del profesorado que cree que el problema más importante radica en la escasa relación que mantienen con las familias inmigrantes. Igual valoración (14,7%) recibe la opción que considera como problema relevante el retraso o bajo nivel académico que tienen los alumnos inmigrantes. Frente a ello, sólo un 11,8% de los profesores piensa que la dificultad más importante que tienen que afrontar en la atención escolar de estos alumnos son aquellos relacionados con los problemas de comportamiento. Finalmente, un 2,9% opina que la dificultad más importante sería la escasa motivación que traen consigo estos alumnos.

GRÁFICO 14
¿Cuál es el problema o dificultad más importante que debe afrontar en la atención educativa de los alumnos inmigrantes?

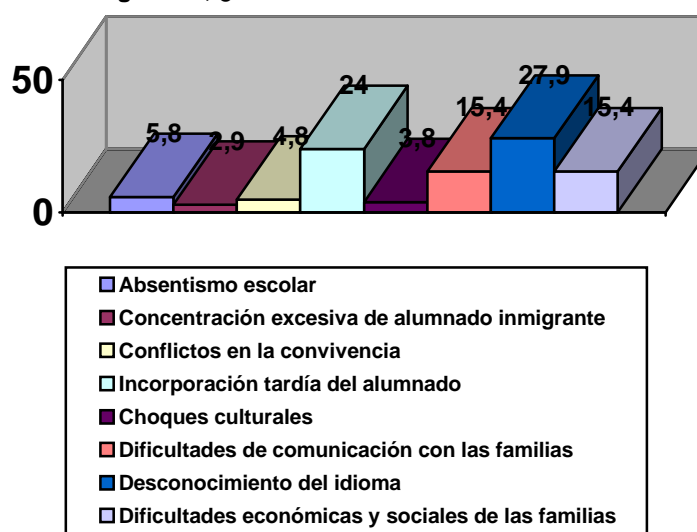


3.2.10. Situaciones que dificultan la integración escolar del alumnado inmigrante

Observamos en el gráfico nº 15 cómo el 27,9% de los docentes encuestados identifican el desconocimiento del idioma (lengua española) como la dificultad más frecuente en la integración escolar del alumnado de origen

inmigrante. Así mismo, en segundo lugar, con un 24% se sitúa la incorporación tardía del alumnado inmigrante como problema también frecuente en su integración educativa. Con un 15,4% nos encontramos con las dificultades de comunicación con las familias, al igual que las dificultades económicas de las familias inmigrantes (15,4%). Un 5,8% del profesorado se decanta por valorar el absentismo escolar como una situación negativa en la integración escolar del alumnado inmigrante, mientras un 4,8% cree que son los conflictos en la convivencia escolar los que perjudican la propia integración de los alumnos inmigrantes. Por su parte, sólo un 3,8% de los profesores mencionan los choques culturales y un 2,9% la concentración excesiva de alumnos inmigrantes en sus centros educativos como factores o situaciones significativamente negativas y frecuentes que dificultan su integración en la vida escolar.

GRÁFICO 15
De las siguientes situaciones que dificultan la integración escolar de los alumnos inmigrantes, ¿cuáles son las más frecuentes en su centro?

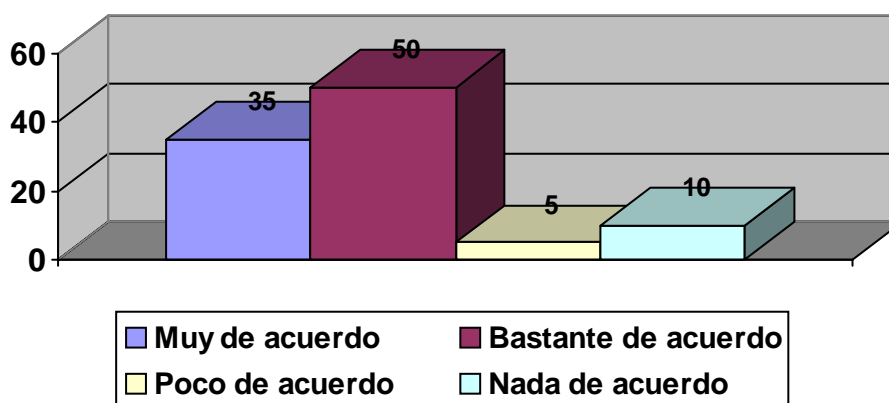


3.2.11. Consideración del alumnado inmigrante como alumnado con necesidades educativas especiales

Los datos revelan (gráfico nº 16) que la mitad del profesorado encuestado (el 50%) valora como “Bastante de acuerdo” la opción de considerar al alumnado inmigrante como un tipo de alumno que requiere un

tipo especial de atención educativa. Así mismo, podemos destacar que el 35% prefiere la opción “Muy de acuerdo”, lo cual nos lleva a pensar que es una amplia mayoría del profesorado la que cree que el alumnado inmigrante es un alumnado que necesita de apoyos especiales en su atención educativa (85%). Frente a estos resultados, solamente el 10 % elige la opción “Nada de acuerdo” y el 5% “Poco de acuerdo”.

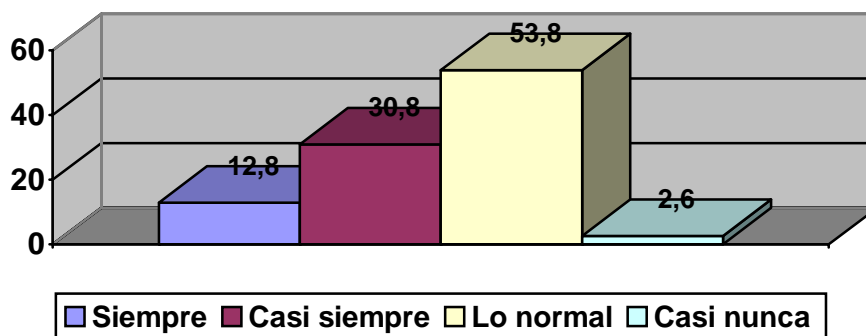
GRÁFICO 16
Considera a los alumnos inmigrantes como alumnos que exigen una atención educativa especial



3.2.12. Motivación para el aprendizaje

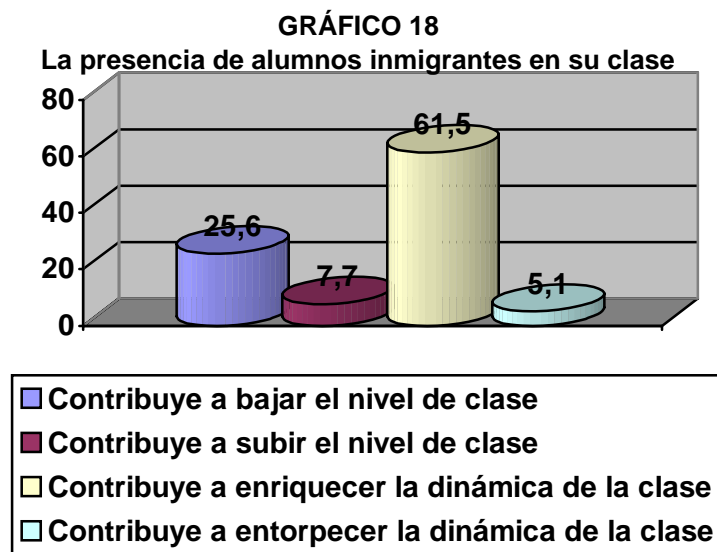
A la vista de los resultados obtenidos (gráfico nº 17), podemos decir que la mayoría de los docentes consideran que el alumnado de origen inmigrante tiene una motivación normal por su aprendizaje (un 53,8%). Un 30,8% cree que estos alumnos casi siempre tienen motivación para aprender, un 12,8% considera que este hecho se da siempre, mientras que sólo un 2,6% valora que casi nunca este alumnado tiene interés o motivación por aprender, lo cual, como vemos, es una opinión claramente minoritaria que da idea de la valoración positiva que muestra el profesorado ante la motivación que tienen los alumnos inmigrantes en su aprendizaje.

GRÁFICO 17
¿Cree que los alumnos inmigrantes tienen motivación para aprender?



3.2.13. Nivel y dinámica de clase por la presencia de alumnos inmigrantes

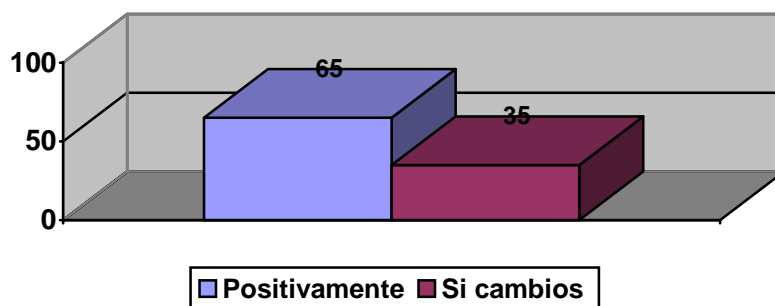
El 61,5% del profesorado encuestado valora positivamente la presencia de alumnos inmigrantes en sus aulas, ya que consideran que contribuyen a enriquecer la dinámica educativa de sus clases (gráfico nº 18). Frente a esta opción mayoritaria, hay que señalar como un dato significativo el hecho de que un 25,6% de los docentes cree que la presencia de estos alumnos contribuye a bajar el nivel académico en sus aulas, lo que desvela una percepción que podemos valorar como negativa. Un 7,7% piensa al contrario, esto es, la presencia en clase de estos alumnos hace que suba el nivel académico en la misma, mientras que un 5,1% considera que contribuye a entorpecer la dinámica de las clases.



3.2.14. Variación en la percepción del alumnado inmigrante

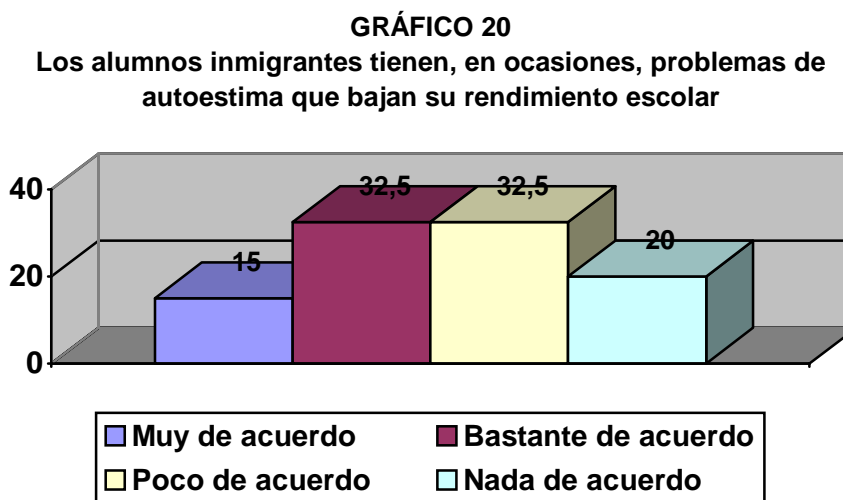
Tal y como podemos observar en el gráfico nº 19, el 65% de los profesores piensan que su percepción sobre el alumnado de origen inmigrante ha variado debido al contacto diario que mantienen con estos alumnos en sus centros escolares. Frente a esta opción mayoritaria, un 35% afirma que su percepción no ha variado a pesar de la relación que tienen con estos alumnos en su práctica educativa cotidiana.

GRÁFICO 19
El contacto diario con alumnos inmigrantes, ¿Ha variado su forma de percibirlos?



3.2.15. Problemas de autoestima

Según los datos obtenidos (gráfico nº 20), podemos afirmar que existe un cierto equilibrio en relación a la percepción que tienen los docentes sobre los problemas de autoestima de los alumnos inmigrantes. En concreto, hay un empate (32,5%) entre las opciones “Bastante de acuerdo” y “Poco de acuerdo”, lo que nos lleva a señalar la diversidad de opiniones que tiene el profesorado sobre si los alumnos inmigrantes tienen problemas de autoestima que influyen negativamente en su rendimiento escolar. El 20% está en completo desacuerdo con esta afirmación mientras que un 15% valora esta opción como factible.

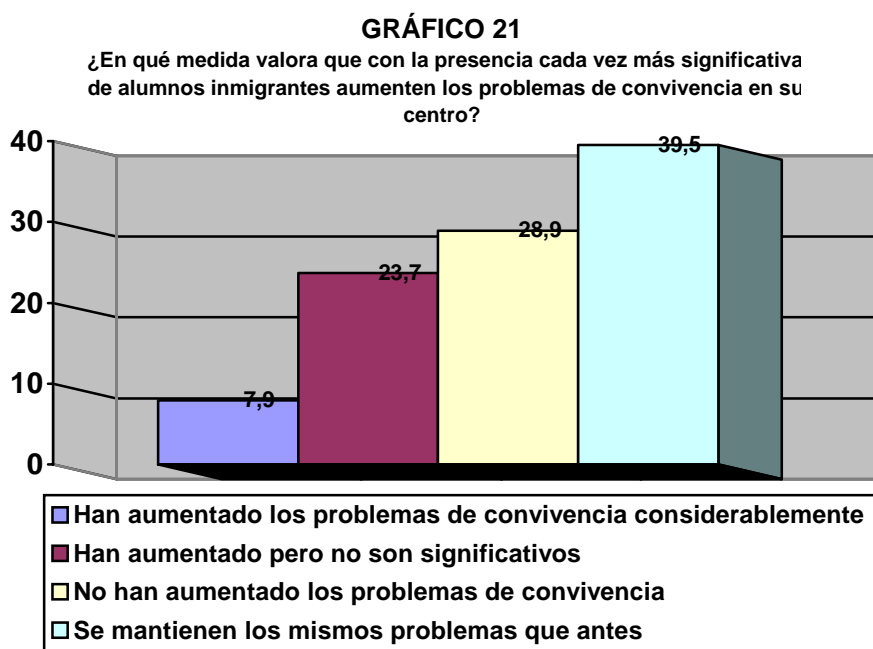


3.3. La convivencia y los conflictos

Ahora vamos a exponer los resultados de los diferentes aspectos contemplados en los cuestionarios respecto a la consideración que tienen los docentes sobre la convivencia y los conflictos que se dan sus centros educativos.

3.3.1. Problemas de convivencia en el centro educativo

Como podemos observar en el gráfico n° 21, los docentes opinan que los problemas de convivencia que acontecen en sus escuelas no son distintos de antes, aunque haya aumentado significativamente el número de alumnos inmigrantes en sus aulas (39,5%). En esta línea, es necesario destacar que el 28,9% de los docentes afirma que esta situación de progresiva multiculturalidad no ha supuesto un incremento de los problemas de convivencia escolar. No obstante, hay que decir que un 23,7% del profesorado sí considera que han aumentado los problemas de convivencia a pesar de que éstos no son significativos. Finalmente, sólo un 7,9% cree que con la llegada cada vez más creciente de alumnos de origen inmigrante a sus centros escolares, están aumentando los problemas de convivencia.

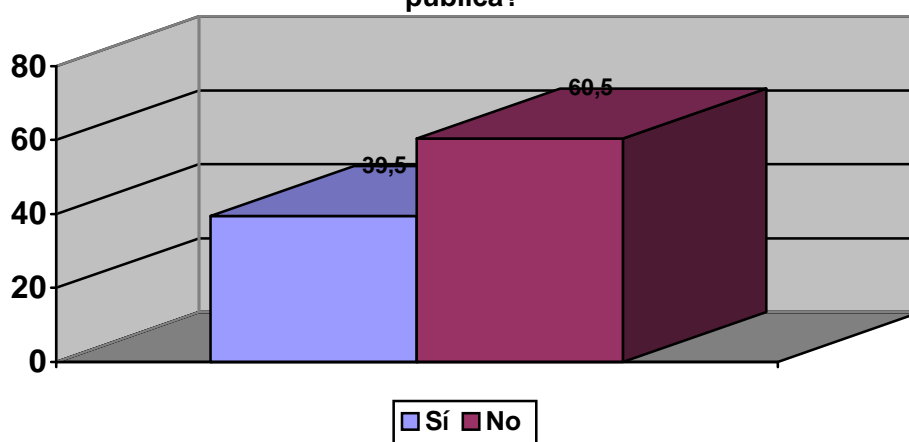


3.3.2. Símbolos religiosos

Tal y como reflejan los datos obtenidos de los cuestionarios (gráfico n° 22), la mayor parte del profesorado piensa que no es un conflicto que los alumnos lleven símbolos religiosos en los centros educativos públicos (60,5%).

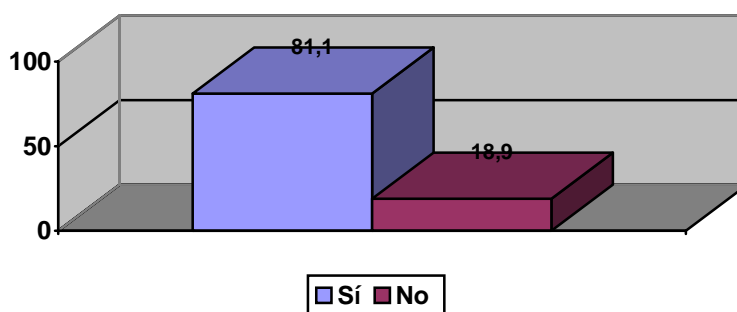
No obstante, es significativo reseñar que un alto porcentaje (39,5%) sí opina que es un hecho conflictivo llevar símbolos religiosos a los centros educativos públicos.

GRÁFICO 22
¿Considera que es un conflicto llevar símbolos religiosos por parte de los escolares en la escuela pública?



A la pregunta de si aceptaría y respetaría el uso de los distintos símbolos religiosos por parte de los escolares de las distintas religiones en la escuela pública, hay que decir que de manera mayoritaria se confirma que el profesorado respeta y acepta positivamente que los alumnos puedan llevar a la escuela distintos símbolos religiosos. De manera más concreta, podemos decir que los docentes aceptan que las niñas musulmanas lleven pañuelo islámico a clase (81,1%), frente a un 18,9% que no lo aceptaría (gráfico nº 23).

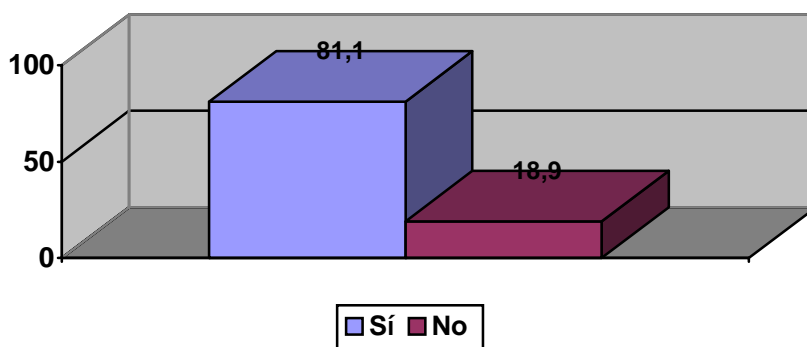
GRÁFICO 23
Niñas musulmanas con pañuelo islámico



Igual valoración supone en el caso de que los niños judíos acudan a las escuelas con el Kipá, 81,1% frente al 18,9%. En este sentido, es interesante

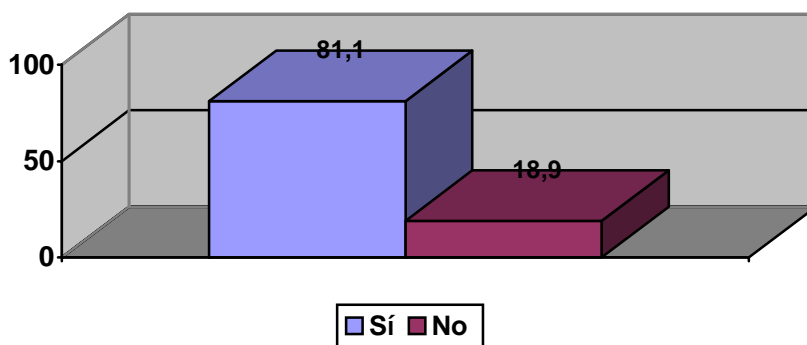
observar cómo estos datos (gráfico nº 24) se repiten tanto en el caso de los niños musulmanes, como en de los judíos y también en el caso de los niños cristianos que lleven cruces visibles (gráfico nº 25). Es decir, se aceptaría el hecho de que los alumnos pudieran acudir a clase con símbolos religiosos.

GRÁFICO 24
Niños judíos con Kipá



Estos datos nos indican que no existe ningún tipo de discriminación por parte del profesorado, al considerar de igual manera a los grupos de alumnos de las tres confesiones religiosas mayoritarias en los centros educativos de nuestro país.

GRÁFICO 25
Niños con cristianos con cruces visibles



3.3.3. Mecanismos de gestión de los conflictos

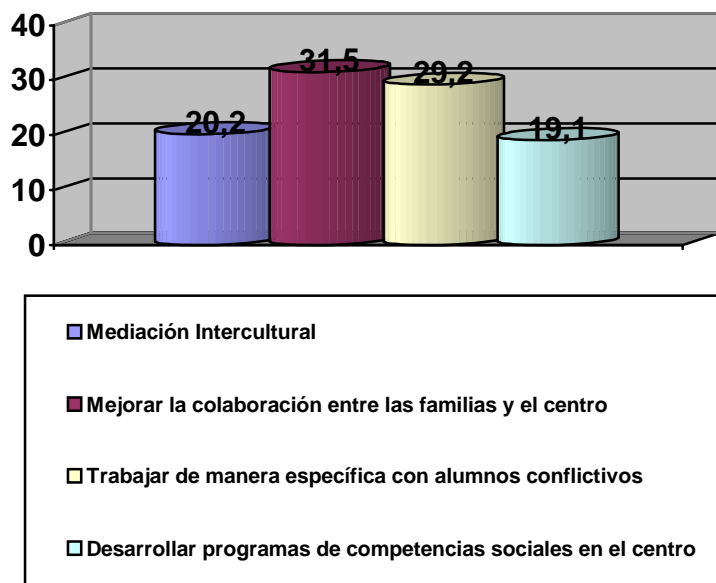
Los datos obtenidos (gráfico nº 26) sobre los mecanismos de gestión de los conflictos no dejan lugar a dudas, el profesorado considera que es absolutamente imprescindible mejorar la colaboración entre familia y escuela, y

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 educativo⁶².

Ciertamente, 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.

⁶² Hay que decir que cada mecanismo no supone eliminar los otros, sino que pueden sumarse. Esto es un elemento que hay que tener en cuenta.

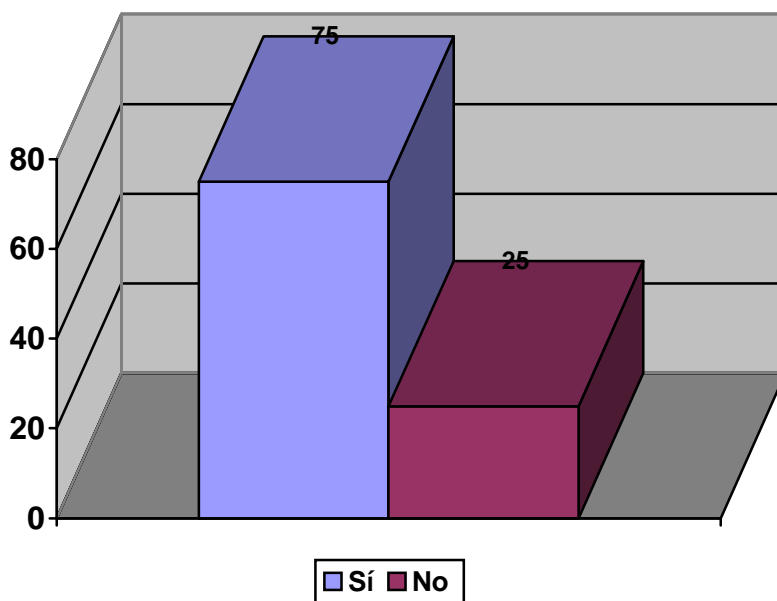
GRÁFICO 26
¿Cuál cree que es el mecanismo más adecuado para gestionar los conflictos de convivencia que se dan en su centro?



3.3.4. Conflictos como oportunidades de aprendizaje

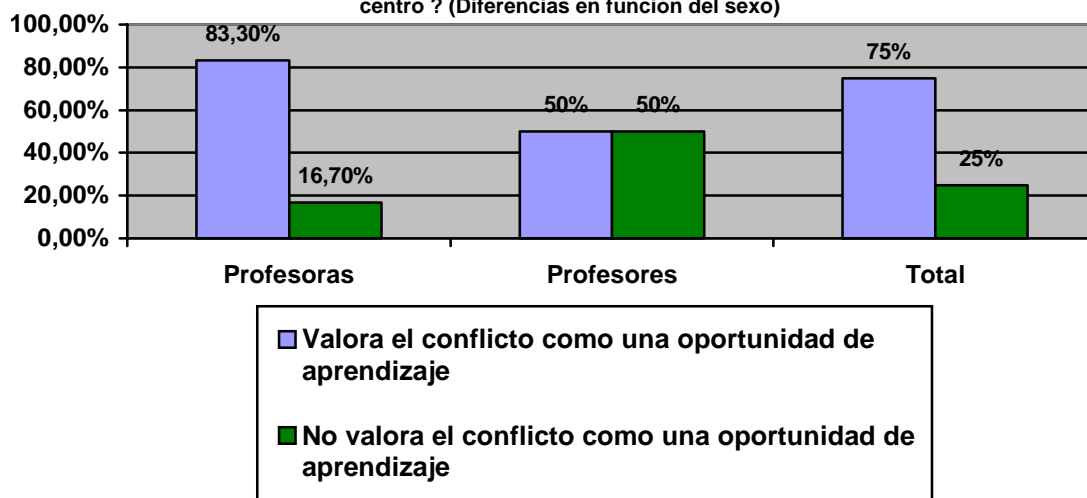
En relación con la pregunta anterior, es significativo destacar que el profesorado encuestado (gráfico nº 27) valora los conflictos que se dan en sus aulas y escuelas como oportunidades de aprendizaje (75%), frente a los docentes que se decantan por negar dicha consideración (25%). Sin embargo, podemos reseñar que este último porcentaje es significativo, ya que implica que hay profesores que opinan que el conflicto en contextos educativos no suponen ocasiones o situaciones potencialmente favorables para el aprendizaje cooperativo y la gestión positiva de los conflictos.

GRÁFICO 27
¿Valora los conflictos como una oportunidad para el aprendizaje en su aula y en el centro?



Además, y tal como reflejamos en el gráfico nº 28, tenemos que señalar que hemos encontrado una relación significativa entre el género del profesorado y la tendencia positiva hacia el conflicto como oportunidad de aprendizaje. Más concretamente podemos afirmar que las profesoras se muestran más favorables a concebir el conflicto como instrumento de aprendizaje escolar, mientras que en el caso de los profesores no existe esa tendencia a asumir el conflicto desde esa perspectiva.

GRÁFICO 28
¿Valora los conflictos como una oportunidad para el aprendizaje en su aula y en el centro? (Diferencias en función del sexo)



Pruebas de chi-cuadrado

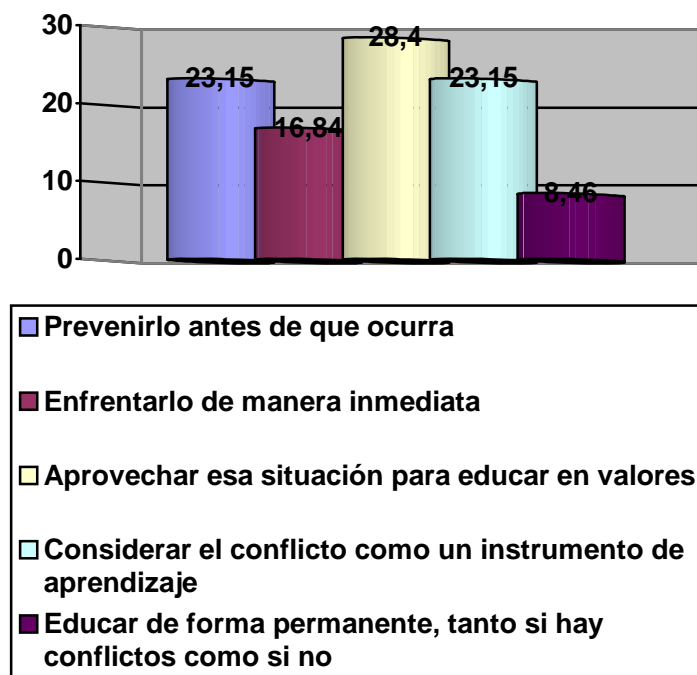
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,444(b)	1	,035		
Corrección por continuidad(a)	2,844	1	,092		
Razón de verosimilitud	4,090	1	,043		
Estadístico exacto de Fisher				,085	,050
Asociación lineal por lineal	4,333	1	,037		
N de casos válidos	40				

3.3.5. Ideas para el afrontamiento de situaciones conflictivas o problemáticas

Tal y como podemos observar en el gráfico nº 29, los docentes piensan que la mejor opción para afrontar situaciones conflictivas o problemáticas en sus escuelas es aprovechar dichas situaciones para educar en valores (28,4%). Seguidamente, hay dos opciones que obtienen el 23,15%, por un lado, prevenir las situaciones conflictivas antes de que éstas se produzcan, y por otro, educar de forma permanente, tanto si hay conflictos en la escuela como si no. También, podemos señalar que un 16,84% del profesorado piensa que las situaciones conflictivas deben ser enfrentadas de manera inmediata sin ningún tipo de consideración preventiva, y sólo un 8,46 % considera el conflicto como un instrumento de aprendizaje.

GRÁFICO 29

Cuando ocurre una situación conflictiva o problemática en su aula o centro, ¿qué piensa que es mejor?

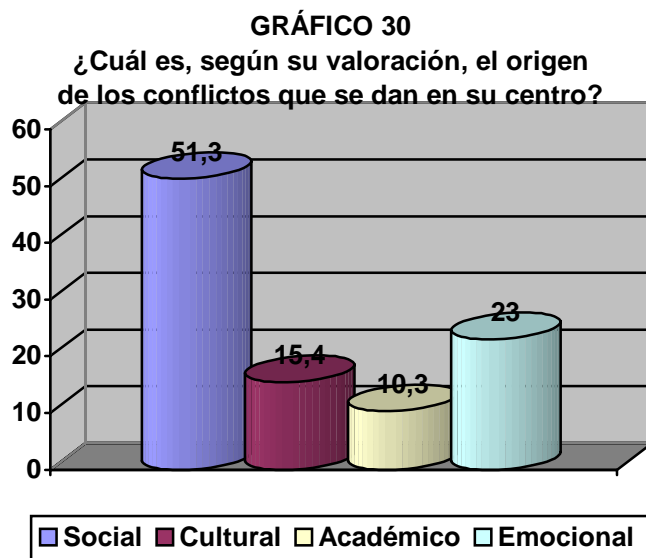


Ante estos datos, resulta muy relevante este último porcentaje si lo comparamos con la pregunta anterior, ya que el profesorado, si bien considera que los conflictos son oportunidades de aprendizaje, cuando se le pregunta sobre cual sería la mejor opción a emplear, no valora tan positivamente el conflicto como instrumento para el aprendizaje. Sin lugar a dudas, este es un aspecto relevante ya que nos da idea de una cierta disonancia en el pensamiento profesional del profesorado encuestado.

3.3.6. Origen de los conflictos

Una de los datos que consideramos más relevantes en nuestra investigación es el que viene reflejando en el gráfico nº 30. En efecto, los docentes consideran que el origen de los conflictos que se dan en sus centros es sobre todo de carácter social (51,3%). Además, en segundo lugar, un porcentaje significativo de profesores, un 23%, piensan que el origen de los conflictos que acontecen en sus escuelas es emocional. Un 15,4% del

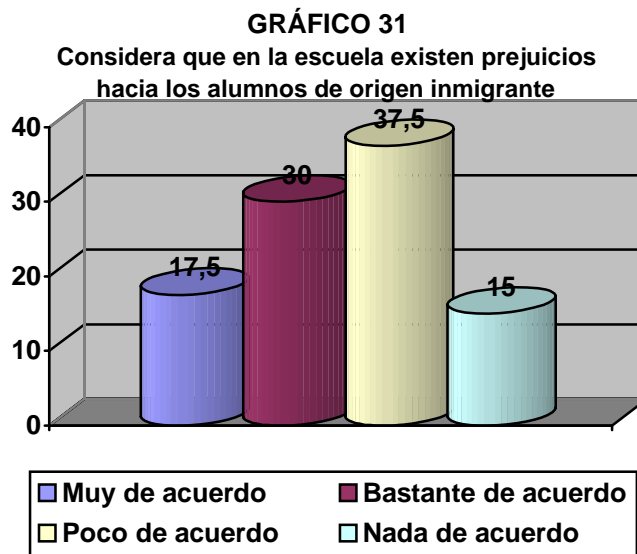
profesorado valora el origen de los conflictos en la dimensión cultural, mientras que solamente un 10,3% opina que este origen se da en el ámbito propiamente académico, dato que podemos considerar de gran interés puesto nos marcan una tendencia del profesorado a concebir que los conflictos escolares tienen cada vez más una dimensión o vertiente social frente a la puramente académica.



3.3.7. Prejuicios en la escuela hacia el alumnado inmigrante

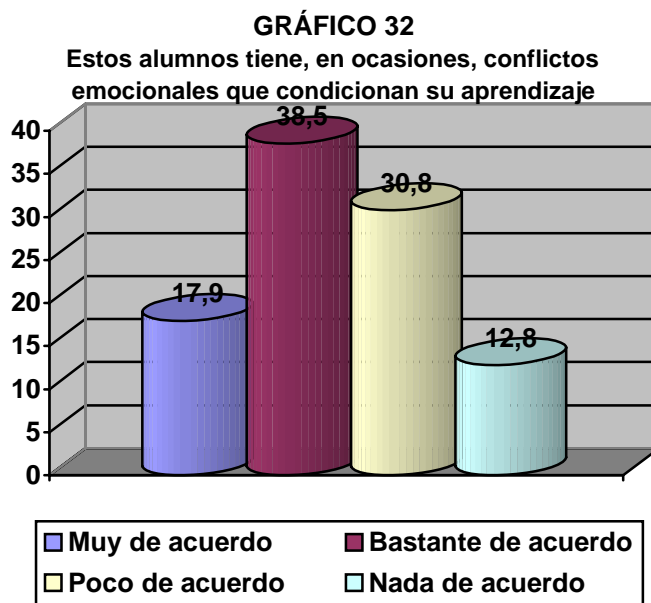
El 37,5% de los docentes (gráfico nº 31) se muestra poco de acuerdo en considerar que en la escuela existen prejuicios hacia los alumnos inmigrantes, sin embargo, podemos observar como un 30% del profesorado encuestado está bastante de acuerdo en dicha afirmación, esto es, opinan que sí pueden existir prejuicios hacia los alumnos de origen inmigrante en el contexto educativo. Realmente, encontramos en los datos una división bastante pronunciada, y es que el 17,5% está muy de acuerdo, mientras que sólo un 15% se muestra nada de acuerdo con que existan en la escuela prejuicios de algún tipo respecto al alumnado de otras culturas. Por todo ello, y a pesar de observar que la mayoría del profesorado encuestado piensa que no existen prejuicios sobre este alumnado, sí es muy significativo el porcentaje unificado (47,5%) de aquellos docentes que conciben la idea de que en los centros educativos sí puede existir o darse algún tipo de prejuicio sobre los alumnos

inmigrantes.



3.3.8. Conflictos emocionales

Teniendo en cuenta los datos que hemos obtenido (gráfico nº 32), el profesorado están bastante de acuerdo en considerar que los alumnos de origen inmigrante tienen, en ocasiones, conflictos emocionales que condicionan su aprendizaje escolar (38,5%). Por su parte, hay docentes (30,8%) que se manifiestan poco de acuerdo respecto a que estos alumnos tengan algún tipo de conflicto emocional que les influya o condicione su aprendizaje. El 17,9% se muestra muy de acuerdo en reconocer la existencia de estos conflictos emocionales que tendrían los alumnos inmigrantes, mientras que solamente un 12,8% se revela claramente en desacuerdo con esta consideración.



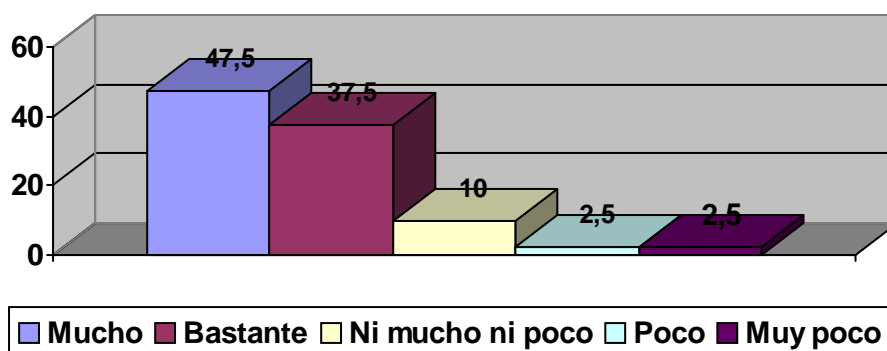
3.4. La interculturalidad

A continuación vamos a mostrar los resultados obtenidos de los diferentes aspectos recogidos en el cuestionario en relación a la concepción que tienen los docentes sobre interculturalidad.

3.4.1. Actividades interculturales e integración del alumnado inmigrante

El 47,5% de los docentes (gráfico nº 33) considera que las actividades interculturales favorecen mucho la integración del alumnado de origen inmigrante. Así mismo, un 37,5% opina que las acciones educativas interculturales favorece bastante la integración de este alumnado. Frente a ello, nos encontramos con un 10% que no valora ni mucho ni poco la importancia de estas actividades interculturales como clave de integración escolar para el alumnado de otras culturas. Finalmente, existen un grupo de docentes que piensan que estas actividades benefician poco (2,5%) o muy poco (2,5%) la inclusión educativa de los alumnos de origen inmigrante.

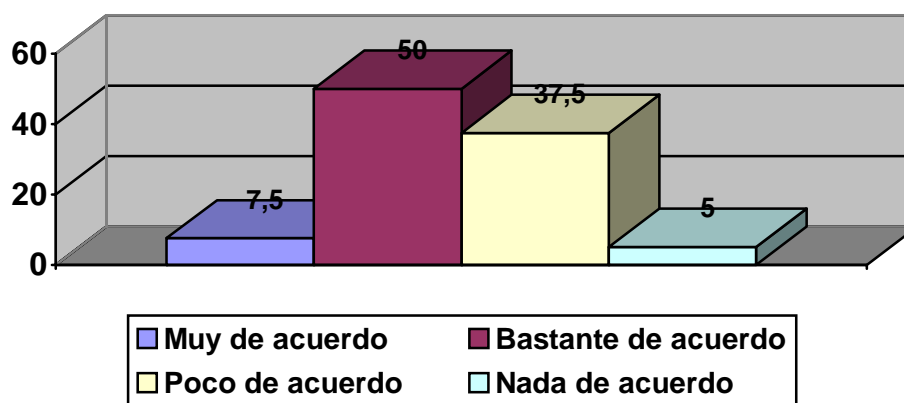
GRÁFICO 33
¿En qué medida considera que las actividades interculturales favorecen la integración del alumnado inmigrante?



3.4.2. Conocimiento de las culturas e interculturalidad

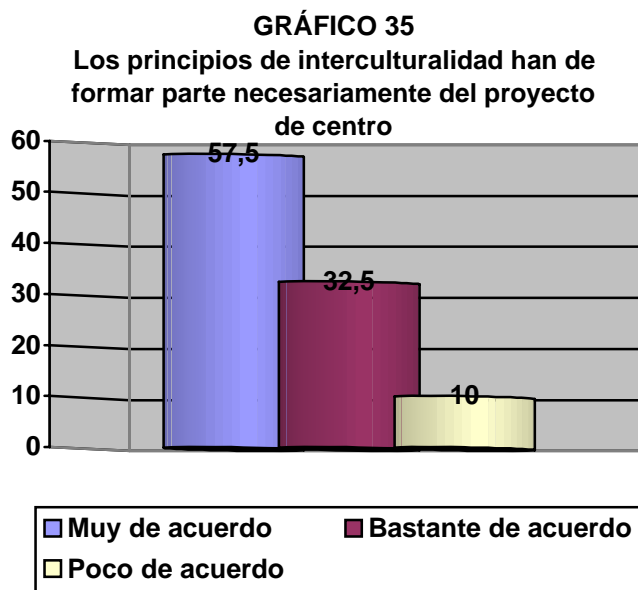
A la vista de los datos obtenidos (gráfico nº 34), podemos observar cómo la mitad del profesorado encuestado (un 50%) se muestra bastante de acuerdo en valorar que las actividades interculturales centradas en el conocimiento de los aspectos fundamentales de las culturas de los alumnos inmigrantes son suficientes para trabajar la interculturalidad. Un 37,5% de los docentes se manifiesta poco de acuerdo en relación a esta afirmación. Es posible que haya profesores que piensen que únicamente trabajar aspectos puntuales de las culturas de los alumnos inmigrantes no es suficiente para desarrollar actividades auténticamente interculturales. A pesar de ello, un 7,5% se muestra muy de acuerdo en esta posición, mientras que sólo un 5% de los docentes están nada de acuerdo en que las actividades centradas únicamente en las culturas de los alumnos de origen inmigrante sean suficientes como para trabajar la interculturalidad en sus aulas y escuelas.

GRÁFICO 34
Las actividades interculturales centradas en el conocimiento de los aspectos fundamentales de las culturas de los alumnos inmigrantes son suficientes para trabajar la interculturalidad



3.4.3. Principios de interculturalidad y proyecto de centro

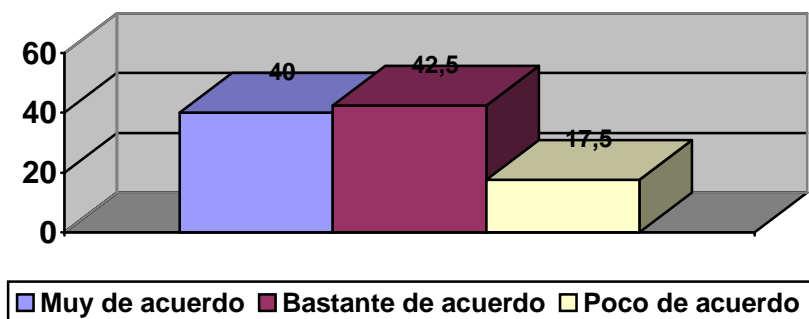
Según los datos obtenidos (gráfico nº 35), la mayoría del profesorado (57,5%) piensa que los principios de interculturalidad han de formar parte necesariamente del proyecto educativo del centro escolar. Así mismo, es necesario señalar que un 32,5% de los profesores opinan estar bastante de acuerdo con 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 significativo 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 trabajan precisamente en escuelas que vertebran sus principios educativos en la educación intercultural.



3.4.4. Reconocimiento de los elementos culturales del alumnado inmigrante por parte de todo el alumnado

Tal y como reflejan los datos que podemos observar en el gráfico nº 36, 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. Solamente un 17,5% del profesorado está poco de acuerdo en considerar que todos los alumnos tienen que conocer y acercarse a los elementos fundamentales de las culturas de los alumnos de origen inmigrante presentes en los centros educativos.

GRÁFICO 36
Es necesario que en las aulas y en el colegio todo el
alumnado conozca y se acerque a los elementos
culturales de cada nacionalidad presente

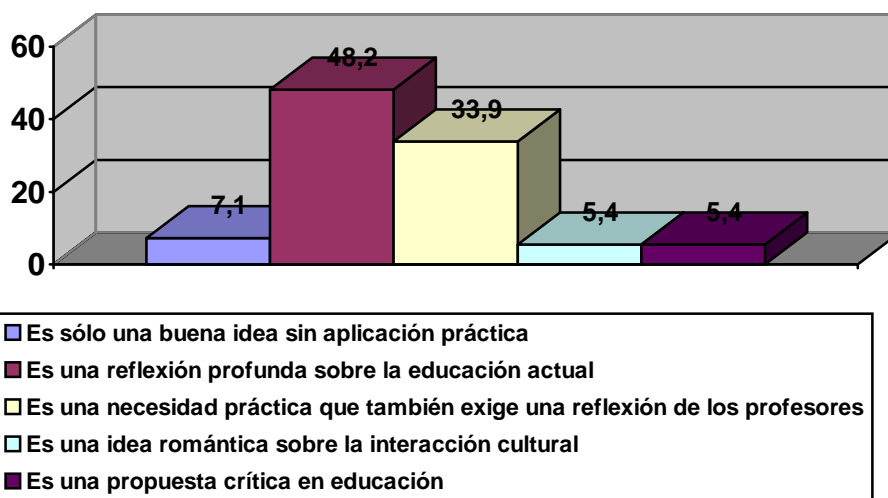


3.4.5. Concepción intercultural

Como podemos observar en el gráfico nº 37, 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. 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 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 que estamos viviendo.

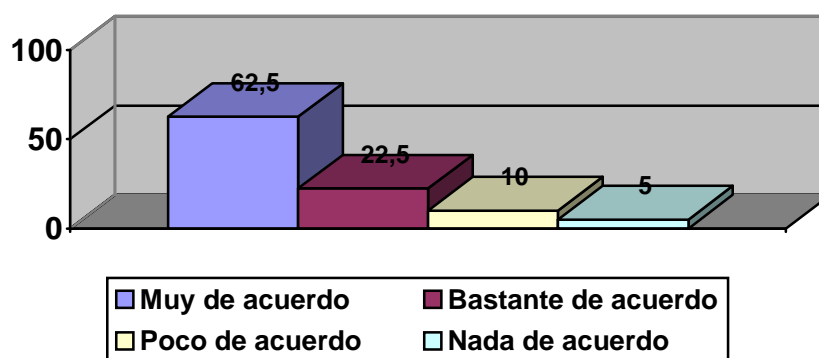
GRÁFICO 37
¿Qué opinión tiene acerca de la interculturalidad?



Un 62,5% del profesorado encuestado (gráfico nº 38) 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.

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, no obstante, es significativo el porcentaje acumulado del 15% de docentes que valoran negativamente el carácter inclusivo de la interculturalidad y se postula en desacuerdo con que todo el alumnado pueda participar de las acciones educativas interculturales.

GRÁFICO 38
La interculturalidad se dirige a todos los alumnos, tanto a los alumnos inmigrantes como a los autóctonos

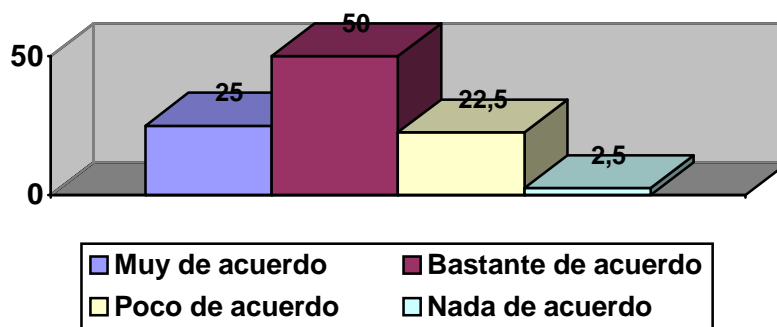


3.4.6. Compromiso del profesorado

Los datos revelan (gráfico nº 39) 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 significativo 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.

GRÁFICO 39

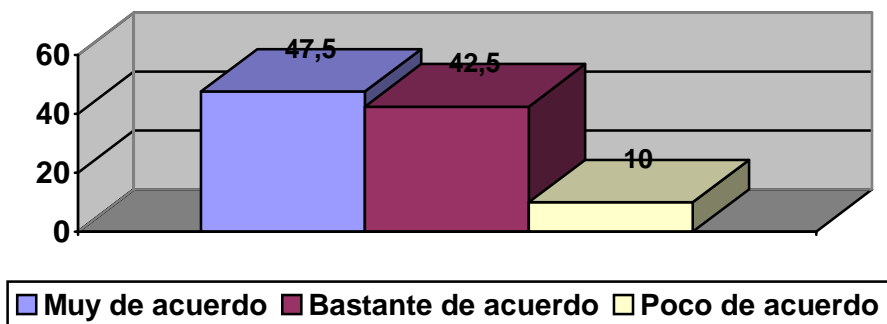
Existe un alto grado de compromiso por parte del profesorado y toda la comunidad educativa de su centro en desarrollar acciones educativas interculturales



3.4.7. La interculturalidad como modalidad o cualidad de la educación

Observamos en el gráfico nº 40 como el 47,5% del profesorado se encuentra muy de acuerdo con la idea de que la interculturalidad no es una modalidad especial de educación para alumnos de origen inmigrante, sino que sería una cualidad educativa que deben tener todos los centros escolares, y por tanto debe abarcar a todo su alumnado. En este sentido, también un 42,5% de los docentes se muestra favorable a dicha consideración. Sin embargo, un 10% está poco de acuerdo con esta afirmación y no estima que la interculturalidad sea una cualidad educativa que deban tener todos los centros educativos, sino solamente aquellos donde exista una presencia relevante de alumnos inmigrantes, siendo además un tipo específico y especial de educación para este tipo de alumnado.

GRÁFICO 40
La interculturalidad no es una modalidad especial de educación para alumnos inmigrantes sino una cualidad que deben tener todos los centros educativos



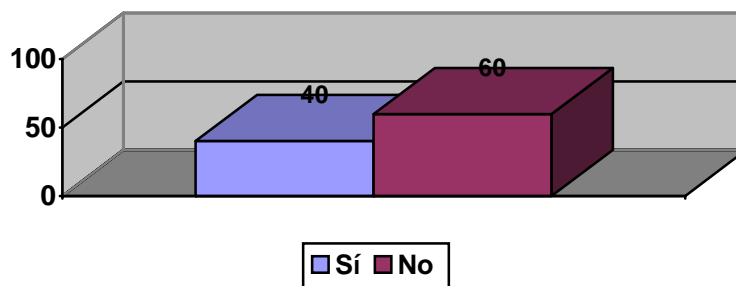
3.5. Los recursos y apoyos educativos de atención a la diversidad cultural

Vamos a exponer ahora los resultados obtenidos de las diferentes cuestiones relacionadas con los recursos y apoyos educativos de atención a la diversidad cultural.

3.5.1. Apoyos educativos para el alumnado inmigrante

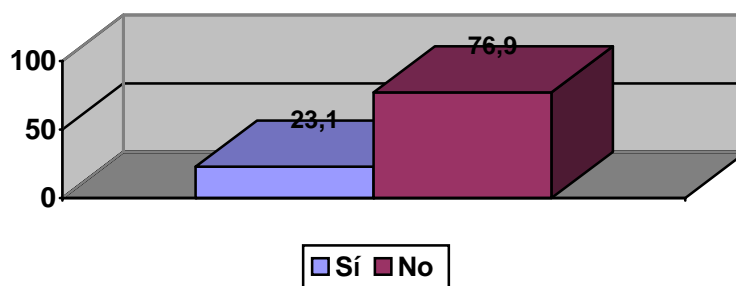
Tal y como podemos ver en el gráfico nº 41, el profesorado cree que el alumnado inmigrante no recibe los suficientes apoyos educativos necesarios para facilitar su plena integración en la escuela (60%). A pesar de esta mayoría del profesorado manifestando esta valoración de los apoyos educativos que recibe el alumnado de origen inmigrante, un porcentaje muy significativo de docentes, el 40%, sí piensa que estos alumnos reciben los apoyos educativos suficientes para integrarse plenamente en las realidad de las aulas y centros educativos.

GRÁFICO 41
¿Cree que el alumnado inmigrante recibe suficientes apoyos educativos para facilitar su integración en el aula y en el centro?



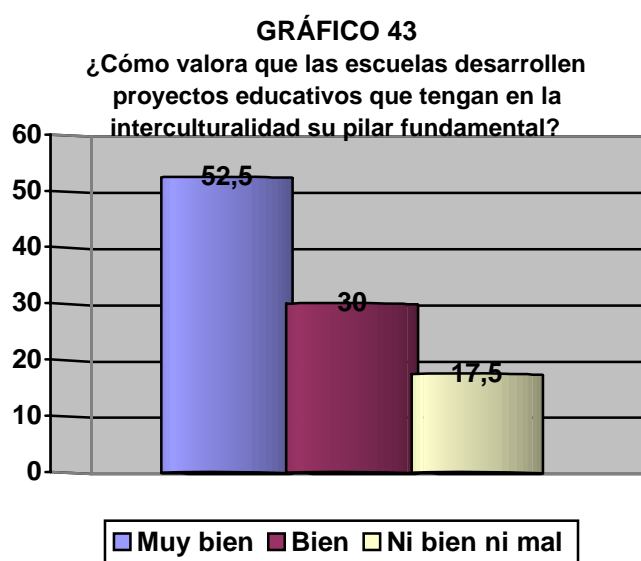
Por su parte, y tal como recogemos en el gráfico nº 42, la gran mayoría del profesorado (76,9%) no cree que reciban los apoyos educativos mínimos para contribuir de manera más efectiva a la integración del alumnado inmigrante en su aula y en su centro escolar. Realmente, esto lo podemos considerar como una respuesta significativa y de interés, ya que en el caso del alumnado, el profesorado sí mostraba su idea de que los alumnos inmigrantes sí recibían los apoyos educativos necesarios para su plena integración escolar. En esta línea de argumentación, podemos decir que también resulta de interés para nuestra investigación, constatar que sólo un 23,1% del profesorado encuestado cree que sí tienen los apoyos educativos adecuados y suficientes para afrontar con garantías de éxito la integración efectiva y plena de los alumnos inmigrantes en sus centros educativos.

GRÁFICO 42
¿Cree que el profesorado recibe los apoyos educativos mínimos para contribuir de manera más efectiva a la integración del alumnado inmigrante en el aula y el centro?



3.5.2. Desarrollo de proyectos educativos y actividades interculturales

El gráfico nº 43 nos indica que el profesorado valora como muy positivo (52,5%) el hecho de que las escuelas desarrollen proyectos educativos que tengan en la interculturalidad su pilar fundamental. Así mismo, un 30% ve bien esta posibilidad mientras sólo un 17,5% no considera ni positivo ni negativo que las escuelas desarrollen proyectos educativos que incluyan la interculturalidad como eje vertebrador de sus diseños y prácticas escolares.

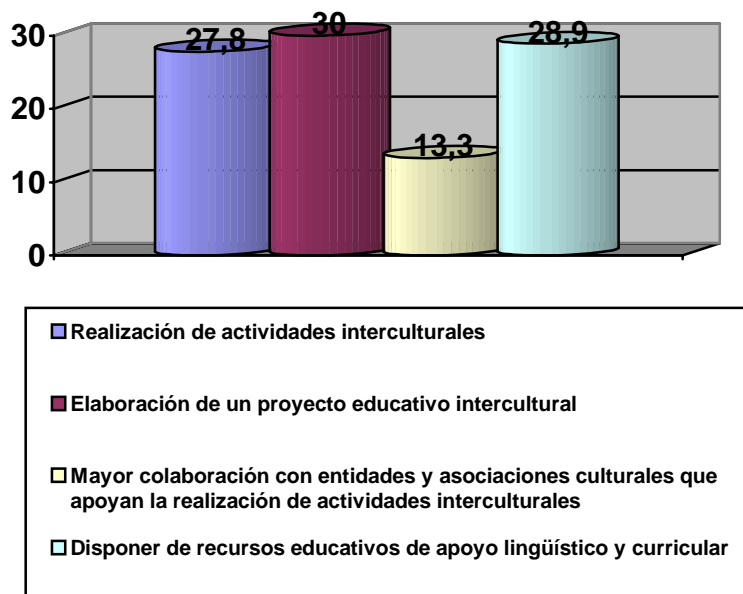


3.5.3. Cambios en la dinámica escolar para la atención de la diversidad cultural

Según los datos obtenidos (gráfico nº 44), el 30% del profesorado opina que la elaboración de proyectos educativos interculturales ha sido el primer cambio en la dinámica de su centro escolar que se ha adoptado para atender de manera más efectiva la diversidad cultural que representa la presencia cada vez más creciente de alumnos de origen inmigrante. Un 28,9% de docentes piensa que disponer de recursos educativos de apoyo lingüístico y curricular ha sido un cambio fundamental en la dinámica educativa de escuela para afrontar positivamente la atención educativa del alumnado de origen inmigrante. Por su

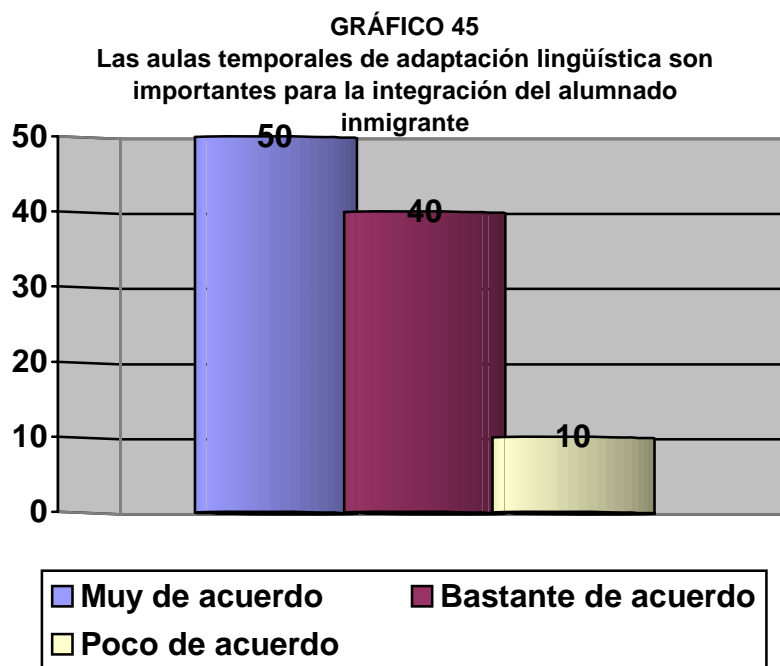
parte, el 27,8% valora que la realización de actividades interculturales vendría a ser el cambio más relevante que se ha puesto en funcionamiento en el contexto escolar, mientras que un 13,3% manifiesta que ha sido una mayor colaboración con entidades y asociaciones culturales que apoyan la realización de actividades interculturales

GRÁFICO 44
¿Qué cambios en la dinámica educativa de su centro se han adoptado para atender la diversidad cultural del alumnado?

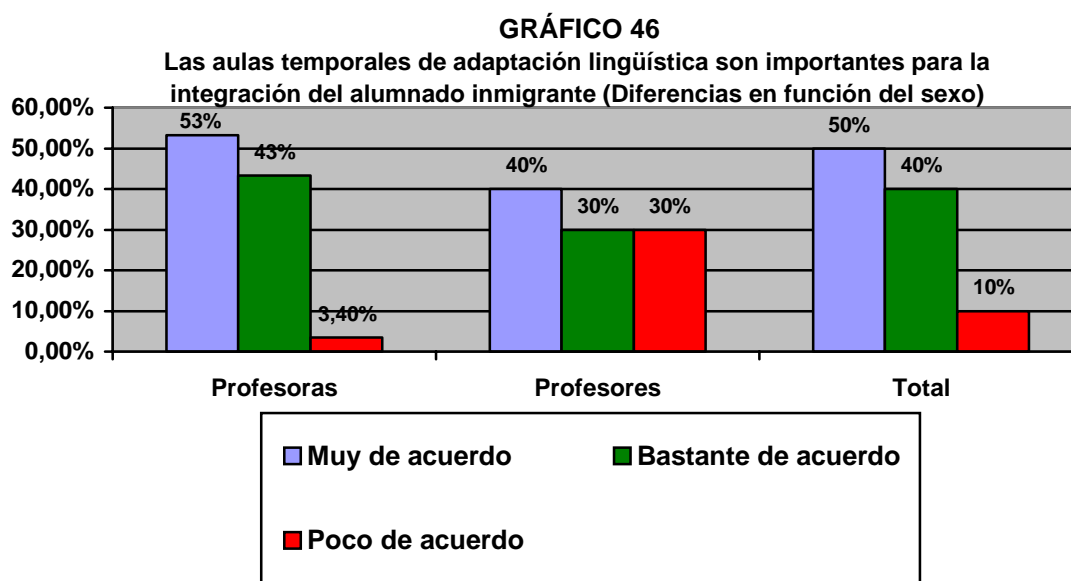


3.5.4. Importancia de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística

A la vista de los datos obtenidos (gráfico nº 45), podemos afirmar que la gran mayoría del profesorado encuestado se muestra muy de acuerdo (50%) y bastante de acuerdo (40%) con la idea de que las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (aulas ATAL) son muy importantes para la integración efectiva del alumnado de origen inmigrante. De hecho, solo un 10% de los docentes se muestran poco de acuerdo con el papel que vienen desarrollando este tipo de aulas en las escuelas de nuestra tierra.



También, tal y como viene reflejado en el gráfico nº 46, podemos decir que existe una diferencia significativa entre el género del profesorado y la tendencia positiva hacia este tipo de aulas, ya que podemos observar cómo un 30% de profesores se muestran poco de acuerdo con este tipo de aulas frente a una minoría del 3,4% de profesoras. Así mismo, las diferencias entre las opciones “Muy de acuerdo” y “Bastante de acuerdo” son significativas si nos fijamos en las respuestas de profesores y profesoras, y es que las docentes parecen tener más confianza en este tipo de recurso lingüístico y de apoyo escolar.



Pruebas de chi-cuadrado

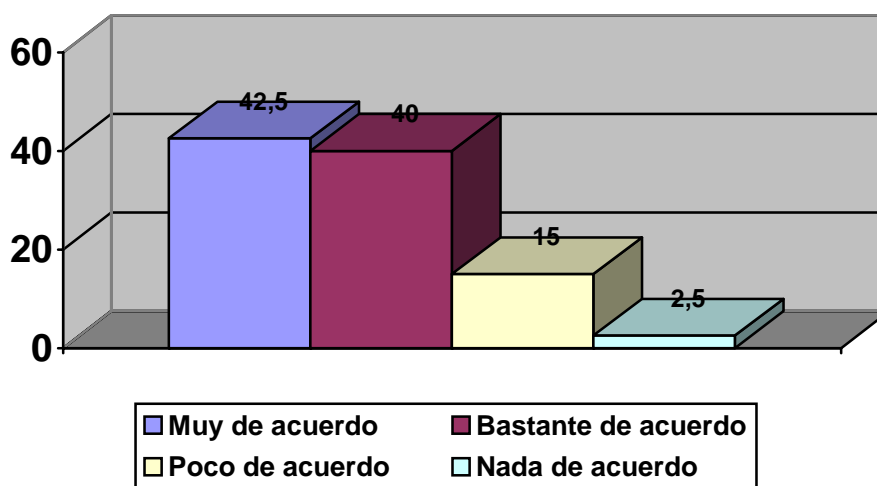
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,933(a)	2	,051
Razón de verosimilitud	5,030	2	,081
Asociación lineal por lineal	2,659	1	,103
N de casos válidos	40		

3.5.5. Apoyo de ONGs y organizaciones sociales en la realización de actividades interculturales

Como podemos observar (gráfico nº 47), un 42,5% del profesorado se manifiesta muy de acuerdo con el apoyo que las organizaciones sociales realizan en la organización y desarrollo de actividades interculturales en sus centros escolares. En este sentido, también un 40% se muestra bastante de acuerdo con esta circunstancia. Por el contrario, un 15% está poco de acuerdo con el papel que ejercen este tipo de entidades sociales en relación a las actividades interculturales que se realizan en sus centros educativos, y solamente un 2,5% se revela nada de acuerdo con la labor de estas asociaciones socioculturales ante la nueva situación de diversidad cultural que

viven sus centros educativos.

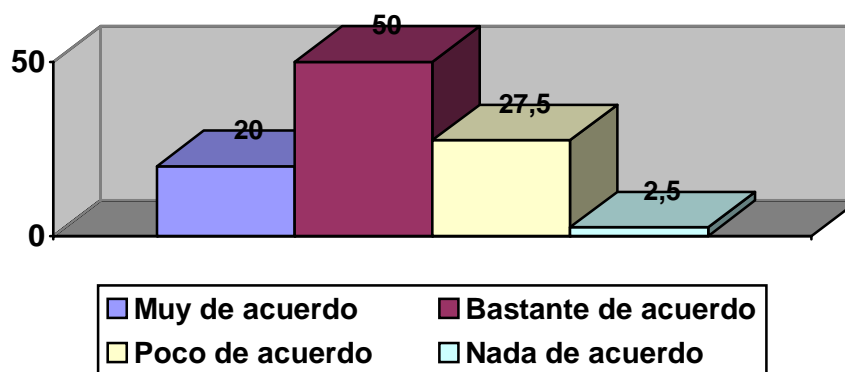
GRÁFICO 47
El apoyo de ONGs y asociaciones para la realización de actividades interculturales son muy importantes ante la nueva situación de diversidad cultural de su centro



3.5.6. Información y apoyos a las familias inmigrantes

Tal y como observamos en el gráfico nº 48, la mitad de los profesores encuestados se muestra bastante de acuerdo con la consideración de que las familias de origen inmigrante tienen suficiente información y apoyos para que puedan escolarizar sin ningún problema o dificultad a sus hijos en la escuela. En este sentido, también un 20% se manifiesta muy de acuerdo con esta afirmación, mientras que un 27,5% está poco de acuerdo con esta idea y piensa que sí tienen dificultades las familias inmigrantes para escolarizar a sus hijos en los centros escolares. Sólo un 2,5% se manifiesta claramente nada de acuerdo con que estas familias tengan suficiente información y apoyos en el proceso de escolarización de sus hijos en nuestro sistema educativo.

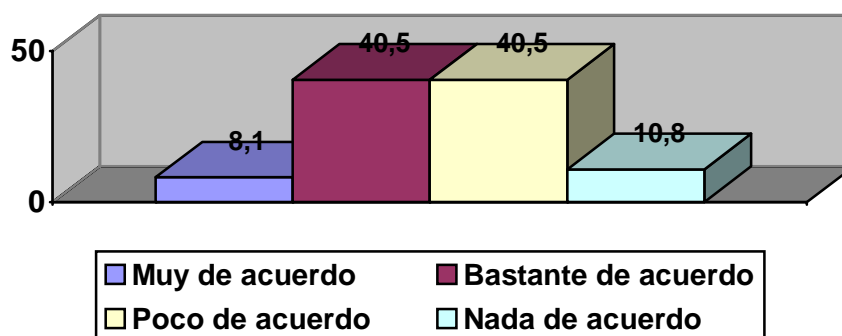
GRÁFICO 48
Las familias inmigrantes tienen suficiente información y apoyos para que puedan escolarizar a sus hijos en el centro



3.5.7. Apoyo de la administración educativa a los centros escolares

Los datos que hemos obtenido en relación a esta cuestión (gráfico nº 49), nos dan prácticamente un empate entre quienes piensan que la administración educativa sí apoya a los centros escolares que acogen a alumnos inmigrantes y los que piensan que no existen tal apoyo o es insuficiente. De hecho, existe un 40,5% del profesorado encuestado que se muestra bastante de acuerdo con la idea de que la administración educativa apoyo a sus centros educativos; igual porcentaje a los docentes que se manifiestan poco de acuerdo con esta consideración. Por su parte, un 10,8% está nada de acuerdo con que sus centros educativos reciban el apoyo adecuado para acoger al alumnado de origen inmigrante de sus escuelas, mientras que un 8,1% está muy de acuerdo con el apoyo que reciben sus centros educativos de la administración educativa.

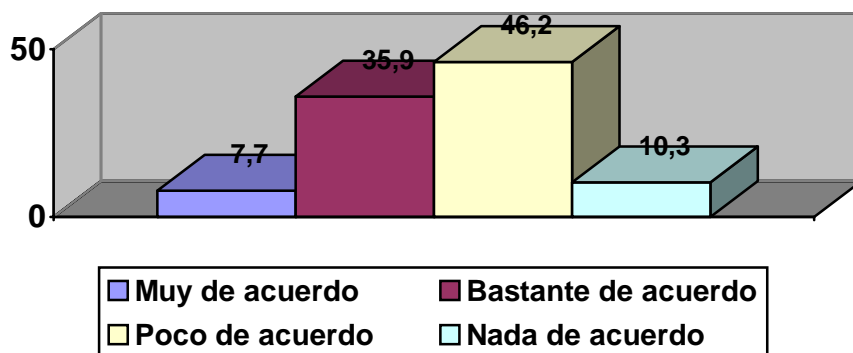
GRÁFICO 49
La administración educativa apoya a los centros que acogen alumnos inmigrantes de manera adecuada



3.5.8. Recursos materiales y humanos

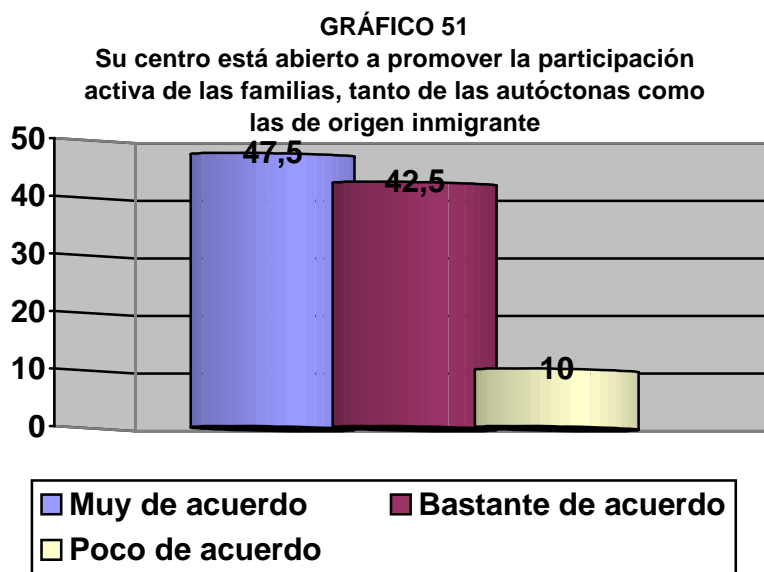
Al igual que en el apartado anterior, podemos observar (gráfico nº 50) cómo también el profesorado se muestra dividido al considerar los recursos materiales y humanos que existen en sus centros escolares para atender la diversidad cultural que implica la cada vez más creciente presencia de alumnos de origen inmigrante. Dicho esto, podemos señalar que un 46,2% del profesorado está poco de acuerdo con la idea de que en sus escuelas tengan los suficientes recursos humanos y materiales para atender y acoger de manera efectiva al alumnado inmigrante. No obstante, nos encontramos con un porcentaje muy significativo de docentes (35,9%) que sí piensan que existen estos recursos humanos y materiales, y que pueden resultar suficientes para atender la diversidad cultural existente en sus centros educativos. Por su parte, un 10,3% se manifiesta nada de acuerdo con que los recursos que disponen en sus escuelas sean suficientes para afrontar con garantías de éxito la atención educativa de este alumnado, mientras que un 7,7% de los profesores sí se muestran muy de acuerdo con la idea de que existan suficientes recursos y apoyos educativos.

GRÁFICO 50
En su centro hay suficientes recursos materiales y humanos para atender de manera efectiva la diversidad cultural que implica el alumnado inmigrante

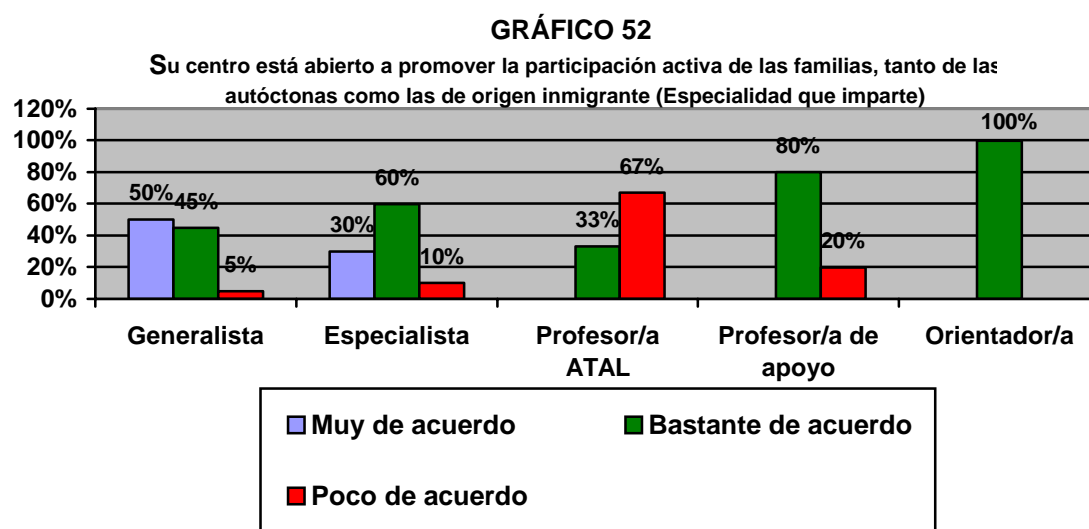


3.5.9. Participación de las familias en los centros educativos

A la vista de los datos que hemos obtenido (gráfico nº 51), podemos afirmar que el 47,5% del profesorado se muestra muy de acuerdo con la idea de que su centro educativo está abierto a promover la participación activa de las familias, tanto de las autóctonas como en el caso de las familias de origen inmigrante. Así mismo, un 42,5% está bastante de acuerdo con esta consideración, y solamente un 10% del profesorado encuestado piensa que su centro no está abierto a promover la participación de las familias, tanto autóctonas como las inmigrantes.



En esta cuestión, podemos ver cómo existen diferencias significativas en las respuestas que nos han proporcionado los docentes en función de la especialidad que imparten (gráfico nº 52). De hecho, podemos señalar que el profesorado que se encuentra más favorable a fomentar la participación activa de las familias en la escuela es el profesorado generalista (50%) y aquel que imparte distintas especialidades (30%). Es curioso, cómo el resto de profesores no se muestren tan favorables a dicha afirmación. Por el contrario, podemos destacar cómo es el profesorado ATAL (67%) el que piensa que su centro no está haciendo los esfuerzos pertinentes para abrirse a promover de manera activa la participación de las familias, tanto en el caso de las familias autóctonas como las de origen inmigrante. Sin lugar a dudas, estos resultados nos indican la existencia de percepciones distintas que tiene el profesorado en función de la responsabilidad o función docente que ejerce en sus respectivos centros escolares.



Por su parte, observamos cómo el profesorado especialista (60%), el de apoyo (80%) y los orientadores (100%) se manifiestan bastante de acuerdo con la idea de que sus centros educativos están trabajando en la línea de impulsar la participación de todas las familias de la comunidad educativa desde una perspectiva activa y eminentemente participativa como clave en la mejora de la convivencia escolar y compromiso por la colaboración cada vez más estrecha

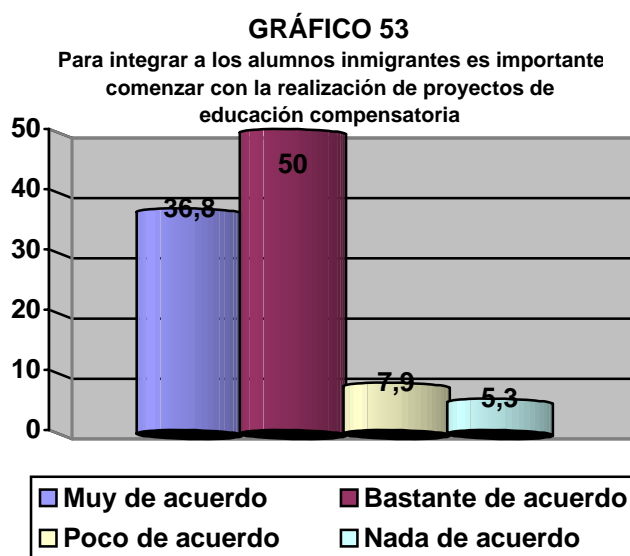
entre familia y escuela.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,457(a)	8	,026
Razón de verosimilitud	14,792	8	,063
Asociación lineal por lineal	,419	1	,517
N de casos válidos	40		

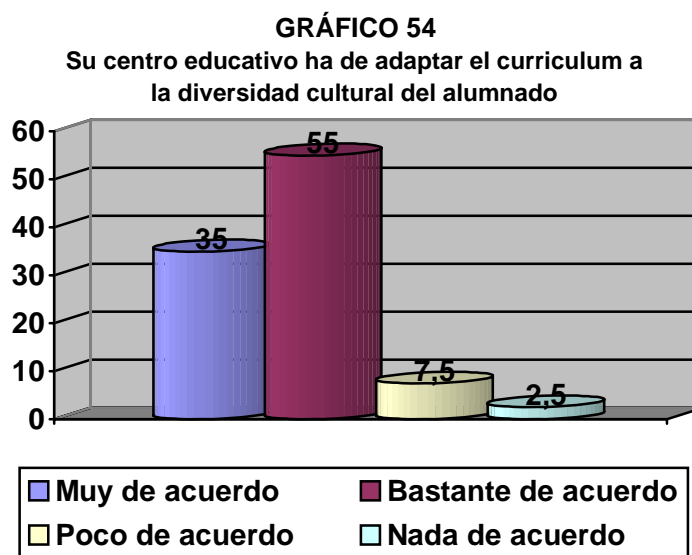
3.5.10. Integración y proyectos de educación compensatoria

Una gran mayoría del profesorado valora como un factor importante para integrar a los alumnos de origen inmigrante la realización de proyectos de educación compensatoria (gráfico nº 53). Concretamente, la mitad de los profesores encuestados (50%) se muestra bastante de acuerdo en que sus centros educativos impulsen este tipo de proyectos, y también, un 36,8% está muy de acuerdo en promover como punto de inicio, en la escolarización de estos alumnos, la realización de proyectos educativos de compensatoria. Por el contrario, nos encontramos con una minoría de docentes que opinan que no es necesario este tipo de proyectos para atender al alumnado inmigrante, un 7,9% poco de acuerdo, y un 5,3% nada de acuerdo con esta idea.



3.5.11. Curriculum y diversidad cultural

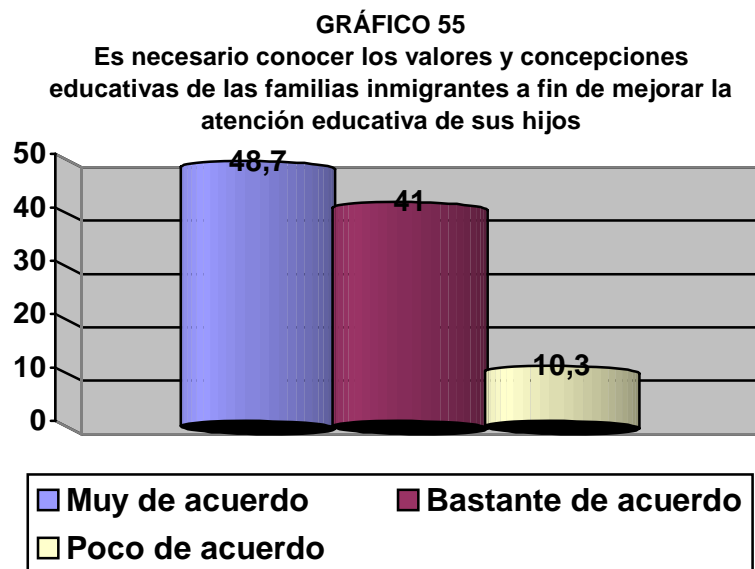
En cuanto a la cuestión del currículum escolar (gráfico nº 54), podemos afirmar que una inmensa mayoría de los profesores considera que su centro educativo tiene que adaptar el currículum a la diversidad cultural de su alumnado. En este punto, hay que señalar que un 55% se manifiesta bastante de acuerdo con esta idea, y además, un 35% se muestra muy de acuerdo. Sin embargo, debemos mencionar que existe una minoría de docentes que no consideran que haya que cambiar el currículum escolar que se imparte en sus escuelas, concretamente, un 7,5% está poco de acuerdo con esta afirmación, y un 2,5% se expresa nada de acuerdo.



3.5.12. Valores y concepciones de las familias inmigrantes

Según los datos que podemos observar en el gráfico nº 55, hay que resaltar que una inmensa mayoría del profesorado se expresa muy favorable al conocimiento de los valores y concepciones educativas que tienen las familias inmigrantes a fin de poder mejorar la atención educativa que reciben sus hijos en los centros educativos. Un 48,7% se manifiesta muy de acuerdo con esta consideración, y un 41% se expresa también bastante de acuerdo. No obstante, resulta significativo observar que un 10,3% de los docentes encuestados piense que no es necesario conocer los valores educativos de las

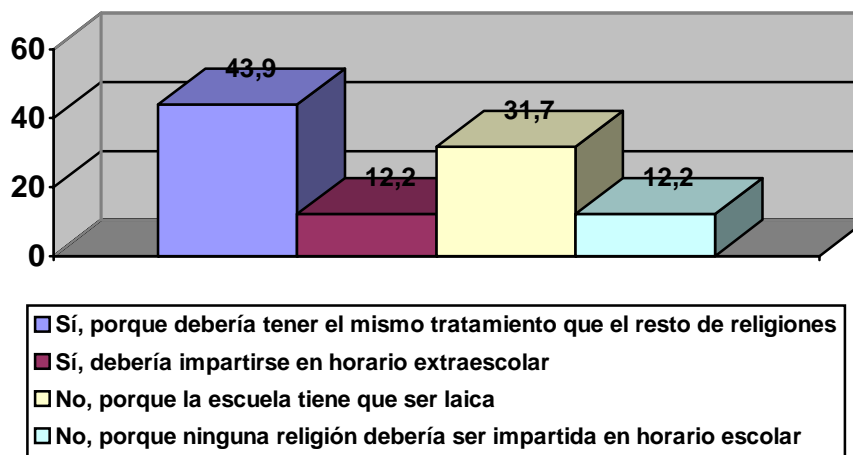
familias inmigrantes para mejorar la atención de los alumnos de origen inmigrante, mostrándose poco de acuerdo con esta idea que consideramos de especial importancia en el desarrollo de una concepción educativa de carácter intercultural.



3.6. La religión y la lengua de origen

En relación con los aspectos de la religión del alumnado inmigrante (gráfico nº 56), podemos mencionar que una mayoría significativa de docentes se expresa muy favorable a dar facilidades a este alumnado para que pueda estudiar su religión en el centro si así lo desea su familia y el propio alumnado, de hecho, un 43,9% del profesorado cree que debería tener el mismo tratamiento que el resto de religiones presentes en la escuela pública. Por el contrario, debemos destacar que un importante porcentaje de profesores, un 31,7%, piensa que la religión del alumnado inmigrante, al igual que la del resto de alumnos, no debe entrar en la escuela porque ésta tiene que ser laica. Por su parte, nos encontramos un empate porcentual (12,2%) entre una opción favorable a que la religión del alumnado inmigrante penetre en la realidad escolar aunque sea en horario extraescolar, y otra opción que valora que ninguna religión tiene cabida en el horario escolar de los centros educativos.

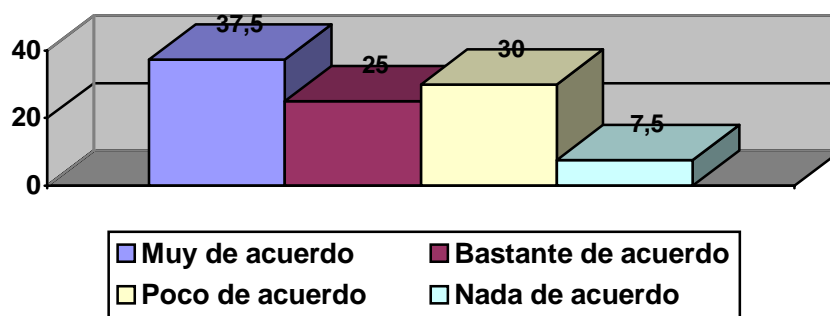
GRÁFICO 56
 ¿Cree que al alumnado inmigrante se le debería dar facilidades para poder estudiar su religión en el centro si así lo desea su familia y el propio alumnado?



3.6.1. Aprendizaje de la lengua materna

A partir de los datos obtenidos (gráfico nº 57), hemos de afirmar que un 37,5% del profesorado se manifiesta muy de acuerdo con que el alumnado inmigrante pueda tener la posibilidad de aprender su lengua materna en la escuela, y preferentemente en horario extraescolar. Sin embargo, un 30% se muestra poco de acuerdo con esta consideración, mientras que un 25% se expresa bastante de acuerdo con la posibilidad de que los alumnos inmigrantes puedan estudiar su lengua de origen en las escuelas. Sólo un 7,5% está nada de acuerdo con la idea de que puedan estudiar su lengua materna en el centro escolar.

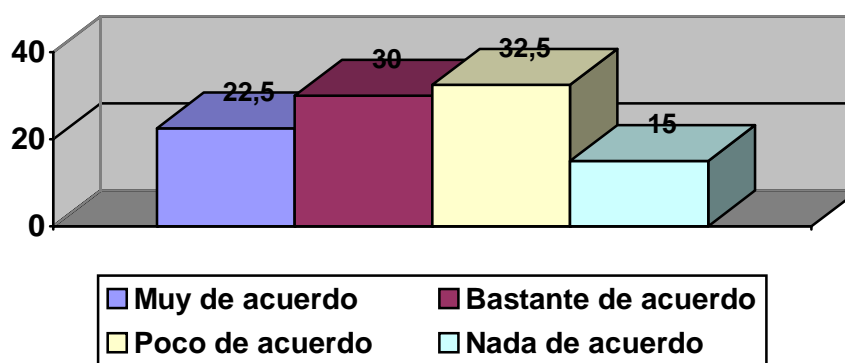
GRÁFICO 57
 El alumnado inmigrante ha de tener la posibilidad de poder aprender su lengua materna en el centro, preferentemente en horario extraescolar



En concordancia con la cuestión anterior, podemos observar en el gráfico nº 58 como un porcentaje significativo de profesores se muestran poco de acuerdo con el hecho de que los niños inmigrantes tengan que aprender su lengua y su cultura en el ámbito privado –familiar– y no en el centro escolar. Sin embargo, en términos porcentuales nos encontramos con una mayoría de profesorado que se expresa a favor de que los alumnos de origen inmigrante estudien su lengua y cultura en el ámbito privado y no en sus escuelas, en concreto, podemos destacar que un 30% está bastante de acuerdo y un 22,5% muy de acuerdo con esta consideración. Por el contrario, un 15% se expresa nada de acuerdo.

Sin lugar a dudas, nos encontramos con una división significativa del profesorado en dos opciones claramente diferenciadas; por un lado, aquellos docentes a favor de que los alumnos inmigrantes tengan la oportunidad de estudiar sus raíces culturales en el ámbito escolar, y aquellos profesores que no consideran necesario esta opción, y se inclinan porque estos alumnos desarrollen el aprendizaje de su lengua y cultura en el ámbito privado (familiar, asociativo sociocultural, centros religiosos, etc.).

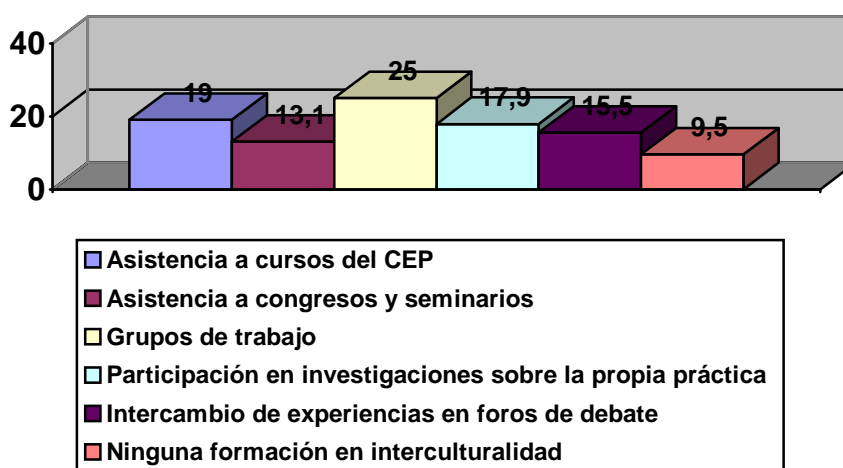
GRÁFICO 58
Los niños inmigrantes han de aprender su lengua y cultura de origen en el ámbito privado y no en el centro educativo



3.7. La formación en educación intercultural

A la vista de los datos obtenidos (gráfico nº 59), podemos decir que existe una gran diversidad de opciones formativas por parte del profesorado. No obstante, podemos indicar como aspecto muy significativo que solamente un 9,5% de profesores no ha realizado ninguna actividad formativa sobre interculturalidad en los últimos años de su carrera profesional docente. En efecto, es muy importante destacar que el resto de profesores, esto es, una mayoría contundente de profesores, han realizado actividades de formación específica en interculturalidad. En este sentido, los grupos de trabajo se configuran como la primera opción del profesorado que realiza actividades formativas en educación intercultural, un 25%, seguido de la asistencia a cursos del Centro de Profesorado (CEP) con un 19%. En tercer lugar, y con un 17,9%, nos encontramos con profesores que han participado en investigaciones educativas sobre su propia práctica escolar; un 15,5% ha intercambiado experiencias de educación intercultural en diversos foros de debate, mientras que un 13,1% ha asistido a congresos y seminarios sobre esta temática.

GRÁFICO 59
De las siguientes actividades de formación específica en Educación Intercultural, señale la que usted ha realizado en los últimos años



3.8. Conclusiones de los datos estadísticos del cuestionario

Tras haber realizado el análisis descriptivo de los resultados obtenidos en los cuestionarios, ha llegado el momento de que exponamos cuáles han sido los principales datos obtenidos y cuáles las interpretaciones que de ellos hemos realizado. En este punto, consideramos clave indagar de nuevo en los datos con una mirada decididamente interpretativa que nos lleve a tejer redes de significado crítico y reflexivo de interés para la presente investigación:

- **Valoración sobre la percepción del alumnado inmigrante.**

En el presente estudio, hemos encontrado datos muy interesantes sobre la percepción que tiene el profesorado respecto al alumnado de origen inmigrante que cada vez es más numeroso y significativo en sus aulas y escuelas. Dicho esto, podemos comenzar afirmando que efectivamente el profesorado encuestado sí considera que hay muchos o bastantes alumnos inmigrantes en sus centros educativos. Sin embargo, tenemos que tener presente que precisamente este estudio se ha realizado con un profesorado que trabaja en contextos educativos donde existe una creciente presencia de alumnos inmigrantes, lo cual nos lleva a considerar que posiblemente exista una influencia de este hecho en la percepción que tienen estos docentes sobre la realidad escolar que están viviendo. Ahora bien, no cabe duda que es muy relevante que los docentes, recordémoslo, de escuelas públicas, valoren que hoy por hoy en sus clases existe un alto número de alumnos inmigrantes.

Por otro lado, hemos encontrado que son los alumnos magrebíes los que constituyen el grupo más importante de alumnos de origen inmigrante que atienden la totalidad del profesorado encuestado. En este sentido, resulta muy interesante atender a los datos que hemos obtenido cuando se les preguntaba a los profesores en qué medida consideraban que las distintas culturas de los alumnos inmigrantes influían suponían una dificultad –o no– en su integración educativa. En este punto, observamos que un porcentaje significativo de

docentes, un 15,4%, ven la cultura magrebí como un hándicap o dificultad para que estos alumnos se integren de manera efectiva en la escuela. Dicho esto, y si realizamos nuestro análisis desde una óptica comparativa, podemos observar como del resto de alumnos de origen inmigrante (latinoamericanos, asiáticos, países del Este, comunitarios...) no existe una valoración negativa de sus culturas, o por lo menos, esta apreciación no se da en ningún caso. Además, resulta curioso que la cultura magrebí es la única que recibe contestaciones de la opción "Mucho", mientras que en el resto de culturas, el profesorado no apoya esta opción.

Sin embargo, debemos señalar que el profesorado valora las culturas de los alumnos inmigrantes como un aspecto enriquecedor de la vida escolar de sus centros educativos. Ciertamente, la diversidad cultural es percibida como un elemento fundamental a tener en cuenta en la nueva realidad de los contextos educativos. Ahora bien, es necesario destacar que también existen profesores que valoran la diversidad cultural como un factor más de la diversidad escolar existente en las aulas, es decir, no valoran como un aspecto clave la diversidad cultural como tal, sino que la incluyen en la globalidad de la diversidad personal, social, lingüística, económica y cultural del alumnado.

En relación a las dificultades que manifiestan los docentes respecto a la atención educativa del alumnado inmigrante, tenemos que señalar que lo que más preocupa al profesorado es la falta de comunicación por el desconocimiento de la lengua que tienen los alumnos inmigrantes (no hispanoparlantes) y las implicaciones educativas que de este aspecto se derivan. Sin embargo, son muchos los que reclaman mayores apoyos (humanos y materiales) por parte de la administración educativa para afrontar con garantías de éxito la integración escolar de este alumnado. No obstante, creemos que el aspecto más significativo que hemos encontrado en nuestro estudio radica en la valoración positiva que hace el profesorado sobre el comportamiento del alumnado inmigrante, ya que solamente un 11,7% percibe como problemático o conflictivo a este alumnado.

En efecto, hemos de insistir en la idea de que la dificultad más frecuente

para el profesorado es precisamente el desconocimiento de la lengua por parte de los alumnos no hispanoparlantes, aunque también debemos destacar que un problema muy usual que tienen que afrontar los profesores es la incorporación tardía del alumnado inmigrante. Esta situación tiene que ver, sin lugar a dudas, con la propia singularidad vital de estos alumnos y sus familias, en el marco de procesos sociales más amplios que nos llevan irremediabilmente al fenómeno migratorio que está viviendo nuestro país en los últimos años con una considerable intensidad. De hecho, los profesores no son ajenos a la problemática social y económica que estos alumnos traen a la escuela pública, es más, con los datos de nuestro estudio, podemos afirmar que la dimensión social del fenómeno de la inmigración entra de lleno en la escuela con las correspondientes consecuencias. Hay que decir que los docentes tienen dificultades de comunicación e interacción con las familias inmigrantes, lo cual nos hace pensar en la importancia de vincular aún más las relaciones entre familia y escuela para avanzar en una inclusión educativa más efectiva del alumnado inmigrante y sus familias en la comunidad educativa.

Por otra parte, hay que señalar que la mayoría de los profesores consideran que los alumnos inmigrantes son alumnos que requieren una atención educativa especial, sobre todo aquellos que tienen más dificultades con la comunicación y el idioma, así como aquellos que tiene problemas con las competencias curriculares básicas. Dicho esto, es muy significativo destacar que los docentes tienen una opinión positiva respecto a la motivación que tienen los alumnos inmigrantes para estudiar y mejorar su aprendizaje. Sin embargo, hay que expresar que existe un porcentaje importante de profesores (25,6%) que considera que los alumnos inmigrantes contribuyen a bajar el nivel de clase. Esto quiere decir que existe todavía profesores que están más preocupados por mantener el nivel educativo que por integrar de manera efectiva a un alumnado, que como hemos mencionado anteriormente, parece necesitar de una atención educativa específica.

Sin lugar a dudas, y a pesar de la valoración anterior, tenemos que decir que hay una valoración muy positiva de la presencia del alumnado inmigrante en las aulas de nuestras escuelas, ya que una amplia mayoría de docentes, un

61,5%, piensa que sí contribuyen a enriquecer la dinámica educativa de la clase.

Todo esto nos da una idea de que, en términos globales, la percepción que tiene el profesorado de este tipo de alumnado es muy positiva y comprometida con su plena integración escolar. De hecho, la mayoría ha cambiado su manera de “mirarlos”, es decir, con el contacto diario, los profesores conocen cada día mejor a sus alumnos y comprenden que la diversidad cultural es un elemento enriquecedor que contribuye a dinamizar y a enriquecer el trabajo educativo en el aula.

No obstante, y a la luz de los datos obtenidos en el presente estudio, que existe una importante división entre aquellos profesores que creen que los alumnos inmigrantes tienen problemas de autoestima, y aquellos que no comparten esta idea. Sin lugar a dudas, existen alumnos inmigrantes que tienen, en ocasiones, problemas de autoestima que influyen e incluso, pueden condicionar, el rendimiento escolar de estos alumnos. A pesar de ello, no podemos atrevernos a decir que esto es un elemento generalizado entre la población escolar inmigrante, sobre todo porque la percepción del profesorado está dividida sobre esta cuestión. Desde nuestra perspectiva, nos inclinamos a considerar que existen –y coexisten– ambas situaciones, esto es, alumnos inmigrantes que tienen problemas de autoestima y otros que no.

- **La convivencia y los conflictos.**

En relación a la convivencia escolar y los conflictos, aspecto clave de nuestro estudio, hemos de destacar aspectos de gran relevancia y que rompen con las ideas, muchas veces estereotipadas y sin fundamento, que se pueden escuchar en los medios de comunicación. En concreto, un aspecto trascendental de nuestro estudio radica en que podemos afirmar que el profesorado no considera que con la presencia de alumnos de otras culturas hayan aumentado los conflictos en sus aulas. Más bien al contrario, se podría decir que los profesores consideran que se mantienen los mismos problemas

que antes. Eso sí, tenemos que expresar que existe un porcentaje minoritario de docentes (23,7%) que sí creen que la llegada de alumnos inmigrantes a sus clases está haciendo que aumenten los conflictos de convivencia, aunque todavía no consideran que estos sean significativos y de gran importancia en el establecimiento de un clima adecuado de convivencia escolar. También es cierto que un 7,9% de los profesores piensa que han aumentado los problemas de convivencia considerablemente a raíz de la creciente presencia de alumnos inmigrantes en sus centros educativos.

Por su parte, es importante reseñar que existe una mayoría de profesorado que considera que llevar símbolos religiosos, en la escuela pública, no es conflictivo. Ahora bien, tenemos que explicitar que existe un porcentaje importante de docentes, el 39,5%, que opina que los símbolos religiosos constituyen un elemento de conflicto importante para la convivencia escolar. Podemos interpretar que esto puede deberse a que cada vez es mayor el número de docentes que son proclives a considerar que la escuela ha de ser laica y debe funcionar al margen de los distintos tipos de formación religiosa, y por tanto, que las enseñanzas de las religiones deben quedar excluidas del ámbito escolar público.

Sin embargo, hemos de decir que los profesores aceptarían que sus alumnos llevasen a clase algún tipo de símbolo religioso, por ejemplo, el pañuelo islámico o el kipá judío.

Ciertamente, este aspecto tiene mucho que ver con la idea que actualmente emerge con fuerza en nuestra sociedad, y es que el relativismo cultural aparece como un elemento clave en todo este debate sobre si los alumnos deben o no llevar –o portar– símbolos religiosos visibles, sobre todo en el caso de los espacios escolares públicos. Dicho esto, podemos pensar que el profesorado es bastante tolerante con las distintas opciones religiosas, y en el caso de los alumnos inmigrantes, se manifiesta claramente respetuoso con sus opciones religiosas o confesionales.

Siguiendo la idea del conflicto, podemos afirmar que para el profesorado

el mecanismo más adecuado para gestionar los conflictos de convivencia que se dan en sus centros educativos es precisamente la mejora de las relaciones entre las familias y la escuela. En verdad, esto es un aspecto que hemos apuntado con anterioridad, y es que una mejor vinculación de familia y escuela es percibida como una realidad de enorme potencial educativo para lograr la inclusión educativa plena del alumnado inmigrante. No obstante, resulta significativo que cuando le preguntamos a los profesores por estos mecanismos de regulación de conflictos, crece la idea de que es necesario trabajar de manera específica con aquellos alumnos conflictivos, cuando realmente el profesorado no percibe como conflictivo al alumnado inmigrante.

Esto nos lleva a pensar que la idea de conflicto por parte del profesorado no solamente se ciñe a los aspectos relacionados con la convivencia escolar, sino también a aquellas variables –o situaciones– que tienen que ver con el aprendizaje y la solución de problemas cotidianos de la vida escolar cotidiana como mejorar la participación de las familias inmigrantes en la escuela, potenciar el aprendizaje del español en el caso de los alumnos no hispanoparlantes, mejorar el nivel de competencia curricular en el caso de los alumnos inmigrantes que se incorporan tardíamente al curso escolar, atender a los aspectos emocionales y sociales de la realidad vital de estos alumnos, etc..

En realidad, podemos afirmar que la valoración que hace el profesorado respecto al conflicto como instrumento de aprendizaje es claramente positivo. De hecho, una gran mayoría de profesores, el 75%, valora los conflictos como oportunidades para el aprendizaje en su aula y en su centro educativo. Esto es un aspecto muy importante de nuestro estudio que se relaciona con la idea que tienen los docentes de aprovechar las situaciones conflictivas para educar en valores. Ciertamente, existe una mayoría de profesores que consideran que la educación en valores es la pieza clave en la concepción educativa del conflicto, es decir, es necesario aprovechar esas situaciones de dificultad como motivadoras de aprendizaje en valores de solidaridad, de respeto y de paz.

A pesar de estas interpretaciones, tampoco podemos negar la existencia de un porcentaje importante de profesores que prefieren prevenir los conflictos

antes de que estos sucedan. En este sentido, pensamos que algunos profesores niegan el potencial educativo del conflicto, o lo entienden como algo negativo, esto es, asociándolo a violencia o a comportamientos disruptivos. Y es que, realmente, la cuestión radica precisamente en la concepción que tienen los docentes sobre qué es conflicto.

En este punto, podemos decir que nuestro estudio cualitativo nos ayudará a indagar en la concepción que tienen los docentes respecto a los conflictos. No obstante, y a la vista de los datos obtenidos en el presente estudio estadístico, es obvia la existencia de diferentes percepciones sobre lo que es un conflicto. Ahora bien, una de las claves más importantes de este estudio radica que los docentes tienen claro que el origen de los conflictos escolares es social. En verdad, la valoración de los profesores de que el origen de los conflictos es netamente social es una variable de gran interés, ya que confirma nuestra idea de que la escuela se encuentra afrontando retos no solamente formativos, sino fundamentalmente sociales en el contexto de la sociedad en la que estamos viviendo.

Además de esto, es importante destacar que también el profesorado está observando cada vez con mayor relevancia el lado emocional de los conflictos escolares, y es que las emociones son claves en el desarrollo de las competencias de aprendizaje y para la convivencia escolar. En el caso concreto del alumnado inmigrante, podemos decir que éste se enfrenta a situaciones de estrés y ansiedad cuando acude a un centro escolar sin conocer el idioma, sin conocer las pautas de regulación de las conductas y sin tener, a lo mejor, conocimientos relevantes de la cultura escolar que son necesarios para el buen desarrollo y devenir de su progreso en el sistema educativo. Dicho esto, hay que señalar que las emociones no solamente tienen que ver con las circunstancias propiamente cercanas al hecho de aprender en clase, con nuevos compañeros y nuevos profesores; también, nos estamos refiriendo a la existencia de una problemática emocional derivada precisamente de lo que anteriormente hemos mencionado, esto es, el origen social del conflicto escolar. En efecto, los alumnos inmigrantes tienen una multiplicidad de situaciones conflictivas a nivel social: problemas legales, problemas de índole

económica, de vivienda, y de riesgo de exclusión social. En definitiva, los aspectos sociales de la inmigración entran de lleno en la problemática escolar, tal y como recogemos en nuestro estudio.

Por otro lado, hemos de reconocer que existe una división dentro del colectivo de profesores a la hora de valorar la existencia o no de prejuicios hacia los alumnos de otras culturas o de minorías étnicas. Esto puede mostrarnos una tendencia, por parte del profesorado, a reconocer la existencia de posibles situaciones potencialmente conflictivas desde el punto de vista de actitudes racistas o xenófobas. Sin embargo, tal y como podemos observar en el presente estudio, no podemos decir que exista una importante mayoría de docentes que sí reconocen la existencia de prejuicios hacia los alumnos inmigrantes.

Lo que sí parece más claro es que el profesorado considera que los alumnos inmigrantes tienen, en ocasiones, conflictos emocionales que pueden condicionar su aprendizaje y su rendimiento académico. En este sentido, podemos ver como este concepto, el de conflicto emocional, más amplio que la autoestima, parece que aglutina más valoraciones hacia la existencia del mismo respecto a los problemas de autoestima, que como dijimos antes no son mayoritarios a juicio del profesorado encuestado. No obstante, hemos de señalar que también hay un porcentaje considerable de profesores que creen que los alumnos inmigrantes no tienen conflictos emocionales que influyen o condicionan su aprendizaje.

- **Concepción sobre Educación Intercultural**

Tal y como hemos destacado en la parte descriptiva de este informe, hemos de decir que la interculturalidad se configura como una idea clave dentro del pensamiento profesional de los docentes. Ahora bien, son variadas las dimensiones que se incluyen en la construcción educativa de este concepto, ya que existe una gran parte del profesorado que solamente piensa en el elemento cognitivo de la cultura como vehículo de la interculturalidad. Es

decir, podemos observar una tendencia a considerar como única fuente de creación de actividades interculturales el aprendizaje de aspectos conceptuales de las diferentes culturas de los alumnos de origen inmigrante, algo que a nuestro juicio, limita la potencialidad de la interculturalidad.

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, 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. Esto, sin lugar a dudas, es una idea fundamental que podemos extraer de los datos obtenidos en nuestro estudio, y 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.

Realmente, es muy importante destacar que el profesorado considere que la interculturalidad no es una modalidad especial de educación para alumnos 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 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 descubierto que el profesorado piensa que la educación intercultural es 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. En efecto, 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.

- **Recursos y apoyos educativos de atención a la diversidad cultural.**

El profesorado, en términos generales, piensa que el alumnado inmigrante no recibe los suficientes apoyos educativos para facilitar con plenas garantías su integración en el aula y en el centro educativo. Sin embargo, existe un importante porcentaje de profesores, un 40%, que considera que sí reciben estos apoyos. Esto resulta significativo, ya que cuando se pregunta lo mismo pero en relación a ellos mismos, los docentes se muestran más contundentes en destacar que no reciben las ayudas y apoyos educativos mínimos para contribuir, de manera más efectiva, a la inclusión del alumnado inmigrante. Ciertamente, esto lo podemos atribuir al sentimiento subjetivo que tiene el docente, al comprobar en la práctica diaria, la realización de esfuerzos significativos para lograr un atención educativa de calidad a un alumnado culturalmente diverso. También puede deberse a un desfase formativo entre lo que han estudiado en su formación inicial y permanente como docentes, y la realidad educativa que les ha tocado vivir. En verdad, este sentimiento subjetivo de dificultad, de tener escasas ayudas y apoyos por parte de la administración educativa, lo podemos interpretar como una expresión más de una necesidad, ya ineludible, no sólo de que ésta proporcione mayores y mejores recursos de atención a la diversidad cultural, sino también dotar al

profesorado de una sólida formación intercultural que les ayude a superar esa sensación de impotencia o ineficacia ante el desarrollo y aplicación de los apoyos educativos para la inclusión escolar de los alumnos de origen inmigrante.

Lo que resulta muy relevante es comprobar que los profesores tienen confianza en la interculturalidad como pilar que puede vertebrar la práctica educativa en sus escuelas. Esta confianza se deriva de la expresión clara y rotunda de los docentes que valoran como fundamental el hecho de que los proyectos educativos de sus escuelas estén inspirados –y fundamentados– en la interculturalidad. Así mismo, se considera que es imprescindible la planificación y desarrollo de actividades interculturales, aunque para los profesores lo más importante es disponer de los recursos lingüísticos y curriculares adecuados para afrontar la atención educativa de los alumnos inmigrante.

En efecto, son los apoyos lingüísticos y curriculares los más valorados por el profesorado para afrontar la diversidad cultural. Esto, sin lugar a dudas, se nos manifiesta como lógico y en concordancia con lo expresado por los profesores respecto a las situaciones que consideran más conflictivas o problemáticas en la integración escolar de los alumnos de origen inmigrante. Verdaderamente, si los profesores consideran que el gran problema es la comunicación y el lenguaje, no cabe duda que es lógico que piensen que la “llave” de esta dificultad radique, precisamente, en promover actuaciones dirigidas a atender esos déficits lingüísticos o incluso de competencia curricular.

En consonancia con la interpretación anterior, debemos expresar que los profesores tienen en las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística un recurso de extraordinaria importancia en el marco de los recursos que necesitan disponer para atender mejor a los alumnos inmigrantes, sobre todo en aquellos casos en los que desconocen el idioma y existe un grave problema comunicativo. En efecto, prácticamente todo el profesorado está de acuerdo en considerar las aulas ATAL como un recurso de primer orden ante lo que

valoran como un conflicto de primer orden, esto es, el déficit comunicativo que implica la falta de conocimiento del idioma.

Por otra parte, debemos decir que nos sorprende que el profesorado no considere como muy relevante la colaboración entre la escuela y las asociaciones socioculturales que pueden favorecer la realización de actividades interculturales en sus centros educativos. No obstante, la respuesta del profesorado es positiva cuando hablamos del apoyo de ONGs que vienen a realizar en la escuela actividades interculturales. Esto lo podemos interpretar en base de un pensamiento eminentemente práctico del profesorado, es decir, consideran que es importante la colaboración con las organizaciones sociales en la medida en que éstas ofrecen propuestas prácticas para llevarlas a cabo en los centros educativos.

También, es muy importante señalar el hecho de que los docentes se muestren cada vez más favorables a que, en sus escuelas, se debatan y promuevan proyectos educativos interculturales. Sin embargo, interpretamos de los datos obtenidos que antes de planificar este tipo de proyectos, parece que el profesorado le da más importancia a la realización de actividades puntuales de educación intercultural como respuesta más inmediata a la realidad cotidiana, que a la elaboración más reflexiva y crítica de proyectos más complejos que incluyan todas las dimensiones de interés por fomentar una auténtica convivencia intercultural y una mejora de las competencias interculturales de los alumnos.

En relación a la opinión que tiene el profesorado respecto a las familias inmigrantes, resulta relevante señalar que consideran que tienen suficiente información y apoyo para que puedan escolarizar a sus hijos en el centro sin ningún tipo de problemas. En este sentido, esta valoración es mayoritaria, aunque sí existe un porcentaje significativo de docentes, un 30%, que creen que todavía es necesario mejorar la acogida de las familias y alumnos de origen inmigrante desde el comienzo de su escolarización, esto es, desde el mismo inicio del proceso de matriculación no solamente como acto administrativo, sino como acto de inicio de acogida a una población escolar que

desconoce los conceptos y significados de nuestro sistema educativo y a la escuela como institución más visible de este sistema.

Precisamente, podemos observar como existe una división entre el profesorado ante el apoyo que la administración educativa proporciona a los centros escolares que acogen a alumnos inmigrantes. En este punto, podemos interpretar que el motivo de esta división no solamente puede concretarse en aspectos puramente objetivos de medios y recursos materiales y humanos de atención a la diversidad cultural (existencia de aula ATAL, dotación presupuestaria extra, asesoramiento específico en interculturalidad..), también puede deberse a una percepción subjetiva de necesitar más apoyos porque, tal y como hemos destacado con anterioridad, el profesorado tiene la sensación de que existe un número muy importante de alumnos inmigrantes, y todo recurso o ayuda le parece siempre escasa. Además, esa visión se da tanto a nivel macro como a nivel micro, es decir, el profesorado está dividido entre quienes piensan que el sistema no apoya de manera adecuada a los centros que atienden alumnos de origen inmigrante y los que opinan que sí los apoya positivamente. Ahora bien, es significativo que esa división se da tanto a nivel general del sistema como a nivel más específico de sus respectivos centros educativos, y por tanto, de sus propias realidades educativas.

Otro aspecto fundamental que hemos encontrado en el presente estudio es que el profesorado, tan preocupado en la relación entre familia y escuela, tiene una valoración muy favorable a la necesaria vinculación que tiene que haber, tanto en el caso de las familias autóctonas como la de origen inmigrante. Los docentes están de acuerdo con que las escuelas sean espacios de participación comunitaria, y por tanto, comprenden el espacio educativo no solamente desde una perspectiva escolar, sino fundamentalmente social. Tal y como hemos dicho antes, la dimensión social del conflicto se enmarca, con toda claridad, con la dimensión social de la escuela, que con la incorporación de estos alumnos ha hecho más visible su necesaria reconceptualización para una mejora de las propuestas y medidas educativas. En efecto, la participación de las familias inmigrantes en el contexto escolar constituye un factor clave para ir construyendo escuelas interculturales e inclusivas.

La inclusión escolar es hoy una dimensión social de múltiples implicaciones (personales, familiares, comunicativas, culturales, académicas, emocionales, actitudinales...) que van más allá del trabajo en las aulas, y se proyecta en diferentes aspectos de la convivencia escolar; uno de ellos, es la participación activa de las familias. En este sentido, es cierto que el profesorado se muestra muy consciente de la realidad que viven estos alumnos inmigrantes y sus familias (problemas de desestructuración familiar, conflictos identitarios, problemas económicos, de vivienda, de empleo), de ahí la importancia que le conceden a los proyectos de educación compensatoria en íntima relación con actuaciones de carácter intercultural.

En verdad, y a la luz de los datos obtenidos, si bien el profesorado concibe la interculturalidad como una reflexión profunda sobre la educación actual, no podemos negar que hay una gran parte de profesores que defienden la necesidad de dar una respuesta educativa compensatoria a la diversidad de problemáticas que plantea la realidad escolar de los alumnos de origen inmigrante. La confluencia de diferentes dificultades o hándicaps (lingüístico, curricular, emocional, familiar, personal, identitario, cultural, económico) que tiene este alumnado, les hace llevar a considerar que la respuesta más ajustada a sus necesidades socioeducativas es de carácter compensatorio. Esta tendencia de vincular lo compensatorio y lo intercultural lo interpretamos desde la perspectiva que tienen los docentes de vincular análisis sociales y educativos para establecer propuestas de toma de decisiones y de solución de problemas. Es decir, si estamos de acuerdo en que el profesorado plantea sus propuestas en términos eminentemente prácticos, es coherente valorar la relación que pueden hacer entre aquellas medidas educativas de carácter compensatorio y aquellas medidas educativas denominadas interculturales.

Esto además concuerda con un aspecto que a nuestro juicio es de vital importancia: el currículum. Sin lugar a dudas, los profesores se manifiestan positivamente en lo que sería la necesaria adaptación del currículum escolar actual a la diversidad cultural del alumnado de sus escuelas. Esta valoración positiva podría ir en la línea de ir construyendo un currículum intercultural, en la

medida en que las culturas minoritarias fueran reconocidas en su legitimidad; así como el planteamiento de los docentes de ir apoyando el aprendizaje de los aspectos culturales más relevantes de los alumnos inmigrantes que estudian en sus aulas.

Además, el profesorado se muestra de acuerdo en reconocer la importancia de que toda la comunidad valore y conozca las concepciones educativas de las familias inmigrantes a fin de mejorar el clima de convivencia en la escuela, así como la propia atención educativa de los alumnos inmigrantes. Así pues, insistimos en la visión amplia y compleja que tienen los docentes acerca de la interculturalidad, como propuesta educativa para todos los alumnos (autóctonos e inmigrantes) y la comunidad en general.

- **La religión y la lengua de origen.**

Con respecto a la religión y la lengua de origen de los alumnos inmigrantes, los datos nos han revelado que la mayoría del profesorado se muestra partidario de que puedan estudiar su religión en las mismas condiciones de igualdad que el resto de alumnos de la escuela. No obstante, es significativo destacar que cada vez hay más profesores que prefieren que la religión se quede fuera del contexto educativo, y optan por la laicidad como valor clave de una nueva escuela en la que los aspectos religiosos se respeten pero no se traten de manera explícita.

De todas maneras, debemos decir que todavía existen algunas diferenciaciones que no resultan del todo coherentes con el pensamiento democrático e igualitario del profesorado en general, y es que muchos docentes valoran la posibilidad de que los alumnos inmigrantes aprendan su lengua de origen en el ámbito escolar, pero consideran que esto debe hacerse preferentemente en horario extraescolar. En verdad, esto es un aspecto muy relevante del pensamiento de los docentes porque, además, hay una división profunda en el seno del profesorado en relación a si los niños inmigrantes han de aprender su lengua y cultura de origen en el ámbito privado y no en el centro educativo. En este punto, nos decantamos por observar una creciente

tendencia a considerar necesaria la atención educativa en condiciones de igualdad de estos factores socioculturales tan importantes del alumnado inmigrante, sobre todo porque todavía en la escuela queda mucho camino por recorrer respecto a la presencia visible y activa de los patrones culturales minoritarios dentro de la cultura escolar global que se respira en los centros educativos de nuestro país.

- **Formación en educación intercultural.**

Hemos indicado anteriormente que la opción formativa en educación intercultural más frecuente entre el profesorado es el grupo de trabajo. Esta vía, muy reconocida y fomentada desde los Centros de Profesorado, emerge con gran fuerza a la vista de los datos que hemos obtenido en los cuestionarios. En este sentido, podemos considerar esta opción como una herramienta formativa de carácter cooperativo de gran potencial para el desarrollo de la educación intercultural. Desde nuestra perspectiva, esta opción es sumamente enriquecedora y superadora de la otra gran opción actual de formación intercultural del docente: la asistencia a cursos de educación intercultural organizados por los Centros de Profesorado.

Hay que señalar que resulta muy significativo el auge de las investigaciones que implican por parte del profesorado participar de una formación en centros caracterizada precisamente por el análisis y la crítica de las prácticas docentes en los propios contextos educativos donde se dan. En este punto, debemos interpretar que existe una tendencia positiva hacia la realización de investigaciones de educación intercultural en los centros donde trabajan los docentes que atienden a un número significativo de población escolar de origen inmigrante. Sin lugar a dudas, esto es un paso decisivo para el desarrollo de propuestas innovadoras y críticas en la puesta en práctica de la interculturalidad, ya que son los mismos docentes quienes generan procesos de reflexión sobre su propia formación en interculturalidad.

Queda muy lejos la nula o inexistente formación intercultural del docente; en efecto, solamente un 9,5% de profesores no ha realizado ninguna actividad

formativa sobre interculturalidad en los últimos años de su carrera profesional. Este dato es muy relevante en nuestro estudio, dado que nos da una idea de la pujanza y fuerza de la educación intercultural como propuesta educativa que requiere de una formación específica, ya sea en los propios centros educativos y a través de la investigación-acción, o bien a través de la asistencia a cursos, seminarios y congresos sobre educación intercultural.

Desde nuestra perspectiva, entendemos que la formación intercultural del profesorado es una clave fundamental e ineludible en la propia generalización y aplicación de proyectos educativos que tengan en la interculturalidad su columna vertebral. Dicho esto, no podemos negar la evidencia de que sea posible dar un nuevo impulso a la formación intercultural docente, partiendo necesariamente de esas preferencias formativas señaladas por el profesorado, que nos revelan una tendencia muy significativa al carácter netamente grupal y cooperativo de las actuaciones que deben orientar los esfuerzos encaminados a promover un tipo de formación intercultural reflexiva, crítica y funcional. El objetivo, a nuestro entender, es responder a las necesidades formativas de los docentes a partir de su propio pensamiento profesional, articulando propuestas y diseños formativos que les sean útiles y funcionales en la realidad educativa de diversidad cultural que están viviendo en su práctica cotidiana.

INFORME DE LOS ESTUDIOS DE CASOS

3.9. Estudio de Caso de Loli

3.9.1. Aspectos personales y de desarrollo profesional

Loli es una profesora de 54 años de edad, que lleva ya muchos años trabajando en el Colegio Adela López, con una larga carrera profesional en la que siempre ha trabajado en contextos educativos con un tipo de alumnado desfavorecido o con problemáticas diversas, desarrollando su labor en diferentes centros escolares de la ciudad. Concretamente impartiendo clases *“casi 30 años de servicio..., y en el Colegio Adela López llevo 15 o 16 años,...pues bien, mi trayectoria ha sido muy curiosa porque nunca he pasado por ningún pueblo, siempre he estado en Málaga Capital, y además sin proponérmelo ¿eh?, de estas cosas que una no se propone...”*, y además expresa que *“siempre he estado en centros con mucha conflictividad..., siempre, no he ido a un solo colegio en el cual el perfil del alumnado fuera de clase media, siempre eran niños con muchos problemas...”* (Ep.Loli. 10, 253).

En los últimos años, ha ejercido en diferentes cargos directivos del centro, concretamente ha sido Jefa de Estudios y actualmente es Directora, precisamente desde el presente curso escolar 2003-2004. Debido a esta situación, no imparte clase de las materias que hasta este curso venía dando, aunque como era Jefa de Estudios también tenía una importante reducción de carga docente en su horario laboral. Y esto se refleja en las siguientes palabras:

“Pues mira, yo estuve dos o tres años como secretaria del centro, luego he estado ocho años de jefa de estudios, ..., en verdad, he estado muy bien casi 10 años en el equipo directivo prácticamente..” (Ep.Loli. 110, 657).⁶³

⁶³ En las transcripciones realizadas en el presente estudio cualitativo, hemos respetado las formas de expresión de los protagonistas (docentes, mediadores, alumnos, madres y padres, monitores..) con el objetivo de dar mayor realismo y naturalidad a los distintos informes de caso.

Tal y como comentamos, esto ha supuesto una reducción considerable en la carga docente, realizando y asumiendo tareas de refuerzo escolar e impartiendo algunas clases de plástica a alumnos de tercer ciclo de primaria.

Desde un punto de vista profesional, es digno de mencionar que Loli se considera una profesora generalista, que le gusta la enseñanza por vocación, y que desde siempre ha tenido una especial predilección por la enseñanza de la lectoescritura a los niños más pequeños. Sin embargo *“...curiosamente al final he trabajado muy bien con los niños más mayores, porque claro con los niños pequeños tienes que tener un trabajo muy especial, mientras que con el niño mayor puedes llegar a una complicidad, a relacionarte mucho con ellos, es una relación más personal, y es precioso también; es decir que he estado mucho tiempo con los chicos, pero luego también, por circunstancias, porque de alguna manera me echaron, entre comillas, cuando me incorporé al equipo directivo, pues ya no querían estar mis compañeros con niños de segundo y tercer ciclo, y entonces me pasaron con los más mayores..., yo fíjate, respecto al tema de la lectoescritura, tenía un material de investigación sobre sistemas de lectura y escritura, lo tenía muy sistematizado, y además que funcionaba muy bien..”* (Ep.Loli. 103, 1191).

Ella, precisamente, se define como una profesora entregada en cuerpo y alma a la docencia y a su centro, pues considera que la profesión docente está cargada de vocación y de compromiso, algo que asume desde sus convicciones pedagógicas más profundas. Este compromiso se refleja en las siguientes reflexiones de Loli:

“...para ser educador tiene que tener un talante personal, y eso creo que no se estudia; es decir, el talante o vocación, estoy convencida, ..., me refiero a talante, cuando el maestro está abierto al tiempo que está viviendo...” (Ep.Loli. 281, 949).

En este sentido, Salma considera a Loli una persona muy trabajadora y preocupada en trabajar la interculturalidad en su centro, y destaca que su actitud “es excelente” (Em.Salma.. 102, 365), afirmación coincidente con la

idea del investigador de que “es una persona comprometida con la docencia y la mejora de su colegio a todos los niveles” (D.I., p.82).

3.9.2. Contexto educativo de diversidad cultural: características del Colegio Público Adela López.

El Colegio Público Adela López es un centro de Infantil y Primaria, con una sola línea por curso, que atiende a un total de 155 niños y niñas en la actualidad, siendo el porcentaje de alumnos inmigrantes del 50 % del total del alumnado del centro, aunque este dato varía en función de la fluctuación de la propia matrícula. En total, en el centro, hay actualmente alumnos de 14 nacionalidades diferentes, y es que ciertamente, este colegio se caracteriza por la presencia muy significativa de alumnos y alumnas de culturas y procedencias muy diversas, aunque predomina el alumnado marroquí dentro del colectivo de alumnado de origen inmigrante, tal y como lo confirma Loli:

“...es la marroquí, sin embargo..., cada vez hay más alumnos sudamericanos, y se están igualando muchos los marroquíes y los que vienen de sudamérica, y dentro de ellos, lo que más predomina son los ecuatorianos, argentinos..., y colombianos, son los que más abundan...” (Ep.Loli. 90, 264)⁶⁴.

El alumnado mayoritariamente vive en el entorno cercano al centro educativo, el cual se caracteriza por la existencia de viviendas antiguas que son alquiladas a las familias inmigrantes a pesar del mal estado general de las mismas. No obstante, el colegio está situado en una zona comercial de la ciudad, aunque las características socioeconómicas de la población que vive en la misma se pueden considerar como humildes y de nivel bajo. Ciertamente, el hecho de que las viviendas de alrededor sean vistas como económicas por las familias de origen inmigrante es un factor fundamental en la situación

⁶⁴ Ep.Loli. significa entrevista a Loli. La numeración de las citas se corresponde al resultado del empleo del programa de análisis cualitativo Nudist-Vivo, tanto en esta primera cita como en el resto del presente informe de caso, y en las distintas fuentes de información empleadas: D.I. (diario investigador), Dc (documentos del centro educativo) y Em.Salma. (entrevista a mediadora Salma) y Em.Samir. (entrevista a mediador Samir). Ep. significará siempre entrevista a profesor, Em. sería entrevista a mediador, Ema. significa entrevista a madre, Epa. sería entrevista a padre, Emo., entrevista a monitor; en el caso de los alumnos, no hemos considerado necesario emplear una codificación específica, ya que las entrevistas han sido grupales y se denominarán de la manera siguiente: E.alumnos. En el resto de protagonistas de los informes de caso, se denominará E. y el nombre de pila de la persona entrevistada.

multicultural del Colegio Adela López, porque los hijos de estas familias acuden a este centro al ser uno de los pocos centros públicos de la zona y el más cercano a sus domicilios.

La plantilla del centro está compuesta por catorce maestras y maestros, de los cuales tres imparten clase en educación infantil, siete son de educación primaria, uno de educación musical, uno de educación física, uno de pedagogía terapéutica y una profesora que viene al centro a impartir religión católica.

Por otro lado, hay que señalar que en el centro existe organizada una asociación de madres y padres de alumnos que realizan actividades diversas como excursiones para sus hijos así como reuniones de madres. Existe también servicio de comedor y actividades extraescolares diversas para los alumnos del centro.

Desde el punto de vista del espacio escolar, hay que mencionar que este centro escolar es de edificación antigua, concretamente del año 1575, y la última remodelación se realizó en 1996. La superficie que ocupa el centro es de 750 m², constando de un edificio de tres plantas y dos patios. En verdad, el centro tiene unas características arquitectónicas que denotan usos anteriores para otros niveles educativos, así como para otros usos sociales y culturales de la ciudad.

“Las grandes puertas negras están abiertas, y a mano derecha está situado el puesto de la conserjería. El patio principal del colegio, dominado por la presencia imponente de una alta palmera hace dirigir la mirada al edificio del colegio en toda su dimensión. Edificio que parece antiguo, configurado por grandes ventanales y altas puertas en la planta baja” (D.I. 155, 591).

Las aulas accesibles que tiene el centro en la actualidad son las siguientes:

- 10 aulas ordinarias de más de 80 m²
- 1 aula de música de 90 m²

- 1 biblioteca de 90 m²
- 1 sala de usos múltiples de 110 m²
- 1 despacho de dirección de 80 m²
- 1 secretaría y archivo de 70 m²
- 1 sala de profesores de 100 m²
- 1 sala para la A.M.P.A. de 50 m²
- 1 comedor de 110 m²
- 6 aulas de pequeño grupo de más de 20 m²

La planta baja del edificio está destinada para el alumnado de educación infantil, mientras que la planta alta está destinada para impartir clase a los alumnos de educación primaria. Por su parte, los espacios de recreo se limitan a dos patios unidos por un gran pasillo, y su utilización está regulada debido al diferente horario de recreo que tienen los alumnos del centro, una hora para los alumnos más pequeños, los de educación infantil y primer ciclo de primaria, y otra para los alumnos de segundo y tercer ciclo, tal y como se refleja a continuación:

“Suena la sirena, son las once de la mañana, es el primer turno de recreo, y niños de educación infantil y de primer ciclo de primaria bajan apresurados a disfrutar del tiempo de recreo. Vigilan en el patio dos maestras, también Loli permanece durante algunos minutos con los más pequeños. Los niños corretean por todos los rincones del patio central, junto a la imponente gran palmera que domina el centro mismo del patio” (D.I. 161, 930).

3.9.3. Actitud hacia el alumnado de culturas minoritarias y sus familias

Loli destaca que casi el cincuenta por ciento del alumnado del centro es de origen extranjero, pero al ser su colegio un centro pequeño, este fenómeno ha adquirido una importancia cada vez más relevante para todos los profesores, así como para toda la comunidad educativa del colegio en los últimos años. Además, esta situación fluctúa por la incorporación de un tipo de alumnado de origen inmigrante que se matricula en el colegio de forma constante. En este sentido nos apunta que *“aproximadamente, yo diría que un 60% de todos los alumnos, no sé...50 o 60 por ciento..., mejor pon la mitad...,*

porque claro (...) se me están matriculando continuamente, y claro, las matrículas son de alumnos que vienen de fuera...” (Ep.Loli. 82, 252). Esto concuerda con los datos que hemos ofrecido anteriormente, y que sitúan el porcentaje de alumnado inmigrante en el centro en torno al 50 por ciento.

Ante esta situación de multiculturalismo escolar, ella destaca que el profesorado ha tenido que cambiar su mentalidad y su propia manera de pensar y de actuar para poder afrontar con garantías de éxito el cambio, fundamentalmente actitudinal y de apertura, que para ella implica la interculturalidad, aunque se ha encontrado con dificultades del propio profesorado para desarrollar sus propuestas como directora del centro.

“Hay una cosa clara que te digo... y es que hay maestros que han cambiando el chip; y hay otros que no, y que no lo van a cambiar jamás...pero no solamente en las estrategias a la hora de enseñar o a la hora de tratar, sino a la hora de impartir o de favorecer una forma de convivencia...” (Ep.Loli. 174, 532).

Frente a esta consideración, Samir expresa que *“hay profesores que son estupendos y otros que no lo son, en la forma de tratar a los niños, por su propia actitud...” (Em.Samir., 68, 399).*

En verdad, una de las cuestiones que más destaca Loli es que el profesorado ha tenido que cambiar de actitudes e incluso de lenguaje, cuando se refería a un tipo de alumnado que es muy relevante en su centro, concretamente el perteneciente al colectivo marroquí, y de hecho ella señala que algunos profesores de su centro tienen actitudes racistas respecto a ese tipo de alumnado que hay en su centro.

“Hay xenofobia..., y algunos utilizan un lenguaje que no es el más adecuado para referirse, por ejemplo, a los niños marroquíes..., por tanto, haberlos haylos...pero también te digo que van cambiando estos profesores, porque se están dando cuenta que hay diferencias, y que trabajar desde la interculturalidad es buena para ellos y para el colegio, y por supuesto para los niños....” (Ep.Loli. 254, 381).

A pesar de esta afirmación, Samir destaca que en el centro nunca ha percibido de manera manifiesta por parte de su profesorado conductas o actitudes racistas, aunque reconoce saber que en ocasiones se ha empleado un lenguaje inadecuado, tal como expresa en las siguientes reflexiones:

“...en presencia nuestra no he oído palabras como moro o cosas así, pero sabemos que sí algunas veces se emplea un tipo de lenguaje que no es bueno, ¿no? Mira, el otro día llegó un marroquí, y le pregunté como le iban los estudios y me dijo, bueno, no me van muy bien, el colegio, algunos profesores no me gustan...” (Em.Samir.. 71, 143).

Loli entiende que la xenofobia como un compendio de ignorancia y prejuicios ante la diversidad cultural, y plantea que las actitudes de los profesores, sean jóvenes o mayores depende de las propias personas, porque ella ha tenido compañeros más jóvenes que le han sorprendido por sus negativas actitudes ante los alumnos inmigrantes, aunque cree que esto está cambiando en el centro porque la diversidad cultural se está viendo cada vez de forma más natural.

“...yo he tenido gente joven que era xenófoba, en el sentido de tener unos prejuicios..., yo pienso que hay mucha ignorancia, hay muchos tópicos típicos sobre los alumnos inmigrantes; pero la verdad es que hasta que tú no trabajas y tú no estás en contacto con la realidad..., esto es agua de borrajas.., y yo noto que muchos de mis compañeros, que tenían unos prejuicios y unas formas..., están cediendo ante las evidencias de trabajar en nuestro colegio con la interculturalidad, y ven que es positivo el hecho de mejorar la convivencia..., a mí en realidad lo que más me sorprende es la naturalidad, hay mucha naturalidad en las clases, y esto antes no pasaba...” (Ep.Loli. 262, 660).

En verdad, esta naturalidad al contemplar a los alumnos de distintas procedencias, también se extiende a las actitudes que tienen los docentes sobre el alumnado marroquí, que es el más numeroso de los alumnos de otras culturas.

“Ellos valoran mucho los niños inmigrantes porque dicen que tienen mucho interés, dicen de los marroquíes que son muy inteligentes, y es verdad..., pero ellos no se lo plantean mucho..” (Ep.Loli. 221, 185).

No obstante, considera que es cierto que estos alumnos tienen dificultades escolares, lo que ocurre es que sus dificultades no se deben al hecho de ser de otras culturas o inmigrantes, sino por una multicausalidad de factores.

“No hablo de niños que van atrasados, españoles; estoy hablando de niños que van atrasados, y que son extranjeros, pero no porque sean de fuera, (...) no porque sean retrasados, sino porque estas criaturas, una por la lengua, dos porque muchos tienen un desfase, tres, otros tienen unos sistemas de conocimiento diferentes...” (Ep.Loli. 42, 340).

Esto puede deberse a la naturalidad con la que se ve a los alumnos de origen inmigrante, es decir, que con el paso del tiempo los profesores se han acostumbrado a contemplar con mayor naturalidad la situación de diversidad existente en el Colegio Adela López, debido a que conoce las pautas de actuación que se desarrollan con ellos, tal y como apunta Loli en las siguientes palabras:

“(…), hay mucha naturalidad, ahora, para los maestros, el que venga un niño inmigrante es una cosa natural, ya tienen, diríamos las dinámicas y la experiencia para poder actuar con ellos...” (Ep.Loli. 170, 515).

Ciertamente, considera que el hecho de emplear un lenguaje no ofensivo y carente de prejuicios y estereotipos, ha supuesto cierto esfuerzo por parte de algunos profesores, sobre todo los que llevan mucho tiempo en este colegio, que coinciden con aquellos profesores de mayor edad, aunque menciona que todavía quedan algunos profesores que, en el marco de las relaciones con otros profesores del centro, todavía emplean un lenguaje no adecuado para referirse a algunos alumnos del centro, sobre todo a los alumnos de origen magrebí. Pero incluso ella misma ha tenido que plantearse sus propios pensamientos y actitudes, si eran o no racistas, lo cual ha supuesto una reflexión profunda para Loli, que ha tenido la ayuda de mediadores interculturales como Samir.

“Hay mucha xenofobia, muchos prejuicios con los marroquíes..., entonces claro..., yo he tenido que empezar...por decir yo soy xenófoba, yo tengo cosas xenófobas, yo tengo errores, que no quiere decir que..., tanto los marroquíes son xenófobos como los españoles somos xenófobos..., es algo que está en la sociedad, hay xenofobia..., y para mí una de las causas de esa xenofobia es el desconocimiento, lo que desconocemos, lo que tememos, y lo que tenemos lo atacamos..., entonces, claro, yo tuve que sorprenderme a mí misma, y analizarme..., y decirme, oye que yo tengo conductas xenófobas..., no conductas, sino pensamientos, sentimientos.. y eso por qué, entonces empecé a trabajar conmigo misma todo este tema, empecé a informarme, empecé a ver..., me hizo mucho bien el contacto con Samir...” (Ep.Loli. 130, 784).

También, uno de los aspectos que plantea Loli al referirse al cambio que ha supuesto para los profesores del centro el paso de los años, es que el propio colegio haya cambiado de ser un centro homogéneo desde el punto de vista cultural –monocultural–, a un centro escolar multicultural, y en este punto cree que los cambios de actitudes y de predisposición de los docentes ha sido progresivo y que todavía no sabe si realmente existen cambios actitudinales de apertura hacia la interculturalidad por parte de todo el claustro de profesores del colegio, de manera generalizada.

“...hay auténticos marmolillos que no se mueven, pero claro, hay gente que sí va cambiando progresivamente el chip, y hay gente que positivamente trabaja en eso..., ha costado, y cuesta trabajo cambiar, porque tienen interés de que realmente es positivo y que funciona..., nosotros hemos comprobado que tener esa visión mejora la convivencia y que esto funciona, pero hay gente que no quiere cambiar porque no quiere...” (Ep.Loli. 78, 415)

En relación a esto, Samir destaca que las dificultades que tienen los profesores para que muestren unas actitudes positivas respecto a la diversidad cultural estarían relacionadas con su propia formación:

“los mediadores trabajamos con los profesores y a veces, vemos que necesitan trabajar la interculturalidad en sus aulas, pero que no están formados” (Em.Samir.. 91, 160).

Para Loli sigue habiendo profesores que no participan de los propósitos de interculturalidad que ella pretende trabajar en su centro, debido

fundamentalmente a esos pensamientos y actitudes negativas hacia el alumnado de otras culturas minoritarias.

“...hay profesores que no se creen la interculturalidad..., y dicen, este es un moro, este es un ruso, este es no se qué..., y con ese prisma de la calle, solapadamente, porque no está bien visto, ni siquiera es legal tener estos pensamientos, no es políticamente correcto,... pero son esos pensamientos..., y algunas veces lo sueltan, y claro, es muy difícil cambiar a estas personas..” (Ep.Loli. 74, 385).

No obstante, Salma piensa que el profesorado está cada vez más concienciado de la importancia de la interculturalidad, y pone como ejemplo que a pesar del escaso conocimiento de sus propias funciones como mediadora en el centro, percibe que sus relaciones con el profesorado son positivas:

“(...) las relaciones son positivas. Me saludo con los profesores, a pesar de que algunos no conocen mi labor, pero las relaciones no son negativas, para nada....” (Em.Salma.. 102, 365).

Por su parte, la actual función como directora que ejerce Loli le ha supuesto que tenga ciertas dificultades con algunos profesores de su centro para poder llevar a cabo los proyectos de innovación pedagógica que sobre interculturalidad ha trabajado en los últimos años. No obstante, Loli destaca como poco a poco su actitud favorable hacia la diversidad cultural y la interculturalidad está calando en el profesorado, aunque señala el importante trabajo de las profesoras adscritas a estos proyectos.

“...he tenido la suerte que me han dejado hacer..., eso no significa que tenga el apoyo total, es decir, no se oponen..., y poco a poco están viendo como la interculturalidad es algo bueno, y es algo que está poco a poco calando en el pensamiento de los maestros..., ha sido como una lluvia suave, porque no hemos impuesto nada, ciertamente, el pequeño grupo que trabaja el tema se ha roto la espalda ¿eh?, pero también es cierto que se nota como eso va como lluvia suave, calando en los compañeros..., yo no les he podido exigir a ningún profesor nada..., yo le ido ofertando...” (Ep.Loli. 298, 581).

En efecto, el profesorado está participando de manera más activa en las actividades que plantea Loli, y es algo que hemos podido constatar *“(...) viendo que los profesores parecen estar de acuerdo con muchas de las ideas que Loli considera que son positivas para los alumnos del centro y para sus familias, algo que hace que el clima del colegio sea cada vez más intercultural”* (D.I. p.82).

Para Loli, el hecho de tener una actitud de apertura hacia la diversidad cultural que hay en su centro es fundamental para vertebrar el trabajo educativo de su colegio, y considera que la actitud del profesorado es fundamental para poder comprender y atender a todos y cada uno de los niños que van al Colegio Adela López. En este sentido, ella valora no sólo el conocimiento sobre interculturalidad, sino la importancia de las actitudes del docente desde el punto de vista de la apertura y receptividad necesarias para trabajar en un centro educativo donde la diversidad social y cultural es clave.

“No es que sepan mucho de interculturalidad, sino es el talante que tienen, es una actitud...porque claro, cuando tú tienes un colegio con una diversidad como es el nuestro, tanto cultural como a nivel social, el talante y las formas del profesor es fundamental, porque hay mucha individualidad en los niños, y tu tienes que tratarlo intentando comprenderlo..., es decir, tenemos que llegar a unos aprendizajes pero por diferentes caminos, de otra manera...” (Ep.Loli. 186, 456).

A este respecto, expresa que existe un grupo de cuatro profesoras que sí están verdaderamente implicadas en la interculturalidad, debido a que están en el centro por comisión de servicios para participar dentro de un proyecto de innovación pedagógica que ella propuso hace un año para el colegio.

“...las maestras del grupo están trabajo..., en el proyecto de interculturalidad, son maestras que estás implicadas en el proyecto y saben a lo que han venido al centro, ellas saben a lo que saben perfectamente, además, por una comisión de servicios, es decir, que esta persona no está atada a trabajar la interculturalidad en el colegio, sino que se pueden ir a otro lado si ellas quieren” (Ep.Loli. 193, 386).

A este respecto, podemos confirmar la implicación de estas maestras en las actividades que se realizan en el centro, y que están comprometidas en el proyecto en el que está trabajando, ya que son *“profesionales que están haciendo verdaderos esfuerzos por hacer de su labor educadora una auténtica expresión de interculturalidad, participando en las reuniones de madres así como en todas las actividades donde la diversidad cultural es la clave de una convivencia rica para toda la comunidad educativa”* (D.I., p.83).

Por otro lado, el hecho de que el alumnado, no sólo de origen inmigrante, sino que a nivel general proceda de familias con un nivel socioeconómico y cultural bajo, ha hecho que Loli como directora se replantea hacer un centro donde la ayuda a las familias fuera un tema crucial en su labor como directora, así como el hecho de que estas actividades y ayudas estén dentro de los propios principios de la interculturalidad. En este punto, su actitud comprensiva hacia estas situaciones socioeconómicas de estas familias inmigrantes le ha llevado a solicitar ayudas económicas para las familias y otros servicios que pretende que el centro tenga.

“..yo he solicitado aula matinal y actividades extraescolares..., hay un poco de todo en lo que dices..., mira, por ejemplo, he pedido el aula matinal, porque muchas madres trabajan, muchas en casas de servicio doméstico, en casas donde también trabajan las mujeres, entonces, claro, les vendría bien dejar los niños antes, pero ahora no pueden..., entonces yo pido el aula matinal para que éstas madres se vayan tranquilas al trabajo..., y también las actividades que programamos o planificamos, también quiero que respondan al plan de centro...” (Ep.Loli. 250, 543).

Por tanto, un aspecto importante es su actitud abierta y receptiva a buscar todas aquellas ayudas que permitan que las familias estén satisfechas con el colegio de sus hijos, y que a nivel personal, puedan mejorar social y económicamente, y en calidad de vida. Esto es algo que Salma considera fundamental porque permite que las madres puedan mostrar un mayor interés y participación en el colegio de sus hijos, destacando la importancia de las relaciones entre los dos contextos, el familiar y el escolar:

“Para mí, la relación entre las familias y la escuela es fundamental, (...), los padres ayudan, aportan ayuda de cualquier tipo o cosa al colegio, lo que haga falta en el colegio” (Em.Salma.. 89, 984)

Por otro lado, hay que señalar que Loli percibe claras diferencias entre aquellos centros educativos culturalmente más homogéneos y su colegio. En efecto, considera que la diversidad cultural que existe en su centro es un valor positivo y enriquecedor a trabajar, tanto en las aulas como fuera de ellas, esto es, no solamente en el horario escolar sino también en el horario extraescolar, fomentando y promoviendo la participación de las familias inmigrantes en la educación de sus hijos, sobre todo en el caso de las marroquíes.

Además, Loli piensa que la diversidad cultural es un reflejo de la sociedad multicultural en la que vivimos, sobre todo por el creciente fenómeno de la inmigración, y la escuela debe responder a esa riqueza cultural, no desde la simple multiculturalidad, sino desde la pretendida y fructífera interculturalidad, donde el conocimiento y el respeto hacia las culturas sea una clave fundamental en la práctica cotidiana de su centro escolar.

“...nosotros hemos cogido una opción que es la interculturalidad, porque la multiculturalidad es solamente hacer cuentos, banderas..., y teníamos bastante..., mira, sinceramente, nosotros queremos quedarnos ahí por opción, es decir, creemos la interculturalidad como tú me das y yo te doy..., y es mucho lo que yo puedo aprender de tu cultura, y es mucho lo que puedes aprender de la mía..., y ahí está la riqueza, porque vamos en realidad a una sociedad plural, en la cual, tenemos que ver todo lo que podemos compartir...” (Ep.Loli. 222, 593).

En este punto, Salma coincide plenamente con los postulados de Loli, ya que considera que un centro educativo de las características del Adela López requiere trabajar la interculturalidad como una opción que aporte una mayor riqueza a la multiculturalidad existente, tal y como reflejamos en las siguientes reflexiones:

“(...) como es un colegio multicultural, de tantas nacionalidades, por ello en este colegio hay que aprovechar esa riqueza cultural de cada una de las nacionalidades, y hay que

aprovechar toda esa riqueza, acercarse los niños, a las madres, también las madres entre ellas mismas, con los intercambios interculturales” (Em.Salma.. 19, 1022).

En este sentido, Loli muestra un actitud receptiva y positiva hacia lo que es el respeto a las diferentes identidades culturales de los alumnos inmigrantes así como sus familias. Ella cree que es fundamental que estos alumnos se integren en la escuela pero sin que pierdan sus raíces culturales y aprovechando ese potencial de riqueza cultural desde un punto de vista escolar, sobre todo haciendo que las madres participen de la vida y convivencia del colegio

“(...) 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...” (Ep.Loli. 217, 1147).

Ciertamente, podemos confirmar estas apreciaciones en el sentido de que la participación en el centro por parte de las madres de origen inmigrante es cada vez más significativa. En este punto, reflejamos como ejemplo de esta situación algunas reflexiones en torno a un encuentro de madres que participan en el grupo de madres que organiza el propio colegio:

“Algunas madres parecen interesadas en crear lazos de amistad, y la mayoría parece conocerse, aunque hay madres que parecen solas o que no conocen la realidad de la participación cotidiana de las madres como grupo. Este puede ser el caso de Lorena, una madre colombiana que comenta que gracias a estas meriendas-reuniones puede conocer cosas de la cultura malagueña que por sí misma hubiese tardado en darse cuenta. Ella expresa que el contacto con otras madres le sirve de apoyo emocional y social, pues cuando ha llegado a Málaga hace apenas un año no conocía a nadie y se sentía sola” (D.I. 8, 372).

Por otra parte, hay que señalar que la lengua es un factor imprescindible en la integración del alumnado de origen inmigrante, pero no es el único. En

este sentido, Loli cree que muchos profesores piensan que van a tener dificultades con estos niños porque no conocen el idioma, pero según Loli, el aprendizaje de la lengua no constituye un problema, pues lo aprenden de forma rápida.

“...hay profesores que se creen eso, de que los niños se van a quedar atrás, y que no pueden hacer nada en clase..., claro, eso pasaba antes, pero los profesores se han dado cuenta que no, que los niños progresan rápidamente en lengua, y que a nivel de contenidos, no les afecta tanto, si se trabaja bien con ellos...” (Ep.Loli. 14, 318).

También, Loli está abierta al aprendizaje de palabras en los diferentes idiomas de los alumnos que acuden al centro, algo que ve como positivo y que hace que considere la importancia de compartir, concepto al que considera vinculado claramente al de interculturalidad.

“(...) sí compartir cosas del idioma de los distintos niños de distintas nacionalidades, como el saludo por ejemplo, (...), que nos suene su idioma, que sepamos dar las gracias en los diferentes idiomas....Yo creo que el conocimiento de aspectos de la lengua de todos los alumnos es algo que entra de lleno en lo intercultural...” (Ep.Loli. 342, 369).

En verdad, Loli se muestra satisfecha con iniciativas que hacen que las lenguas de todos los niños se sientan reconocidas en el propio centro, como el caso de un taller que realizó Salma, la mediadora intercultural.

“(...) tenemos lo que es el Taller “más palabras”, en las cuales, eso lo hace Salma, la mediadora intercultural, como el saludo, saluda en árabe, en rumano, en español..., según las nacionalidades que haya, y los niños repiten ese saludo, y se va por todas las clases, pues qué bien, sabemos saludar en árabe, en rumano...” (Ep.Loli. 337, 691)

En este punto, Salma considera que ayudar a que la comunicación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa sea fluida requiere superar los problemas derivados del desconocimiento del idioma, tal y como expresa en las siguientes reflexiones:

“hay madres por ejemplo que no saben el idioma o necesitan algo y no saben como transmitirlo a la dirección del centro, entonces claro me tenía a mí, me conocían a mí, ...pues mira Salma, queremos esto..., yo era el intermedio entre estas madres...ya que como la mayoría de niños que vienen al colegio están acompañados por sus madres, pues yo hago ese intermedio.., es decir, aparte de hacer traducción o resolver conflictos, pues estoy allí para apoyar a ambas partes tanto como a las madres como a los profesores del colegio” (Em.Salma.. 23, 769).

Por su parte, Loli destaca que todos los alumnos de origen inmigrante que no conocen nuestro idioma muestran un interés muy significativo por el aprendizaje de la lengua española, así como sus propias familias, de tal manera que incluso muchas veces, cuando las madres –sobre todo las magrebíes– acuden al colegio para hablar con los profesores, son los mismos alumnos los que hacen de traductores o intérpretes a sus propias madres para facilitar la comunicación entre ellas y los profesores.

“...muchas veces los niños hacen de intérpretes para las propias madres, y aprenden antes que las madres..., también hay otros casos que vienen madres al principio de año, pero como están metidas en sus casas, pues no saben hablar mucho, y a veces que los niños hacen de traductores de las madres...” (Ep.Loli. 150, 366).

Asimismo, ella subraya que el profesorado está cada vez más acostumbrado a estas situaciones de dificultades en la comunicación con las familias, y que por ello, en otros años han organizado talleres para las madres que desconocen la lengua española, siempre contando con la inestimable colaboración de las organizaciones no gubernamentales, que son las que aportan los recursos humanos para poder realizar estas actividades (profesores, monitores..)

También, debemos destacar su actitud respetuosa hacia la lengua árabe, algo que es respaldado por el propio proyecto de innovación pedagógica que el Colegio Adela López viene trabajando hace algunos años, y que además viene recogido en su plan de centro. En este punto, las clases de árabe son abiertas a todos los alumnos del centro, con independencia de su origen o nacionalidad. En este sentido, se organiza *“semanalmente un taller de lengua y*

cultura árabe dirigido a la totalidad de los alumnos del Centro (...), en él se pretende investigar a cerca de la lengua escrita y hablada adaptada a la psicología infantil (...) y la hipótesis de partida es que el acercamiento a la lengua puede favorecer procesos de interacción entre culturas” (Dc. 57, 519)⁶⁵. Es decir, el propio plan de centro plantea la importancia de la lengua “(...) como instrumento de interculturalidad y de integración social” (Ibíd.)

En verdad, un aspecto que señala Loli como muy significativo y relevante en relación a sus interacciones con las familias marroquíes, es tener en cuenta quién o quienes de las madres marroquíes constituye una voz reconocida y respetada por el resto de madres, es decir, que en general, las relaciones entre familia y escuela están, en ocasiones, supeditadas o mediatizadas por la consideración de una voz predominante en el colectivo de madres marroquíes. A este respecto, Loli considera que dentro de ese colectivo hay actitudes que no son productivas para que haya relaciones entre todas las madres del colegio, más bien al contrario, ella cree que actualmente hay situaciones de clara separación.

“...hay separación entre las familias del colegio..., tú sabes que las madres marroquíes están separadas..., hay una madre que es líder que tira del resto de madres, tiene esta persona muchísimo peso, entonces si aíslas las madres marroquíes, hablan en árabe..., y esa es un poco la tónica general...” (Ep.Loli. 249, 305).

Esto es algo que confirma Salma al comprobar que a las puertas del colegio las madres están agrupadas por nacionalidades, y no se comunican ni interactúan, algo que contrapone a la situación de los niños, que sí se relacionan entre ellos dentro del centro escolar:

“...pero dentro del colegio, a las nueve menos cuarto, ponte en la puerta del colegio, y vas a ver la diferencia, grupos de madre en función de su procedencia..., sí, los niños dentro del colegio están juntos, pero las madres en la puerta del colegio están separadas y ni se hablan” (Em.Salma.. 94, 332).

⁶⁵ Dc significa que la cita se corresponde a partes específicas de los distintos documentos recogidos y analizados del colegio Adela López (proyecto de innovación pedagógica, plan de centro, proyecto educativo de centro; ver Anexo).

Además, el papel que tienen las madres que son punto de referencia para el resto de madres marroquíes es un factor a tener en cuenta por parte de Loli, que como directora, está impulsando un grupo de madres en el que participan las madres marroquíes así como del resto de nacionalidades que hay en el colegio (colombianas, rusas, ucranianas, argentinas...). No obstante, las separaciones siguen estando a la orden del día en el colegio, aunque según Loli, de forma progresiva está produciéndose un mayor contacto intercultural, así como una mayor implicación en las actividades de los grupos de madres o en otras que propone el centro.

“...Al principio, como en la calle...(.), están las marroquíes con las marroquíes, las españolas con las españolas., las argentinas con las argentinas..., ahora ya se va viendo (...) españolas con las sudamericanas, pero las marroquíes todavía no se relacionan con las madres españolas..., pero bueno, cuando hacemos las jornadas, algunas caen, otras se relacionan..., pero es cierto, que las madres españolas este año se han implicado, están haciendo sus cosas, y también las sudamericanas..., y ahí en estas reuniones y en estas charlas, salen (de) su melancolía, de dónde vienen, y les gusta...” (Ep.Loli. 138, 603).

Por otro lado, ella considera que muchos de los alumnos inmigrantes de su centro tienen carencias afectivas importantes, lo cual tiene mucho valor para ella como profesional, ya que implica un acercamiento individualizado a cada niño

“...existen muchos niños con muchas carencias..., afectivas, emocionales..., y en muchos aspectos, tienen muchas necesidades afectivas, de atención, de hablar con ellos..., una atención individualizada, porque yo creo que muchos niños lo que hacen es llamar la atención y quieren cariño..., y bueno, hay niños que conforme van creciendo, tienen problemas muy fuertes detrás de él” (Ep.Loli. 42, 377).

Ciertamente, las situaciones de muchos de estos niños son difíciles a nivel social y económico, lo que unido a las posibles carencias de apoyo afectivo implica que la actitud de los profesores sea *“muy importante en la atención emocional de los alumnos más desfavorecidos (y) necesitan de apoyos no sólo curriculares o académicos, sino comprensión y un clima de confianza que les haga sentirse bien y cada vez con mayor autoestima”*

(D.I.c.Loli, p.83).

3.9.4. Concepción de los conflictos

Loli piensa que la naturaleza de los conflictos escolares que surgen en su colegio es múltiple o multicausal, pero señala la importancia de las carencias afectivas, sobre todo cuando estos conflictos se manifiestan en conductas problemáticas en el clima escolar.

“...existen muchos niños con muchas carencias..., afectivas, emocionales..., y en muchos aspectos, tienen muchas necesidades afectivas, de atención, de hablar con ellos...” (Ep.Loli. 42, 756).

A este respecto, Samir, el que fuera mediador intercultural en el Colegio Adela López durante tres cursos escolares, hace ya algunos años, considera que la mayoría de los conflictos de carácter intercultural se deben a los malentendidos que surgen por problemas de comunicación, tanto a nivel de la propia lengua, como de los propios códigos culturales más implícitos y reflejados en característicos modos de comunicación no verbales como los gestos, las posturas corporales, la predisposición corporal, la mirada; tal y como reflejamos en la siguiente consideración:

“...me expresó algunas ideas muy interesantes acerca de su visión intercultural de la escuela, una escuela donde los problemas de comunicación o los malentendidos son, según él, las principales causas de los conflictos interculturales” (DI. 157, 232)⁶⁶.

En este sentido, Samir distingue los conflictos en función de la gravedad del mismo, es decir, que algunos de los conflictos pueden deberse a la falta de conocimiento intercultural, así como a malentendidos, dado que su experiencia le dice que no ha habido episodios de racismo en el colegio Adela López.

“...yo no diría conflicto, (...), yo diría la falta de conocimiento entre las partes, entre las familias, no diría nada de racismo o de conflicto...lo que sí es cierto es que la

⁶⁶ DI significa Diario Investigador. Textos analizados en el proceso de categorización desarrollado con el programa Nudist-Vivo (puede verse en Anexo cualitativo).

experiencia que he tenido yo, que estuve hasta el año 2002 no ha sido mala del todo, hemos organizado cosas en el colegio, hemos organizado encuentros, hemos organizado muchas cosas, y...mi percepción es muy positiva..., hombre, hay problemas puntuales, el problema de siempre ha sido el idioma, que es fundamental para que la gente se comunique, de hecho hay muchas madres que son de otras culturas que prefieren estar con otras paisanas que con otras madres de otras culturas, pero eso no significa que no hay comunicación o hay problemas entre ellas..., lo que sí es cierto es que el idioma es algo que determina la comunicación...” (Em.Samir. 20, 437)⁶⁷.

En relación a esto, Salma nos comenta el ejemplo de una madre que acude al colegio y allí le dicen que su hijo no tiene plaza en el comedor.

“...ella entiende que es un acto racista para ella, y que no hay plaza para su hijo porque es polaca o marroquí, o argentina o ecuatoriana, por eso, ahora, de hecho se crea un conflicto porque es un malentendido, entonces claro, esto que es así para mí no es verdaderamente un conflicto...” (Em.Salma. 35, 284)⁶⁸.

No obstante, Loli advierte que no todos los conflictos interculturales pueden ajustarse a la anterior consideración de malentendidos o interpretaciones erróneas de comunicación interactiva, como en el caso de problemáticas referidas al derecho de los alumnos del centro al comedor del centro, el cual está sometido a una regulación para lo cual se necesita aportar la documentación precisa por parte de las respectivas familias. En este sentido, Salma nos aporta la siguiente reflexión al respecto.

“...me ha pasado en el colegio, alguna vez, (que) la directora dice, yo no tengo plazas en el comedor, eso se lo dice a tu hijo, no tengo plaza porque las normas son así,...pero ella no entiende que no hay plaza..” (Em.Salma. 31, 215).

Ciertamente, Loli apunta que muchas veces pueden surgir conflictos por temas cotidianos como el anteriormente citado por Salma, pero en ocasiones, el problema puede radicar cuando existen ideas o intereses contradictorios entre las familias y la propia escuela, caso de ejemplos menos habituales pero igualmente intensos cuando el profesorado llama a los padres para comentarles que su hijo está teniendo un comportamiento disruptivo e incluso

⁶⁷ Em.Samir. se corresponde con la entrevista desarrollada a Samir, mediador intercultural.

⁶⁸ Em.Salma. se corresponde con la entrevista realizada a Salma, mediadora intercultural.

ofensivo con otros alumnos o miembros de la comunidad educativa (conserje, limpiadoras...), lo cual puede ser visto por las familias como un hecho racista por parte de Loli.

“...hay una cosa muy típica, que cuando los niños tienen problemas conductuales, de este tipo, que suelen estar al borde de la marginalidad, aquí hablamos de los marroquíes, pero también podemos hablar de los rumanos, que apenas tú te pones en contacto con ellos, y te dicen que tú eres xenófobo, que tu le haces eso porque eres racista...” (Ep.Loli. 138, 335).

En este punto, converge la anterior consideración con la siguiente observación recogida a raíz de una de las múltiples conversaciones que hemos mantenido con Loli a este respecto.

“(ella) plantea la importancia de distinguir claramente los conflictos escolares, que tienen que ver con el comportamiento inadecuado de alumnos, con independencia de su origen cultural, como en el caso de José, y de aquellos conflictos en los que sí influye el origen cultural de los alumnos, aunque en este caso, no hay conflictos relevantes en su centro” (DI. 188, 349)

También, Loli considera que los conflictos pueden nacer de expectativas no cumplidas por parte de las familias en relación a la educación que reciben sus hijos, cuando se niegan a que participen en alguna actividad considerada importante aunque no obligatoria del centro. A continuación exponemos un ejemplo práctico considerado por Loli como de este tipo:

“...hoy he venido entrando y me dice una señora gitana..., señorita que tengo que hablar con usted..., me cuenta que no ha firmado el papel porque resulta que no quiere que vaya el hijo a las excursiones, pero que el niño quiere, pero no quiere firmar..., (...), le pregunto a la jefe de estudios, mira, me ha dicho la mamá de esta niña que aunque no tiene firmado el papel, que aunque no tiene firmado el papel que vaya la niña, que ella me ha lo dicho a mí para que te lo diga a ti., y me dice no, si no tiene papel, no puede ir..., y claro, nosotros conociendo este caso, sabemos que si pasa algo, podemos tener problemas...A las dos de la tarde, cuando ha venido, ha venido a empitonarme, y además iba por la calle despotricando de mí, eso me ha lo dicho otra madre, y claro, le he vuelto a explicar, mira, tú no te preocupas..., pero mira, tú no

comprendes que si se caes o se hace algo,..., claro te escucho, te lo explico y te comprendo, y te llevas el papel..., entonces claro, se va serena, ...” (Ep.Loli. 30, 1058).

Relacionado con lo anterior, Salma coincide en considerar que los conflictos interculturales pueden tener muchas explicaciones, y que algunas veces pueden ser simplemente malentendidos, aunque estos tienen en realidad una apariencia conflictiva porque se da por una falta de concordancia en los valores culturales de referencia, o en las propias formas de comunicarse o de expresarse.

“...el conflicto puede ser o una problemática cultural, un malentendido cultural, o una interpretación malamente de algo, o también...te digo, es, a lo mejor un valor cultural de uno no es lo mismo que quiere decir que para otro, estamos hablando de conflictos interculturales..., y el conflicto puede ser todas estas cosas, no puede ser solamente conflictos normales..., y pueden surgir, yo que sé, por una cosa común o cotidiana, e incluso por una frase que tú digas aunque creas que sea normal y corriente, pero desde mi idioma o desde mi cultura es un insulto y, también estamos hablando de desconocimiento cultural, así pues cuando nos dicen hay un conflicto, hasta que no sabemos cuál es, y no enteras de la historia es que no puedes hablar verdaderamente de conflicto intercultural, porque algunas veces no es conflicto, solamente es un malentendido” (Em.Salma. 31, 859).

Por otro lado, un aspecto importante a destacar sería que Loli piensa que, dada su experiencia y sus años de trabajo en este mismo centro y con alumnos y familias muy similares, es que tiende a percibir las realidades conflictivas desde parámetros de comprensión ya vividos, y esto, es para ella algo positivo, aunque en algunas ocasiones puede resultar un elemento de distorsión en su análisis de la realidad, lo cual puede resultar perjudicial.

Una de estas percepciones es que generalmente pretende que no surjan conflictos, por asociar sistemáticamente dificultades o problemáticas con tensiones y dinámicas perjudiciales del clima escolar, de tal manera que considera que en ciertas ocasiones es mejor eliminar cualquier síntoma de posible conflictividad, e incluso prevenir el conflicto, y por tanto no asumir dicha situación problemática o conflictiva para el enriquecimiento y el trabajo educativo. Es más, ella plantea que los conflictos, cuando éstos son explícitos y

en términos de conducta, deben ser trabajados educando en valores, y desde luego, cuando se tornan en violentos, son desagradables para la propia convivencia escolar.

“Un conflicto generalmente no ayuda a que la convivencia sea buena..., fíjate, un conflicto..., cuando hablamos de conflicto hablamos de que hay que corregir conductas..., hay que educar en valores, esa es nuestra labor, nuestra profesión, cosa diferente es cuando hablamos de conductas agresivas, de conductas violentas que dañan a los demás..., entonces evidentemente esto es desagradable...” (Ep.Loli. 86, 392).

No obstante, para Loli es importante atender al carácter singular de cada conflicto, en tanto está determinado por las personas y por la modalidad del mismo en el momento y contexto que surja, esto es, que venga derivado de un problema de comunicación entre profesorado y escuela, o venga derivado de un acontecimiento disruptivo protagonizado por un alumno. Esto es algo que señala Loli como elemento importante a la hora de plantearse la estrategia más oportuna y adecuada para afrontar una situación conflictiva, lo cual implica que no existen recetas estandarizadas para su gestión y resolución, aunque como decíamos antes, Loli reconoce en su práctica formas ya definidas de enfrentarse a los conflictos, debido a su experiencia y a sus propias percepciones sobre el conflicto, y en este sentido es digno de mencionar el proceso que ella considera como importante a la hora de enfrentarse a una situación potencialmente conflictiva en el seno del clima escolar de su centro.

“Lo primero es analizar..., paramos a pensar seriamente qué está pasando..., y por supuesto el diálogo, la palabra..., es decir, que la comunicación sea fluida..., pero siempre con tranquilidad, en los conflictos, tenemos que hacer un diagnóstico...y la solución debe ser ejemplificadora..., nunca pasarse..., tener mucha justicia, escuchar a todos..., tienes que hacer pensar al niño, tienes que comprender muy bien la situación..., porque en definitiva lo que estamos haciendo es educando...” (Ep.Loli. 150, 492).

Frente a esta perspectiva, Salma ve dudas acerca de si realmente todo conflicto es negativo para la convivencia o si puede servir para mejorar la misma, tal y como reflejan sus palabras en la siguiente reflexión:

“Es que depende del conflicto..., el conflicto puede ser o una problemática cultural, un malentendido cultural, o una interpretación malamente de algo, o también...te digo, es, a lo mejor un valor cultural de uno no es lo mismo que quiere decir que para otro, estamos hablando de conflictos interculturales...” (Em.Salma. 31, 859).

Por su parte, la implicación afectiva de Loli debe ser –a su juicio– percibida por los alumnos, y es algo que ella manifiesta refiriéndose al talante personal que tiene a la hora de enfrentarse a los mismos.

“Es un talante personal que se tiene y que también se aprende..., porque a mí no me interesa imponerme a los niños o las familias, sino ayudarles, entonces me he ido dando cuenta que tú, nada que impones es asumido por el niño..., entonces esto lo vas viendo..., es acercarse a ellos, es expresarme a ellos, de forma seria, y después cambio y a lo mejor les doy un beso, es decir..., yo los quiero, y por eso, tengo que regular eso...” (Ep.Loli. 201, 430).

Esto es algo que hemos podido comprobar al observar la concordancia entre *“las acciones y los propios pensamientos como docente comprometida con los valores que implica la interculturalidad (...), algo que es fundamental cuando se encuentra en situaciones donde lo emocional y lo social se mezclan...” (D.I., p.84).*

En realidad, Loli plantea que la estrategia a seguir no es solamente la de resolver conflictos, sino de hablar de estrategias de solución de problemas escolares, y es que, a pesar de que ella no considera de forma positiva el conflicto, también es cierto que no lo demoniza, ya que reconoce que no todos los conflictos tienen que ser obligatoriamente problemáticos. En este punto, Samir también asume ese planteamiento desde la concepción de que cuando se habla de conflicto se está haciendo referencia a una situación de una considerable gravedad, empleando otros términos como malentendidos o dificultades de comunicación en situaciones menos graves o problemáticas para los miembros de la comunidad educativa:

“(E) conflicto es de mayor gravedad que la falta de comunicación..., aunque sí es cierto que si una falta de comunicación se mantiene en el tiempo va a ser un conflicto...,

entonces claro, se puede encastillar ese problema.., pero cada día puede haber un rechazo, o mejor dicho un conflicto.., hay casos” (Em.Samir. 64, 303).

Además, es digno de mencionar la consideración que hace Loli respecto a la singularidad en el análisis que el profesorado debe hacer cuando se les presenta una situación conflictiva en un contexto de diversidad, como es ejemplo su propio colegio. No obstante, Loli considera que hay muchos profesores que practican cierta inhibición cuando surgen conflictos, porque no han cambiado de actitudes respecto a la diversidad cultural, y a las propias formas de establecer una gestión positiva de regulación de conflictos.

“...hay una estrategia que sería la inhibición, es decir, que hay maestros que obvian lo que le pasa al niño.., otros que creen que tiene que haber una dictadura, con mano dura, que piensan que la letra con sangre entra...,, es decir, unas estrategias de autoritarismo...,, y eso no les funciona, y lo está machacando a ellos...,, han acabado quemados...,, los tiene totalmente abatidos, y no sé como no enferman...,, porque claro, otros compañeros han cambiado el chip, se han dado cuenta de que tienen que actuar de otra manera...” (Ep.Loli. 342, 523).

Asimismo, hay que señalar que ella atiende a lo que podemos denominar como una multicausalidad en la aparición y surgimiento de los conflictos. Así pues, ella entiende que el conflicto escolar se entendería por la conjunción –que no la simple suma– de las características personales y el medio sociofamiliar, mediados por la estructura organizativa del centro y del aula, que interactúan como elementos canalizadores de los conflictos en su centro escolar. En efecto, ella plantea la completa y compleja interrelación de todos los componentes de la vida escolar de su centro educativo, los profesores, los alumnos y las familias. En relación a este aspecto, apuntamos la siguiente observación realizada por el investigador:

“Loli parece apreciar dificultades de comunicación con las familias, no tanto por la cuestión lingüística, sino por el conflicto que supone para ella y el profesorado del centro comunicarse con ellas desde el punto de vista de la comprensión de los referentes culturales y códigos sociales de funcionamiento” (DI. 188, 317).

Además, en el caso concreto de los conflictos denominados interculturales, podemos señalar que como eje vertebrador de los mismos, se encuentra lo que Loli considera como choques culturales, aunque Salma, la mediadora intercultural, percibe que ha habido pocos.

“..te digo una cosa, yo llevo un año en este colegio, y de choques culturales o de conflictos interculturales he visto muy pocos...” (Em.Salma. 94, 129).

En relación a esto, Samir coincide en considerar que no ha habido conflictos interculturales importantes en el colegio donde trabaja Loli.

“La verdad es que en el Colegio Adela López, no hemos tenido graves conflictos, puede haber diferencias..., pero así como conflicto entre profesores y familias., grave no creo que hay...” (Em.Samir. 68, 205).

También, hay que subrayar que a Samir no le gusta el empleo del término conflicto, porque considera que muchas veces son problemas de comunicación, es más, él piensa que conflicto estaría más ligado a la violencia que a un determinado choque cultural.

“...a él no le gusta utilizar el término conflicto cuando se refiere a problemas de comunicación o comprensión debido a aspectos de la lengua o incluso de una comunicación no verbal no entendida; para él, el término conflicto está más unido al de violencia, y realmente no tuvo experiencias en este sentido por su paso por el colegio Adela López” (Em.Samir. 157, 342).

Por otra parte, Loli plantea que los niños y niñas de origen inmigrante se encuentran divididos entre el proceso de transmisión cultural que recibe de sus familias, y las propias influencias que recibe de los profesores, de sus compañeros de otras culturas y procedencias, y del colegio en general. Esto en el caso de las niñas es aún si cabe de mayor relevancia según Loli, dado que perciben que sus pautas de crianza son muy diferentes a la mayoritaria, lo que les supone un conflicto.

“...es que las hijas de estas niñas, las expectativas de estas niñas, aunque conserven..., que es lo que nosotros queremos, sus raíces culturales., pero que avancen y estoy

segura que tendrán mayores expectativas..., pero es que además ellas además lo palpan, porque claro, ellas ven la libertad, ellas ven a las mujeres occidentales que no son malas..., y claro, comparan su situación, y claro..., entonces yo creo que tienen que avanzar sin perder las raíces...” (Ep.Loli. 22, 730).

Esta consideración es compartida plenamente por Samir, que plantea que son generalmente las niñas las que sufren una problemática más intensa en relación a la construcción de sus propias identidades culturales en la sociedad de acogida, algo que a su entender estaría dentro del marco de un conflicto intercultural:

“...lo hemos visto aquí, lo he visto sobre todo más casos de niñas que niños, no sé por qué..., porque en el caso de las niñas, quieren ser lo más parecidas a las de aquí, porque quieren ser españolas, y no quieren saber nada de la cultura de origen..., y eso no es bueno, porque eso puede generar conflictos muy fuertes, porque claro si esto lo rechaza le hace daño a esta niña o a este niño., el hecho de rechazar la cultura de origen es como rechazar a su propia familia” (Em.Samir. 106, 538).

En verdad, esta situación es vista por Loli con preocupación, puesto que algunos niños y niñas empiezan a renunciar o a negar su propia identidad cultural.

“...me entristezco cuando veo que no aprecian o renuncian de sus raíces..., y esto es fundamental, porque estamos hablando de sus identidades culturales...” (Ep.Loli. 241, 152).

Además, expresa que uno de sus planteamientos más importantes es precisamente que los niños inmigrantes no renuncien a sus propias identidades culturales, ya que piensa que perder las raíces es francamente negativo para estos niños:

“Es algo muy negativo para el niño., yo lucho para que puedan mantener sus raíces y sus identidades culturales..., eso no quiere decir que sean sectarios., sino que para mí es muy importante llevarlos al diálogo, (...), tienen que tener sus raíces, porque un árbol sin raíces se cae...” (Ep.Loli. 245, 283).

Por tanto, podemos señalar que las concepciones que tiene Loli en relación a los conflictos que aparecen en su escuela, vienen expresados desde de su responsabilidad como docente para prevenir los conflictos. En verdad, considera que el propio concepto de conflicto es algo que ciertamente puede ser negativo o entorpecedor en relación al clima que para su centro pretende desarrollar. Es más, para ella el conflicto verdadero estaría íntimamente ligado a lo violento, aunque considera que también existen problemas sociales, que traen los niños cuando tienen problemas en casa, o están en riesgo social.

“...pero el conflicto el verdadero, es que cuando hay niños que se están peleando, que le llega un niño de diez años y coge unas tijeras y se la clava a sus amigos, a sus compañeros de clase..., eso es conflicto porque cuando buscas las raíces de la violencia de este niño, te encuentras no solamente con racismo, sino que te encuentras con otros problemas que vienen de la casa, que el niño no tienen la atención de sus padres, que el niño no tiene apoyo económico, ni social ni instrumental, que cuando llega a casa no tiene a nadie que le ayude a hacer los deberes, que cuando llega a la clase no tienen los deberes hechos y como otros vienen bien vestidos porque sus madres los visten...esto crea algo dentro del niño y entonces claro lo hace violento, le hace sentirse mal dentro del niño, porqué tú eres mejor y yo no puedo ser lo mismo...”
(Ep.Loli. 39, 844).

Respecto al profesorado de su centro, ella percibe que algunos se dan cuenta de los cambios que implica la diversidad cultural, mientras que otros permanecen impasibles. En este sentido, destaca la importancia de la prevención, sobre todo cuando los alumnos carecen de habilidades sociales para regular sus propias conductas.

“...hay algunos que se dan cuenta y cambian un poquito el chip, otros se acoplan si 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...” (Ep.Loli. 177, 708).

Ejemplo de los cambios que implica la diversidad es la propia labor que desarrollan los mediadores interculturales. En este sentido, Samir comparte la consideración de que todavía hay reticencias y las percibe incluso en el conocimiento y reconocimiento hacia su propia labor o persona, tal y como expresa en la siguiente reflexión:

“...pero el profesorado no sabía qué hacía, qué iba a hacer..., además hay profesores y profesores..., algunos que sí se interesaba y tal, pero en general, lo típico, que no quiere saber nada de tu trabajo..., cualquier cosa nueva..., la gente no se anima, a uno le gusta, a otros no...” (Em.Samir. 56, 302).

Por otro lado, en el caso de los alumnos de origen inmigrante, Loli piensa que los conflictos interculturales que pueden ser más importantes tienen que ver con la manera de que éstos perciben si son aceptados o no en su propia diversidad. En este sentido, las actitudes y valores sociales y familiares que influyen en el desarrollo de los propios niños inmigrantes se impregnan de un cúmulo de significados que tienen que ser explicitados para fomentar una convivencia en la diversidad desde el respeto mutuo entre culturas. En este punto, ella cree que es fundamental que los niños se sientan reconocidos en su legítima identidad cultural; en este sentido, pone como ejemplo una actividad denominada *zoco* donde los niños árabes se sintieron felices porque veían que sus elementos culturales eran conocidos y aceptados por la comunidad educativa.

“Precioso...los niños árabes estaban plétóricos, porque se escuchaba en su clase sus cosas, se felicitaba, se daban caramelos, los niños árabes se sentían reconocidos y queridos..., ellos son protagonistas..., entonces en ese sentido, te digo eso... ahí se está trabajando y no te quepa duda que esto previene muchísimos conflictos..., porque tú eso lo explicas desde las similitudes que tienen todas esas cosas...” (Ep.Loli. 94, 440).

Además, ella cree que desde el punto de vista de la conducta de los alumnos que pertenecen a grupos culturales diferentes en su escuela, esta diferencia no debe suponer una significativa distancia entre los comportamientos de los distintos alumnos, es decir, además de las diferencias individuales que tienen los niños, las diferencias que a nivel cultural puedan

mostrar no son decisivas en el marco de un acercamiento igualitario por parte del profesorado, aunque según ella, el problema radica cuando profesores del centro mantienen unas actitudes racistas hacia el alumnado de otras culturas, lo que desde luego no es positivo desde la perspectiva de la consideración de los conflictos escolares. En este punto, Loli apunta a la importancia de vivir los valores de la interculturalidad como clave fundamental de su concepción educativa, íntimamente ligada a su concepción sobre los conflictos, es más considera que *“...para educar en interculturalidad, tú vives esos valores o no haces nada..., tienes que creértelo...”* (Ep.Loli. 122, 188).

3.9.5. Perspectiva sobre Interculturalidad

Loli considera que su colegio ha mejorado muchísimo en los últimos años, puesto que el progresivo aumento de alumnos inmigrantes ha implicado una clara reestructuración en el pensamiento de todos los profesores del centro, dado que el fenómeno de la multiculturalidad ha sido creciente en los últimos diez años. El problema es que muchos de sus compañeros no comparten sus aspiraciones de trabajar la interculturalidad en el colegio, ya que consideran que lo más importante son sus materias académicas. No obstante, para ella, los frutos del trabajo que está desarrollando su colegio son progresivos, y ciertamente considera que los resultados se verán a largo plazo, aunque percibe que el clima escolar de su centro ya está mejorando.

“Mira hay muchos profesores de mi colegio que no están en la línea de la interculturalidad porque creen que lo más importante es dar su asignatura y punto, y es muy difícil cambiar ese talante..., de hecho es un trabajo muy a largo plazo, pero somos conscientes de que el trabajo que estamos haciendo es muy lento, es a largo plazo, que probablemente si alguien ve resultados esto será dentro de dos o tres generaciones, de personas que vienen de otro país, eso lo tengo claro, estoy convencida..., yo no lo voy a ver..., pero también te digo que a pesar de todo, mi colegio ha cambiado..., es decir, se notan actitudes muy diferentes...lenta, sí es cierto, pero se nota el progreso, se nota otro ambiente, en positivo” (Ep.Loli. 186, 734).

En este sentido, para ella la interculturalidad se define en términos de intercambio cultural enriquecedor para todas y todos los alumnos, así como para sus familias y para la comunidad educativa en general.

“...la traducción de interculturalidad es compartir culturas, hay muchos puntos comunes, hay, sinceramente yo lo creo, pocas cosas que nos diferencien, y te das cuenta de eso cuando hablas con personas de otras culturas, de que hay más cosas en común que cosas que nos diferencia..., es muy poco..., entonces, hay muchas que nos pueden enriquecer, y muchas cosas que se pueden tratar..” (Ep.Loli. 194, 2880)

En realidad, resulta clave para ella que los alumnos vivan la diversidad gracias a una convivencia que sea aprendida y vivida. En efecto, cree que *“los niños sí tienen que aprender a convivir en la diversidad que hay en el colegio...” (Ep.Loli. 249, 86)*, a pesar de las dificultades que puedan surgir en relación a la incomunicación entre sus familias, esto es, la falta de interacción cultural entre ellas.

Relacionado con este aspecto, Samir coincide en la importancia de que en las escuelas se trabaje la interculturalidad, y además, él destaca que se debe trabajar con todos los niños, y no solamente con los alumnos inmigrantes, y vincula la interculturalidad a una integración bien entendida por ambas partes, las personas que vienen de fuera y que tienen diversa procedencia cultural, y las personas de la sociedad de acogida o autóctonas.

“...para que haya una sociedad de verdad que vamos a convivir con un problema, debemos trabajar juntos todos, porque hay que combatir las discriminaciones., y bueno, el tema de trabajar en las aulas es no solamente es trabajar con los niños inmigrantes sino con todos... El niño tiene que ver normal trabajar cosas de diferentes culturas, es algo normal., hay que promover la integración tanto en los inmigrantes como en los autóctonos, si solamente trabajamos en un lado de la inmigración, la cosa no es buena..., así que la otra parte tiene que aceptar, que vienen gente, que sí, que es minoría, pero claro, tenemos que respetarnos, si no lo que estamos haciendo es otra cosa...” (Ep.Loli. 103, 695).

Además, Loli considera que es fundamental que el profesorado que trabaja en su centro esté claramente implicado con la interculturalidad y con los

valores educativos que ello implica, esto es, solidaridad, fomento de la convivencia en la tolerancia y el respeto a todas las culturas, el trabajo cooperativo, unas positivas relaciones con las familias y la participación en todas aquellas actividades de carácter intercultural que se desarrollan en el centro (semana intercultural, grupo de madres, días de participación familiar en la escuela, jornadas de convivencia para la paz y el respeto intercultural), y en este punto ha sido clave el trabajo mediante diferentes proyecto de innovación. Concretamente, podemos destacar que el proyecto existente en el centro sobre la paz y la no violencia confirma las reflexiones de Loli a este respecto, dado que marca como pauta de intervención escolar la transversalidad, no planteando estas acciones educativas de manera puntual, tal y como viene reflejando en las siguientes palabras:

“El proyecto “Solidaridad y paz” se trabaja en el Centro como una transversal; es decir, a lo largo de toda la jornada escolar, como un continuo dentro del curriculum” (Dc. 66, 166).

Además, el propio proyecto de innovación confirma y revalida la importancia que tiene la interculturalidad para todos los miembros de la comunidad educativa (profesores, alumnos, familias...).

“Este proyecto es de gran interés para la comunidad educativa, ya que se pretende enseñar a convivir adecuadamente. Se trata de aprender a mirar al otro, no sólo de conocer diferentes elementos o costumbres características, sino de comprender y respetar al otro, y entender como se siente y qué marco cultural define sus actuaciones” (Dc. 15, 333).

Asimismo, ella percibe significativas diferencias entre su centro y otros centros educativos que conoce, de tal manera que considera que un aspecto básico en la labor que ella pretende impulsar como directora del colegio, es que se trabaje desde un enfoque de educación en valores, potenciando los valores de paz, solidaridad y respeto a todas las culturas. En este sentido, el proyecto de innovación pedagógica confirma los planteamientos de Loli al avanzar *“hasta llegar a un tratamiento intercultural, en el que es fundamental la interacción y en el que partiendo de la afirmación de nuestra propia cultura, se*

establece un proceso en el que seamos capaces de comprender al otro en intercambiar con el” (Dc. 29, 245).

En esta misma línea, ella considera que la interculturalidad es la herramienta más adecuada para llevar a cabo este planteamiento dado que hace unos años su centro se caracterizaba por un clima de convivencia inestable, donde la conflictividad escolar y las actitudes de racismo eran patentes. Precisamente, en el documento del proyecto de innovación se explicita que los objetivos fundamentales del proyecto de innovación pedagógica tienen que ir dirigidos a *“favorecer, desde el conocimiento, el conocimiento, el respeto mutuo entre culturas, potenciar un clima social de convivencia, respeto y tolerancia en el centro, promover procesos de intercambio, interacción, y cooperación entre culturas” (Dc. 31-34, 325).*

Por otra parte, Loli valora la importancia del hecho de aunar esfuerzos entre la escuela y las familias para poder mejorar el clima de convivencia dentro de la propia escuela ya que piensa *“en la importancia de hacer partícipes a las familias del trabajo que se realiza en el colegio en beneficio de la comunidad educativa” (D.I., p.85).* Además, la mejora de la convivencia escolar tiene, según ella, claras influencias en lo que sería la integración del alumnado de origen inmigrante, es decir, no sólo valen las medidas de apoyo al aprendizaje de la lengua española para los alumnos que la desconocen, sino que el valor más importante de la interculturalidad reside en trabajar cooperativamente con los alumnos y las familias del centro, para poder avanzar así en un conocimiento positivo y enriquecedor de todas las culturas presentes en la escuela, así como en las propias actitudes del profesorado y de las propias familias. A este respecto, Salma coincide con Loli en considerar que la educación intercultural no puede ser superficial, pero cree que ella, como mediadora intercultural, tiene poco tiempo para avanzar en un conocimiento intercultural que permita una profundidad en su propia tarea.

“Lógicamente poner una bandera de Marruecos en el colegio no es educación intercultural, o hablar de las costumbres de un país en cinco minutos, o en un día solo, en verdad, para hablar de un país a un colegio, o a dos o a tres colegios, esto deshonra

a mi país, e incluso a la propia cultura, pero claro es el tiempo que dispongo en esas jornadas que organizó el Colegio Público Adela López el año pasado, y donde acudieron otros colegios de Málaga” (Em.Salma. 85, 447).

Sin embargo, a nivel general, hay que señalar que Loli percibe la convivencia de su colegio desde la perspectiva de un trabajo bien hecho a lo largo de los últimos años, en los que, como hemos destacado anteriormente, el centro ha desarrollado diferentes actuaciones dentro de proyectos de innovación pedagógica basados en la idea de la diversidad cultural y de la interculturalidad. En esta línea, debemos subrayar la importancia que le otorga a las relaciones que los propios alumnos de diferentes culturas mantienen, tal y como expresa en los siguientes términos:

“El colegio intenta favorecer un trabajo cooperativo, lo intenta y pone medios..., para que los niños se relacionen todos con todos, con independencia de donde sean, y esto lo trabajamos...” (Ep.Loli. 270, 188).

Por esta razón, Loli considera el inicio de la escolarización del niño de origen inmigrante en su colegio como un periodo crítico en la conformación de actitudes positivas para su propia inclusión escolar con el resto de niños del centro, ya que su experiencia le ha deparado situaciones en la que los propios niños y sus familias han tenido dificultades de comunicación, ansiedad, malestar, conflictividad, aislamiento; si no se produce desde el principio un diálogo fructífero desde los principios de la interculturalidad, que a su entender son fundamentalmente la naturalidad y la autenticidad. En este sentido, piensa que ese diálogo de carácter intercultural atañe a todos los miembros de la comunidad educativa, es decir, tanto al propio colegio como institución educativa, como a profesores, familias y alumnos.

Ciertamente, ella afirma que para que la escuela mejore y progrese, es necesario tener en cuenta a todos los miembros de la comunidad educativa que conforman los *tres pilares* de la escuela, esto es, familias, profesores y alumnos. Ella emplea una metáfora muy interesante, donde destaca la importancia que tiene para ella el trato y la relación con las familias.

“(el taburete) está formado por la familia, el alumno y el profesor, eso es fundamental, y te explico, está claro que si la familia no participa..., en mí centro concretamente, te digo más, para que un niño funcione tienes que ir derecho a la familia...” (Ep.Loli. 274, 302)

A partir de ahí, cree que es necesario que los profesores se impliquen más en la perspectiva de la interculturalidad, ya que existen en ocasiones una falta de concordancia entre los objetivos que tienen los docentes que pertenecen al proyecto de innovación, y el resto de profesores, más centrados en dar sus clases, cumplir con su horario laboral enseñando sus materias curriculares sin atender a todos los propósitos y valores educativos que emergen de las actuaciones y actividades del propio proyecto de innovación pedagógica. Particularmente, existen ya algunas actividades que son ya tradicionales en el colegio, como la fiesta intercultural, y según ella, algunos profesores del centro, aunque no lo sepan o no lo quieran reconocer, están cambiando, lo cual atribuye al progreso que el propio colegio ha hecho poco a poco en relación al tratamiento intercultural de la diversidad cultural.

“...hay unas diferencias en talante, en actitudes, y lo cierto es que nosotros estamos haciendo el proyecto de forma progresiva, de forma que también podamos atraer a otros profesores..., y de hecho, la fiesta intercultural es ya una tradición en el colegio., es decir, ya hay cosas consolidadas, porque ellos quieras que no han cambiado, aunque no quieran, en muchas cosas, a ver si me explico., a niveles de actuaciones, porque ellos ya consideran muchas cosas que antes las veían de otra manera, ahora las ven muy naturales, y eso que no te quepa duda que ha sido por este trabajo de tiempo, tiempo..., de poner unas bases, poquito a poco, que ellos ven unos resultados...” (Ep.Loli. 197, 672).

Esto es algo que comparte Salma, que ve aspectos muy positivos en la consolidación de actividades como fiestas o jornadas interculturales, dado que influye en la generación de un clima educativo favorable al respeto de la diversidad cultural. Sin embargo, cree que es necesario indagar en acciones educativas interculturales más profundas, donde el papel de las familias sea cada vez más relevante, tal y como pone de manifiesto en las siguientes consideraciones:

“...se hacen cosas que son positivas en relación a la diversidad cultural en el centro, no todo, pero por lo menos, ciertas cosas...; que el centro requiere de actividades más profundas, pues sí, muchas, no una ni dos, muchas, pero antes de hacer cualquier actividad o lo que sea, todo lo que hemos hecho en el colegio, te lo vuelvo a decir, si no sale de los padres en el colegio no se puede hacer nada, porque yo puedo montar una jornada o una semana intercultural o un mes intercultural, pero si la familia no viene y no ve mi trabajo, es que como si no hubiéremos hecho nada” (Em.Salma. 85, 1215).

Por otra parte, Loli manifiesta que una de las claves para desarrollar una verdadera educación intercultural tiene que partir necesariamente de las iniciativas conjuntas que emanen de la fructífera y estrecha relación entre familia y escuela, y en esta línea, hace hincapié en dos ideas fundamentales para la vertebración de un proyecto educativo intercultural en su colegio: por un lado, lo que denomina *autenticidad* en el respeto a todos los miembros de la comunidad educativa, valorando la diferencia como algo positivo, y buscando espacios comunes de encuentro para desarrollar una educación beneficiosa para todos los alumnos; y por otro lado, lo que llama *naturalidad* en las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa, profesores y alumnos, familias y profesores, todo ello en el marco de un clima receptivo de la diversidad cultural como un elemento positivo a trabajar por todos.

“...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 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...” (Ep.Loli. 209, 493).

Concretamente, en el caso de las relaciones que mantiene Loli, como directora del centro, con las familias de origen inmigrante, ella expresa la importancia de introducir relaciones de confianza e interdependencia entre la familia y la escuela, desde la naturalidad y la autenticidad en lo que sería el respeto a todas las culturas que existen en la propia escuela y en la comunidad educativa. Además, piensa que la comprensión y el respeto recíproco tienen que ser bases fundamentales en las relaciones entre familia y escuela, tan necesarias para afrontar todas las dificultades o aspectos a superar por ambas partes, siempre desde el compromiso de mejorar la calidad de la educación

que reciben los alumnos del centro desde la interculturalidad. De forma expresa, cree que *“es fundamental la implicación de las familias inmigrantes, así como del propio profesorado”* (Ep.Loli. 254, 92).

En realidad, Loli considera que su escuela está haciendo esfuerzos para convertirse en una verdadera *escuela intercultural*, y ésta a su juicio ha de preparar a los alumnos para vivir con los demás, con sus semejanzas y sus diferencias. Ella parte de una profunda convicción pedagógica en la que la diversidad cultural es algo intrínsecamente ligado al ser humano, y por tanto cree que ésta diversidad cultural ha de enriquecer –y enriquecerse– mediante una convivencia donde todos se sientan importantes y necesarios, por ello, considera que la interculturalidad es el principio que debe guiar todas las estrategias didácticas, comunicativas y participativas que el profesorado y el colegio en general, deben atender en un contexto educativo multicultural como el de su escuela. Además, considera que el diálogo debe ser continuo con las familias y los propios alumnos, tal y como pone de manifiesto en las siguientes palabras:

“...para mí la interculturalidad es un diálogo continuo, día a día, con esos padres y con esos niños..., diario, en la puerta con las madres...” (Ep.Loli. 214, 189).

Por ello, Loli defiende la idea de que la integración cultural no debe plantearse desde la perspectiva de una mera asimilación, sino desde un enriquecimiento mutuo de las culturas mayoritarias y minoritarias, algo que a su juicio resulta clave y absolutamente necesario para una convivencia escolar verdaderamente intercultural.

“...nosotros tenemos que trabajar unos valores de respeto, unos valores de solidaridad..., respetar al otro, saber cada uno donde está, respetar, comprender..., también hay crear un clima positivo donde no surjan conflictos...” (Ep.Loli. 250, 406)

En relación a este aspecto, Samir coincide plenamente con los planteamientos de Loli, al considerar que la integración requiere de una interacción positiva entre todos, y no solamente por parte de las familias y colectivos de origen inmigrante. Lo expresa de la siguiente forma:

“...es que estamos hablando de integración, y la integración es cosa de todos, no que la persona que viene que fuera tiene que integrarse a todos lo que hacemos aquí, porque entonces estaríamos hablando de asimilación, la persona tiene que adaptarse aquí sin cambiar nada aquí,...la realidad es plural...” (Em.Samir. 99, 342).

En este sentido, podemos ver claras coincidencias entre las consideraciones de Loli y Samir, y un postulado fundamental que viene recogido en el proyecto de interculturalidad en el plan de centro.

“Se trata de aprender a mirar al otro, no sólo de conocer diferentes elementos o costumbres características, sino de comprender y respetar al otro, y entender como se siente y qué marco cultural define sus actuaciones” (Dc. 15, 218).

En efecto, si bien expresa que la convivencia intercultural es compleja, y por tanto no es sencilla, cree que el profesorado y la comunidad educativa no pueden conformarse con una mera coexistencia, en la que no exista interrelación e interacciones culturales beneficiosas, siempre desde el respeto mutuo y la consideración del “otro”. Loli piensa que la interculturalidad emerge cuando realmente existe una aproximación cognitiva y afectiva a la realidad del “otro”, expresándose y manifestándose en comportamientos de solidaridad y de aprendizaje compartido, tanto dentro de clase como fuera de ella, en horario escolar y en horario extraescolar, entre profesorado y alumnado, y entre profesorado y familia. Por todo ello, Loli considera que es fundamental el hecho de destacar cómo la atención a la diversidad multicultural desde una perspectiva intercultural puede y debe recoger estas ideas de participación y comunicación respetuosa entre todos los miembros de la comunidad educativa, a partir de los distintos ámbitos del ser, esto es, lo cognitivo, lo afectivo y lo puramente conductual.

En este punto, vemos cómo las ideas de Loli convergen plenamente con la perspectiva que ofrece Salma al considerar la participación respetuosa de las familias como una clave fundamental en la mejora de la educación de sus hijos, y enriqueciendo la vida comunitaria de la comunidad educativa. Para ello, apuesta porque las familias se impliquen en la vida escolar de manera decisiva, tal como expresa en las siguientes reflexiones:

“(...) que las familias hagan actividades fueran del horario escolar dentro del centro, que estas actividades que hacen las madres o las familias van a hacer, aportarán al centro y a los niños cosas buenas a sus hijos (...), porque el niño es un libro, tiene muchas preguntas, y si tiene muchas preguntas, pues la madre debe contestarle a todas esas preguntas, por qué por ejemplo se escucha la fiesta del cordero, y viene los niños y dicen que ese día no vienen al colegio, y el compañero le pregunta en qué consiste la fiesta del cordero, y tiene que contestarle..., pero quién va a contestarle, son los padres, si los padres aparte de que se lo dan en el colegio, ellos participan en el colegio, mejoran la escuela” (Em.Salma. 89, 984)

Por otro lado, Loli considera que hay que ofrecer a los alumnos informaciones reflexivas que favorezcan el conocimiento de la propia cultura y de las demás. Para ello, piensa que si bien las actividades puntuales de interculturalidad como las fiestas y celebraciones de la paz, la constitución, así como las fiestas religiosas de las tradiciones religiosas más representativas en su colegio, la cristiana y la musulmana; no son suficientes y requieren de una mayor continuidad dentro del trabajo que realizan cada uno de los profesores en su aula, sí considera que es un paso decisivo e importante para que la escuela esté favoreciendo un clima de respeto y consideración a todos los grupos culturales del colegio, por lo que los propios alumnos y sus familias pueden ver –y vivir– que su colegio está tomando en cuenta sus identidades culturales.

“...en nuestro colegio lo tenemos muy claro, (...) el equipo técnico se puso de acuerdo en todas las fiestas a los que todos los maestros tienen que ir, y tiene que trabajar, aparte de las obligatorias, como son la constitución y el día de Andalucía, ¿no?, pero, la paz está instituida por el equipo técnico, y precisamente, al imbuir al niño en ese sentido de paz, de solidaridad, de compartir, de no violencia..., lo llevamos haciendo años, muchos años..., y la interculturalidad se ha consensuado para final de curso como fiesta intercultural...” (Ep.Loli. 294, 540).

En este sentido, plantea la importancia de la implicación de las madres en la realización de estas actividades puntuales, porque si bien pueden ser el principio, Loli tiene claro que lo importante es la comprensión y el diálogo que se establezca con ellas.

“...vamos a ver, las fiestas y los festejos que hacemos en el colegio sobre las diferentes culturas y esas cosas..., son positivas, pueden ser el colofón, el lazo de la tarta..., pero

la tarta la tienes que hacer con la colaboración de las madres, con las charlas, con las actividades, con las meriendas..., es decir, el comprenderlas, el ayudarles, el sorprenderlas, ponerse en su lugar...” (Ep.Loli. 277, 387).

En relación a esta cuestión, Samir coincide con los planteamientos de Loli al estimar que este tipo de actividades van generando una conciencia cada vez más activa en el fomento de un clima más receptivo y respetuoso con la diversidad cultural, y especialmente, hace hincapié en que los alumnos del centro educativo vean con naturalidad el hacer y tratar cosas relacionadas con culturas diferentes, tal y como expresa en las siguientes reflexiones:

“El niño tiene que ver normal trabajar cosas de diferentes culturas, es algo normal..., hay que promover la integración tanto en los inmigrantes como en los autóctonos, si solamente trabajamos en un lado de la inmigración, la cosa no es buena..., así que la otra parte tiene que aceptar, que vienen gente, que sí, que es minoría, pero claro, tenemos que respetarnos, si no lo que estamos haciendo es otra cosa, pero no integración” (Em.Samir. 103, 695).

A este respecto, Loli señala además que hay que poner especial énfasis en los aspectos positivos de cada una de las culturas, para así ir promoviendo la apertura intelectual a la riqueza cultural y al mestizaje que hay en su centro, previniendo por otro lado el surgimiento de actitudes racistas o de rechazo a la diversidad cultural, ya que tal y como viene recogido en el proyecto de innovación sobre interculturalidad del colegio, *“hay que seguir avanzando y profundizando en esta tarea (y) es necesario porque los logros han sido muy positivos, pero quedan muchos por hacer...” (Ep.Loli. 29, 152).*

A continuación, exponemos la siguiente observación, que consideramos que puede servir como ejemplo de una actividad intercultural y de celebración de la paz:

“El salón de actos del colegio está lleno de vida y de colores. Los niños más pequeños portan globos blancos con el dibujo de la paloma de la paz, y están vestidos con papel charol de diferentes colores. Una niña muy alegre y dicharachera presenta el acto. Su acento argentino (después me enteraré que es uruguayo) hace más agradable sus presentaciones pues la dota de gran expresividad. Sus pequeñas equivocaciones hacen más natural y creativo el acto, más informal que el que presencié en las

navidades. Los padres no asisten a este acto, que es exclusivamente para los alumnos y alumnas del centro. La música también hace acto de presencia, un coro de niños y niñas de quinto y sexto curso del colegio cantan una canción hebrea (Salom) y el público reacciona con fuertes aplausos y un griterío ensordecedor. Más tarde, y cuando todos los alumnos han tenido la oportunidad de hacerse fotos y de salir en el vídeo que un profesor del centro está grabando, el altavoz del colegio anuncia que dentro de escasos minutos todos los alumnos del centro saldrán con globos de todos los colores y los harán volar en el patio del colegio. Todos los niños y niñas corren a por sus globos, salen apresurados al patio, donde el bullicio y el correteo hacen presagiar la rapidez del acto. Un profesor con megáfono en mano hace un par de comentarios sobre la paz y los derechos humanos, pero su emoción hace que algunos niños ya han elevado al cielo los globos que tenían en sus manos. Pide paciencia pero ya es tarde, así que considera que ya es hora de que todos los que quedan manden al cielo sus deseos de paz para todos los pueblos del mundo. Es un momento muy emotivo, todos miramos al cielo que está nublado, permitiendo distinguir algunos globos de colores, mientras que la mayoría de los globos de color blancos no se pueden distinguir en el cielo..., vuelan libres al cielo y el deseo de paz se hace patente en las caras de los niños que ven parte de ellos en los globos que han soltado” (D.I. 194-196, D.I. 809-1169)

Finalmente, Loli considera que en el contexto de una sociedad de acogida como la nuestra, es necesario promover la diferencia cultural como valor y como reflejo de integración social, y en este punto, cree que la interculturalidad supone un impulso en la concepción plural de las relaciones socioeducativas y en el mestizaje cultural como algo enriquecedor y favorecedor de la convivencia escolar, por lo que a pesar de los problemas y dificultades que se puedan plantear, ella confía en la apertura y en el talante respetuoso de todo el profesorado, y también de todas las familias a la diversidad cultural, como pilares de la convivencia escolar de su colegio, por lo que piensa que es necesario indagar personalmente y también de manera cooperativa, en lo que sería recursos de formación como profesora interesada en la diversidad cultural, así como que su propio colegio tenga más recursos para favorecer la interculturalidad, que si bien es, a su juicio, una cuestión fundamentalmente de actitudes y valores que atañe a toda la comunidad educativa, también considera que su centro tiene carencias que deben ser solventadas mediante el inicio de nuevas medidas educativas de compensación de desigualdades, así como la consolidación de otras medidas como los proyectos ya iniciados de fomento de la interculturalidad y de la paz

en su centro escolar. En este punto, tal y como veremos más adelante, Salma destaca que la cooperación debe partir necesariamente del apoyo de las madres al propio proyecto educativo del colegio, entendido globalmente.

“...(hay que) hacer e intentar acercar a estas madres al colegio, (...), que participen mas 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...” (Em.Salma. 19, 528).

En efecto, Loli plantea que un colegio como el suyo debe aspirar a educar desde la convicción de que están formando a ciudadanos y ciudadanas abiertos y tolerantes de una sociedad heterogénea y plural, y que ese futuro debe construirse desde los pilares del presente.

“...yo tengo que poner a estos alumnos inmigrantes para que sean ciudadanos de primera...” (Ep.Loli. 198, 85).

Ciertamente, este aspecto coincide con la idea de que *“la escuela pública debe hacer especialmente esfuerzos por ofrecer una educación de calidad en igualdad, (...), y es algo que Loli se plantea desde su compromiso por hacer de su colegio un lugar donde sus alumnos puedan mejorar y crecer viviendo el respeto y la solidaridad” (D.I., p.86).*

Por otra parte, Loli es consciente de que la incorporación a la escuela en las primeras edades es sin duda el momento más importante en la vida de los niños y de sus familias. En efecto, cada niño, cada familia y cada escuela contribuye a que sea un momento único y peculiar que adopta diferentes manifestaciones. Concretamente, en el caso de las familias inmigrantes es, según ella, un momento de incertidumbre y a la vez de esperanza, en tanto supone un paso fundamental, desde el punto de vista de su integración en nuestra sociedad, y de mejora y progreso para sus hijos, tal y como lo expresa en las reflexiones siguientes:

“...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...” (Ep.Loli. 6, 564).

Además, piensa que el hecho de que su colegio sea un espacio ecológico donde las relaciones entre niños de otras culturas y etnias es lo más natural del mundo, hace que compartir la realidad sociocultural sea sumamente rica y diversa, ya que permite indagar en un conocimiento y un aprendizaje vital de gran valía para los niños, las familias y los propios profesores del centro, ya que estos son vistos iguales pero singulares en su diferencia.

“...es natural y rica esa diversidad..., y hay que tratar a todos los niños igual pero viendo sus diferencias...” (Ep.Loli. 282, 239).

Asimismo, manifiesta que personalmente y profesionalmente está creciendo, a pesar de las dificultades que para ella entraña, además de las incertidumbres que le produce no estar desarrollando una auténtica práctica intercultural en su colegio.

“...a mí la interculturalidad me ha abierto muchas luces, es cierto, que a veces me da miedo, es decir, que no sepamos realmente trabajar bien. Aunque sabemos que la solución de muchas de las problemáticas del centro pasa por la interculturalidad, es decir, por compartir valores culturales distintos, ni asimilación ni dejación de valores ni multiculturalidad..., está en esto, está en el diálogo, está en la convivencia diaria, pero compartiendo, respetando, porque todo lo demás es formar guetos...” (Ep.Loli. 241, 493)

En relación a este punto, vemos claras concordancias con Samir, que también considera que ha crecido personalmente y ha aprendido mucho en el Colegio Adela López, siendo testigo de la mejora del centro en cuanto clima de convivencia se refiere gracias al trabajo educativo basado en la interculturalidad. Además, piensa que las mejoras van encauzándose en la

manera cada vez más natural de aceptar la diversidad cultural, y que ésta sirva para mejorar las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa, a pesar de las dificultades que puedan surgir:

“Yo la verdad es que en el centro aprendí mucho, y me fue muy bien. He tenido varias amistades con gente de allí, he trabajado mucho, yo creo que hemos avanzado mucho. Está avanzado el centro desde la interculturalidad, y se nota la competencia, la mejora de las relaciones..., no solamente por parte de las familias, sino también por parte del profesorado, que ve la diversidad como algo natural. Los niños se lo pasan bomba entre ellos, y los padres, pues poco a poco, porque es más difícil, pero se está avanzando poco a poco..” (Em.Samir.. 142, 532).

3.9.6. Comunicación Intercultural

Loli cree que hay que *aproximarse* emocionalmente a las diversas culturas. En este sentido, pone como ejemplo los grupos de madres que existen en su colegio, que a su entender su plataformas muy importantes para avanzar en un diálogo enriquecedor e intercultural entre las propias familias inmigrantes y las autóctonas.

“...crean redes de apoyo por ese sentimiento de desarraigo que algunas madres traen, y como ven a otras en características similares pues se relacionan..., pero te explico, que no te quepa duda, que estas relaciones que se dan en el grupo de madres, por ejemplo, es una plataforma fundamental para fomentar los lazos sociales e incluso hagan allí amistades. Para mí es fundamental fomentarlo, porque hay muchas madres que necesitan mucho afecto, y mucho apoyo..” (Ep.Loli. 214, 459).

En relación a esto, podemos confirmar este aspecto con la siguiente observación recogida en una de las reuniones del grupo de madres del Colegio Adela López, sobre el caso específico de una madre inmigrante colombiana:

“Este puede ser el caso de Lorena, una madre colombiana que comenta que gracias a estas meriendas-reuniones puede conocer cosas de la cultura malagueña que por sí misma hubiese tardado en darse cuenta. Ella expresa que el contacto con otras madres le sirve de apoyo emocional y social, pues cuando ha llegado a Málaga hace apenas un año no conocía a nadie y se sentía sola” (DI. 8, 372).

Además, desde el punto de vista de Loli, la naturalidad y el intercambio cultural son, a tal efecto, fundamentos de una educación intercultural que pretende llevar a cabo en su centro de manera práctica, y por tanto, el conjunto de actividades tanto festivas, lúdicas como formativas y de ocio, deben desarrollarse en un contexto presidido por la autenticidad y la naturalidad entre todos los miembros de la comunidad educativa (profesores, alumnos, madres y padres...), de tal manera que en ese intercambio se promueva el intercambio y el encuentro en espacios culturales comunes.

“...es lo deseable, la naturalidad..., pero te digo más, otra clave es, por ejemplo..., mira, nosotros hemos conocido el año pasado mediante proyectos el conocer a los musulmanes, pero vemos ahora que nos interesa mucho que también los musulmanes conozcan culturas andinas, y la propia cultura donde están, porque de hecho tienen muchos prejuicios..., y mucha ignorancia, ahora mismo, uno de nuestros objetivos es ese, el conocimiento de las culturas y eso es interculturalidad..., es decir, no solamente que yo te conozca a ti sino que tú me conozcas a mí, y no sólo eso, sino que dentro de ese marco hay que ver cosas de las distintas culturas que son buenas y que te van enriquecer, de actitudes, de costumbres, de muchísimas cosas..., es decir, vamos a lo que nos une, a lo que nos enriquece, vamos a lo común..., porque las diferencias ya están...” (Ep.Loli. 198, 847).

En verdad, ella repite mucho los términos de autenticidad y de naturalidad cuando le viene a la cabeza el concepto de interculturalidad, de tal manera que no concibe una interacción positiva entre personas de diferentes orígenes o procedencias culturales si estas interacciones o intercambios comunicativos no se dan en el marco de un clima que favorezca la autenticidad y la naturalidad comunicativa y expresiva. Es más, ella considera que en el trato con los niños y las familias de origen inmigrante es fundamental la cercanía y la autenticidad, porque son personas que requieren de una proximidad y de una cercanía a sus problemas y a sus necesidades.

“...son personas con mucha perspicacia si quieres..., y muy intuitivas, y ellos se dan cuenta de esos detalles de que verdaderamente valoran mucho el cariño que tú les das..., la autenticidad..., o sea, ellos te respetan, y respetan la autoridad, pero son reticentes al autoritarismo, y valoran muchísimo a las personas auténticas” (Ep.Loli. 10, 329).

En este punto, Samir coincide con las reflexiones de Loli, ya que considera que la naturalidad constituye una clave cada vez más relevante en la cotidianidad de la vivencia y convivencia escolar, algo que expresa con las siguientes palabras:

“...está avanzado el centro desde la interculturalidad, porque se nota (...) la mejora de las relaciones..., no solamente la parte de las familias, sino también del profesorado, que ven la diversidad como algo natural...” (Em.Samir. 142, 532).

Además, según Loli es clave que estas familias la vean como una persona con la que se sientan a gusto, es decir, que ellas vean que pueden hablar con sinceridad con ella; pero no sólo las madres de origen inmigrante, sino todas aquellas que tienen realidades sociales difíciles o complicadas por sus diversas circunstancias.

“...ellos ven que tu muestras cercanía y respeto..., así como si tu te paras en la calle y hablas con ellos..., porque de alguna manera el prototipo que existe de director es que 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, yo desde que entro al colegio me voy encontrando a madres, gitanas, drogadictas, musulmanas., y de todos los colores, y me voy parando con todos, oyendo sus problemas, y las cosas que me quieren contar...” (Ep.Loli. 14, 632).

A este respecto, Salma coincide en destacar la importancia de la sinceridad de la comunicación en las relaciones entre escuela y familia, destacando siendo para ella especialmente la creación un clima favorable donde *“el diálogo (y) la palabra”* sean claves fundamentales para el *“intercambio intercultural”* (Em.Salma. 76, 579).

Por su parte, y en relación a las propuestas necesarias para poder avanzar en la mejora del clima de convivencia de su escuela, Loli considera que ella misma y el conjunto del profesorado del centro deben avanzar en lo que sería una *comunicación intercultural* que les permita desarrollar espacios de encuentro abiertos al diálogo y a la participación de las familias inmigrantes.

En este sentido, esta comunicación implica cercanía y un contacto que va mucho más allá del acto comunicativo, sino que es una comunicación donde entran en juego las emociones, el conocimiento intercultural y el respeto mutuo, algo que para ella es fundamental, y que concibe que está claramente imbricado a todas las personas que conforman la comunidad educativa, así como en todas las actividades o tareas que se propongan en el centro.

“...personalmente voy a hablando con ellas mucho. Me preocupo por sus problemas, intento dialogar con ellas, las comprendo, y no quiere decir que yo haga lo que ellas quieran, porque yo muchas veces les digo cosas muy fuertes de ellos, de sus hijos y de las cosas, pero claro, hay muchas formas de decirse las cosas. Pero si ellos ven que tú eres cercana, que se sienten cercanos a ti porque los comprendes, y porque ven que tú quieres ayudarles, no vas a tirarlo, porque son gente que están muy cansados de sufrir, que están muy agobiados por injusticias, y encima, tú, te pones de malas con ellos, pues claro, las relaciones no serían personas, y además, estas personas son capaces de reaccionar a la maldad mucho mejor que tú, porque están hartos de palos de la vida. Entonces, me parece que en un lugar como es una escuela, padres y profesores tienen que trabajar educación en valores, porque se pretende formar a niños con valores, no solamente a leer y a escribir, y eso es fundamental..., una cercanía, y mucho más en este colegio donde necesitamos esa colaboración para que este niño aprenda cosas positivas de los padres...” (Ep.Loli. 42, 1138).

En efecto, Salma confirma la importancia de este tipo de comunicación cercana a los pensamientos y sentimientos de las madres inmigrantes, y en este sentido, considera fundamental el papel de Loli en el sentido *“de apoyar, echar una mano, (...), acercar posturas de las familias al centro, y al centro a ellos, ponerse algunas veces en lugar de ellos para entender sus formas de pensar o de hacer las cosas”* (Em.Salma. 106, 224).

En verdad, este tipo de comunicación se hace más difícil con el colectivo de madres marroquíes, pero Loli es consciente de que los planteamientos que ella plantea de interculturalidad tendrán sus resultados a largo plazo, porque muchas veces piensa que el diálogo puede que no haga cambiar algunas actitudes o posibilite mejoras en la comunicación entre la propia escuela y las familias.

“...en el caso de las madres marroquíes, me cuesta la comunicación, porque ellas tienen una forma de mirar..., por eso, este mensaje tienes que captarlo, y tu tienes que saber que muchas veces trabajamos para una tercera generación, porque yo creo que el trabajo que estoy haciendo, sus resultados no se verán ahora..., sino dentro de unos años, porque mira, a los padres no lo podemos cambiar...” (Ep.Loli. 182, 393).

Realmente, piensa que se deben fortalecer las actividades que por la tarde están realizando los grupos de madres, y en los que están implicados las profesoras que participan precisamente del proyecto, es decir, solamente cuatro profesoras (Raquel, Carmen, Anabel y ella misma). El problema, según Loli, está en el resto de profesorado que, si bien participa de alguna manera en las actividades puntuales más relevantes y significativas que se organizan en el centro, no tienen un compromiso firme con la interculturalidad en el nivel que ella pretende y desea. Desde su perspectiva, un elemento importante a tener en cuenta sería que le concedieran al centro el proyecto de educación de compensatoria que están elaborando, de tal manera que el centro pudiera asumir mayores gastos e inversiones en recursos materiales, y también humanos, para poder fomentar una mejora en la calidad de la educación que ofrece el centro, tanto por la mañana como por la tarde, basada también en la apertura y la confianza de esa riqueza cultural existente en su colegio.

“Para mí esa calidad estaría basada en que el colegio está muy abierto. Es un colegio donde participan en él muchas asociaciones,(...), todo el mundo allí tiene cabida, y esto los niños lo ven. Yo tengo muchos proyectos en la cabeza que quiero hacer y llevar a cabo, porque todo eso le da una categoría al colegio, y a los niños le da autoestima, porque el niño valora que su colegio sea cada vez mejor, al igual que sus padres...” (Ep.Loli. 322, 464).

Por tanto, las medidas que Loli cita para mejorar el clima de convivencia de su centro, y vertebrarlo desde la interculturalidad estarían en el camino de fomentar una comunicación intercultural facilitada por el papel de la mediadora intercultural que trabaja en su centro, Salma. En este punto, Loli destaca la importancia de Salma en esta perspectiva que tiene Loli para su centro, lo cual es también una demanda a la administración, pues considera que la mediación intercultural es un recurso importante para ella y el colegio.

“...a mí me haría falta que a mí me mandaran a esa mujer..., yo me conformaría con que estuviera una jornada entera a la semana..., no pido mucho..., pero eso es fundamental, (...), yo creo que tiene que responder la administración a esta demanda...”
(Ep.Loli. 91, 360).

En relación a esta cuestión, Salma confirma que le gustaría participar de manera más activa en el centro escolar, pero que su labor se enmarca dentro de un proyecto planificado por la organización no gubernamental donde trabaja, destacando que su labor se orienta principalmente a apoyar a las familias inmigrantes, tal y como expresa en las siguientes reflexiones:

“...mi trabajo justamente está con las familias, con las madres de los alumnos. Hay un proyecto que lo organizó Málaga Acoge con el colegio Adela López, hace ya años, antes era un compañero, que era Samir y ahora mismo soy yo, y ese proyecto es trabajar con las madres, hacer e intentar acercar a estas madres al colegio, que la madre que solamente venga al colegio y suelte al niño a las nueve de la mañana y lo recoja a las dos de la tarde, que el papel fundamental de las madres que participen mas en el colegio, que vean cuales son las actividades que sus hijos necesitan, cual es la necesidad de sus hijos dentro del colegio” (Em.Salma. 19, 1022).

Por otro lado, Loli cree que el profesorado debe implicarse en las actividades del centro, para lo cual está desarrollando una labor de diálogo muy importante para conocer las expectativas y actitudes que tienen sus compañeros ante la realidad multicultural de su centro, y para lo cual, ha solicitado a organizaciones e instituciones de Málaga (Málaga Acoge, el grupo de investigación de teoría de la educación, asociaciones socioculturales como Malaika...) su mayor implicación en las tareas que se propone realizar en el centro. En este sentido, la participación de los colectivos sociales es una ayuda significativa para Loli, algo que el profesorado percibe y que reconocen cuando es positivo desde su perspectiva.

“...la realidad es que las asociaciones no tienen una entidad desde la perspectiva de una autoridad, unas atribuciones, aunque sí nos ayudan, y el profesor eso lo ve, claro que lo ve..., puede haber, como hay en todas las bases sociales, gente de cero a diez, y aquí también los hay..., hay de todo, pero ellos reconocen cuando se está haciendo

un buen trabajo, cuando se le está ayudando en la labor educativa..” (Ep.Loli. 107, 411).

Por otro lado, Loli, que pertenece a un grupo de investigación de la Universidad de Málaga, ha conseguido que algunos profesores de la facultad acudan a su colegio a impartir charlas o realizando coloquios, donde la participación del docente haga incrementar su interés y compromiso en pos de una educación intercultural que haga que sus actitudes mejoren en relación a la misma, y puedan *traducir* sus principios en sus propias prácticas educativas cotidianas. Ciertamente, considera que la comunicación intercultural implica, además de conocimiento y de actitudes, una sólida formación intercultural. En este sentido, Loli critica el voluntarismo que supone realizar y desarrollar proyectos de interculturalidad como los que está desarrollando en su centro, sin tener mayor formación por parte de la administración educativa, algo que considera de absoluta necesidad, más si cabe en su contexto educativo, que es muy heterogéneo y diverso, y donde la realidad de la inmigración es creciente, y por tanto, su repercusión en el contexto escolar, también.

“No es suficiente, pero te digo más, el problema es que si yo no quisiera trabajar la interculturalidad en mi colegio, esto no lo obliga nadie, es decir, depende del voluntarismo, y sinceramente, yo creo que esto no puede ser una cosa voluntaria. A mí me tienen que poner los medios, y una formación seria, y para todos los profesores, y para todos los colegios, porque esto va a más. Pienso que desde las escuelas se tienen que dar unas nociones teóricas básicas, y muy actualizadas, porque la actuación de hoy no va a ser la misma que la de dentro de tres años, porque la inmigración sigue creciendo..” (Ep.Loli. 178, 609).

Por su parte, Salma constata la importancia de las reuniones que hubo en el centro el año pasado, precisamente para establecer este contacto y esta comunicación intercultural.

“...hubo charlas informativas y claro todo interesa y fueron muy positivos los encuentros..., claro este año todavía no hemos hecho estas cosas, claro, aunque estamos convocando meriendas, pues una merienda es venir a merendar, y a lo mejor a muchas madres no les apetece merendar en el colegio, pero si tú le dices en la convocatoria de reuniones que queremos verte para hablar de la educación de sus

hijos, o para saber qué puedes aportar a las madres nuevas del centro, como madre de un hijo que está estudiando aquí, y claro, esta convocatoria sería más cercana e interesante....” (Em.Salma. 27, 579).

En relación a este último aspecto, Loli piensa que cuando las creencias y los sentimientos sobre los “otros” son positivos se tiende al encuentro, y si no es así, la aparición de conflictos puede derivar a rechazos e incluso a la segregación. De ahí, que exprese su compromiso con atajar los mecanismos que generan racismo y xenofobia en su colegio, apoyándose en la participación comunitaria y en la mediación intercultural como dos claves de comunicación intercultural que a su juicio suponen un elemento fundamental en las estrategias que como docente emplea en las problemáticas o dificultades que puedan surgir en su quehacer educativo cotidiano. A este respecto, podemos corroborar estas reflexiones a partir de la siguiente observación recogida en el diario investigador:

“Su idea es promover en los chicos y chicas del centro un espacio común de valores, mediante actividades y actuaciones lúdicas y formativas que enriquezcan la convivencia del centro, ya que ella ve (...) situaciones conflictivas a nivel de racismo con respuestas tales como “moro de mierda” y esto es algo que le preocupa...” (DI. 519, 409)

3.9.7. Los apoyos instrumentales: mediación intercultural y participación de colectivos sociales

Loli tiene especial predilección por considerar la mediación intercultural como un recurso fundamental para trabajar la interculturalidad en su centro.

“...yo veo la mediación como algo que me permite poner en relación las diferentes culturas, y yo la mediación la veo fundamental..., y yo no puedo trabajar diferentes culturas si no tengo ese pilar ahí..., a veces es muy difícil...” (Ep.Loli. 155, 227).

En este sentido, le da un sentido ciertamente imbricado en la propia consideración de la interculturalidad, ya que lo entiende como un puente de entendimiento para promover una convivencia rica entre las diferentes culturas que existen en el Colegio Adela López.

“...para mí la mediación intercultural es como el pegamento y el trasvase..., es como si en las culturas empiezas a meter tuberías de un lado a otro, para que pueda haber relación, aprendizaje,..., aceptar cosas de las distintas culturas. Y eso es la interculturalidad, lo que hace que la convivencia entre culturas sea fundamental, y eso no significa renunciar a las culturas...” (Ep.Loli. 159, 378).

Para ella, desarrollar una convivencia intercultural en su colegio requiere de todos los apoyos y ayudas posibles. En esta línea, menciona la importancia que para ella tiene la especial ayuda que recibe de todas las organizaciones no gubernamentales que quieren trabajar la diversidad cultural de su colegio mediante actuaciones y proyectos educativos destinados a los alumnos y a las madres del centro. Asimismo, cita la importante labor que realiza la asociación de madres y padres de colegio en la organización de actos y eventos culturales y deportivos como una estrategia educativa positiva, que hace que la propia escuela se convierta en un espacio *vivo* y abierto a todos.

En cuanto a la importancia de la mediación intercultural en relación a su capacidad reguladora y de resolución de conflictos, Loli ve una cierta problemática en ello, ya que considera que las familias no reconocen a los mediadores interculturales; se expresa en los siguientes términos:

“...me parece muy bien que los mediadores entren en la regulación de los conflictos con las familias, lo que pasa es que las familias no reconocen esa autoridad, no es porque yo no quiera darles ese protagonismo...” (Ep.Loli. 175, 210).

Sin embargo, subraya que los mediadores juegan un papel muy importante para el conocimiento de las distintas culturas, sobre todo la marroquí, así como para el hecho de facilitar en algunos momentos la comunicación cuando las familias inmigrantes (marroquíes) desconocen el idioma. Además destaca el papel de Salma, la mediadora intercultural actual del colegio, por su valía y competencia en su labor.

“...la mediación intercultural a mí me ha venido muy bien, de cara al idioma, pero no solamente al idioma, sino para ilustrarnos a los profesores sobre su cultura, sus

costumbres..., porque normalmente las madres, entre que no hablan bien el español y no te entienden, entre que muchas veces no tienen mucha cultura, pues no te informan..., entonces claro, la mediadora intercultural que tenemos, Salma, que es marroquí, es una mujer culta, habla los dos idiomas, nos une, nos facilita la comunicación con las familias marroquíes...media..., en definitiva, para mí es una herramienta supereficaz, y sinceramente si no tuviera mediador pienso que las cosas no hubiesen cambiado...” (Ep.Loli. 261, 674).

Por su parte, la mediación intercultural es entendida por los mediadores interculturales -tanto Samir como Salma- de una forma más amplia que la visión que tiene Loli. Ciertamente, ambos mediadores interculturales coinciden en que en teoría tienen que trabajar con todos los miembros de la comunidad educativa, es decir, tanto con alumnos, como con padres y profesores; así lo expresa Salma:

“...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, es decir, que se conozca, que participe y que haya una buena relación entre todo el mundo. Esa es nuestra principal labor...” (Em.Salma. 16, 512).

En relación a este aspecto tan relevante, Salma concreta más su papel como profesional imbricada en la comunidad educativa, sobre todo en su vertiente de mediadora de conflictos interculturales, tal y como hace referencia en las siguientes reflexiones:

“...efectivamente, estoy con profesores, con los alumnos..., algunas veces..., por ejemplo el año pasado estaba allí todos los martes por la mañana, hubo algunos problemas y bueno, yo estaba allí, y se intentó resolver un montón de cosas. Hay madres por ejemplo que no saben el idioma o necesitan algo y no saben como transmitirlo a la dirección del centro, entonces claro me tenía a mí, me conocían a mí, ...pues mira Salma, queremos esto. Yo era el intermedio entre estas madres....ya que como la mayoría de niños que vienen al colegio están acompañados por sus madres, pues yo hago ese intermedio. Es decir, aparte de hacer traducción o resolver conflictos,

pues estoy allí para apoyar a ambas partes, tanto a las madres como a los profesores del colegio” (Em.Salma. 23, 769).

Por su parte, Samir considera que su papel es más como dinamizador más que traductor, y que por tanto las labores de mediación tienen que enfocarse más a lo que podemos denominar como ámbito comunitario escolar, es decir, dinamizar la participación de las familias inmigrantes en la asociación de madres y padres del colegio, así como en la propia vida cotidiana del colegio.

“Mi trabajo era facilitar..., pero sobre todo de dinamizador, más que traductor, que como sabes no es mi labor fundamental. Es decir, animar a la gente que participe en la vida del colegio..., realmente, que las madres marroquíes e inmigrantes que querían hacer cosas, no solamente los profesores u otras familias autóctonas..., me refiero a que participen en las reuniones del APA y tal, es lo mismo..., que las madres de otras culturas que participen con las madres de aquí..., hombre, también es importante trabajar con todas las madres del colegio” (Em.Samir. 33, 555).

Respecto a las familias, Loli piensa que es necesario ahondar y profundizar en un tipo de comunicación donde el papel de la mediadora intercultural -actualmente Salma- que acude a su centro es clave. En este sentido, según Loli, también las madres marroquíes de referencia están negando el reconocimiento y la labor que ejerce Salma, mediadora intercultural de Málaga Acoge, que realiza su trabajo en el Colegio Adela López desde hace dos años.

“...la mediadora es una persona que se encuentra en medio, entre una cultura y otra, entre un idioma y otro..., es cierto que yo tengo la gran suerte de tener una magnífica mediadora intercultural..., porque Salma no es normal. Es marroquí..., y tiene una apertura, una mentalidad abierta y una inteligencia, con una capacidad de trabajo impresionante..., y yo la he visto llorar en reuniones, porque incluso las madres marroquíes la han hecho llorar..., pero la he visto llorar, y le han hecho daño, y aquí ha ayudado muchísimo, y desde que ella está, pues cuando tenemos reuniones, las madres no me dicen cosas malas en mi cara en árabe...” (Ep.Loli. 143, 650).

Esto constituye un conflicto que tiene que resolverse porque está incapacitando el promover iniciativas para el colectivo de madres marroquíes desde el colegio. Para ella, las dificultades de comunicación que surgen entre las familias y el profesorado pueden ser reguladas y solventadas gracias a la ayuda de la mediación intercultural, que considera que es un vínculo o puente de comunicación muy necesario en su centro, particularmente con el alumnado de origen magrebí que constituye el núcleo más numeroso del alumnado de origen inmigrante. En este sentido, valora positivamente el esfuerzo de Salma, porque a pesar de las dificultades, su labor como mediadora es un “puntal” para Loli, que reconoce la capacidad de apertura y a la vez de mantenimiento de la identidad cultural de Salma como un logro de extraordinaria valía, tal y como ponen de manifiesto las siguientes palabras:

“Ella tiene sus raíces, pero es que si renunciara a sus raíces no nos serviría..., en el sentido de que no sería una persona íntegra, porque una persona que no tiene raíces es una persona que no sirve para la mediación..., y para ser mediador tienes que tener firmeza, identidad..., pero claro, también una apertura, y un talante, y unas convicciones..., una solidaridad..., un talante de compartir y de aceptar al otro, a los demás...” (Ep.Loli. 167, 433).

Es más, para ella, la presencia de la mediadora intercultural en el centro supondría una mejora muy importante, conjuntamente con un papel más activo de los servicios sociales, dado que el centro tiene unas peculiaridades sociales que lo requieren.

“...además, una mediadora intercultural dentro del centro y un asistente social..., porque cuando tenemos unos perfiles de alumnos que tienen riesgo social..., yo hablo de mi colegio ¿eh? Necesitamos una jornada entera un trabajador social, y por supuesto un mediador..., para mí, lo poquito que puede ir Salma al colegio, para mí es agua bendita..., Salma es una mujer que trabaja muchísimo...” (Ep.Loli. 87, 393).

Además, cree que desde los inicios de la escolarización de los niños y niñas es un elemento fundamental el hecho de asumir la interculturalidad desde la globalidad del conocimiento y la participación activa en la construcción de valores de respeto a la diversidad, de todos los miembros de su comunidad

educativa, lo cual implica sobre todo a las madres y padres del centro, así como la ayuda y colaboración en estos propósitos de las organizaciones no gubernamentales que proporcionan la mediación intercultural como estrategia de regulación de conflictos muy necesaria para su colegio.

“...aquí, la mediación intercultural es uno de los trabajos fundamentales, pero lo que pasa es que la respuesta de las madres es durísima y sobre todo de los padres..., porque yo llevo muchos años detrás de una escuela de padres, por lo menos quince años..., y ya ves lo que hay ¿no? Es muy difícil, el AMPA, por ejemplo, funciona con cuatro madres con buena voluntad..., las pobres han hecho lo que no está escrito..., ni pagan, y participan pocas..., y mucho menos llámalas para una charla. Son cosas que pasan, pero claro nosotros nos valemos de las meriendas, de muchas cosas para que ellas participan...” (Ep.Loli. 31, 620),

En este punto, Samir destaca que la colaboración con este centro viene de hace años, expresándose en los siguientes términos:

“Nosotros tenemos una colaboración con este colegio, una relación con este colegio a través de una colaboración porque este centro tiene un porcentaje de alumnos de origen inmigrante, y conocemos a Loli, que es la directora del centro, y antes era la jefa de estudios..., y ella estaba interesada en trabajar temas de la interculturalidad y la diversidad..” (Em.Samir. 11, 355).

3.9.8. El apoyo lingüístico y curricular

El colegio ha ido desarrollando diferentes proyectos de innovación pedagógica en los últimos años partiendo del principio de la interculturalidad y de la diversidad cultural, y actualmente están embarcándose en nuevos proyectos para poder mejorar la calidad de la educación que se imparte en su centro, concretamente en un proyecto de educación compensatoria que implique nuevos recursos para avanzar en esa mejora de la educación de su centro, en el sentido de poder atender de manera más adecuada a todos aquellos alumnos que no adquieren las competencias curriculares. El objetivo de este proyecto es definido por Loli con las siguientes palabras.

“Que suban los niveles curriculares..., porque ya en estos años hemos mejorado la convivencia, porque hemos trabajado el tema conductual, el clima de convivencia..” (Ep.Loli. 34, 297).

En efecto, para ella, la cuestión de la lengua no es lo más importante para el alumnado de origen inmigrante que desconoce la lengua española, fundamentalmente el alumnado magrebí, sino que también es necesario que este alumnado mejore sus competencias curriculares para que puedan llevar un ritmo similar de aprendizaje al igual que el resto de compañeros.

“...es fundamental ponerlos al día en lo básico, en las materias instrumentales, para que el niño tenga unos instrumentos que los ponga al nivel..” (Ep.Loli. 46, 681).

De hecho, una de sus preocupaciones es que el alumno inmigrante que desconozca la lengua española, pero que mejore de forma progresiva, no encuentre las oportunidades necesarias para que avance en el aprendizaje de las materias curriculares, ya que según Loli *“puede pasar que aprenda a hablar muy bien, pero ahora los niños tienen que tener competencias curriculares adecuadas...” (Ep.Loli. 333, 147).*

Además, está convencida de la importancia de mejorar los niveles de competencia curricular de los alumnos inmigrante, ya que es algo que actualmente está corroborando con otras perspectivas.

“Está dando sus frutos a muchos niveles, de hecho (...), la directora del instituto donde van la mayoría de los alumnos del colegio me comentó que estaba sorprendida por la mejora, y también a nivel de competencias curriculares...” (Ep.Loli. 52, 271).

Asimismo, manifiesta que su centro, hoy por hoy, no se caracteriza por la conflictividad de otras épocas, y que el clima de convivencia actual resulta dinámico y enriquecedor, aunque siempre con algunas ciertas dificultades o aspectos a mejorar. Ciertamente, Loli considera que los conflictos han disminuido considerablemente respecto a cursos anteriores, y uno de los

motivos estaría en el conjunto de medidas de apoyo curricular y lingüístico como el apoyo al aula.

“...cada vez, en el colegio está disminuyendo la conflictividad, es más, constatamos cada año que el colegio está mejorando en este sentido..., y respecto a esta medida, que es una de ellas para mejorar la convivencia escolar, porque fíjate que yo siempre estoy disponible cuando hay un conflicto..., sí te puedo decir que llevamos un año o dos que estamos aburridos...” (Ep.Loli. 241, 392)

En este punto, y dentro de las ideas que tiene para un futuro no muy lejano, y si le conceden al Colegio Adela López, el proyecto de compensatoria que han solicitado, es establecer un aula donde los alumnos culturalmente minoritarios pudieran ponerse de forma rápida al mismo nivel que el resto de alumnos del centro. En este sentido, Loli expone las siguientes consideraciones en relación a esta idea con respecto a la cuestión del lenguaje, tema que ya considera que el propio colegio tiene solucionado de alguna manera:

“ (...) dentro de un proyecto, nosotros tenemos solucionado de alguna manera el tema del lenguaje, pero claro en el aula, el niño está una o dos horas a la semana para aprender la lengua, pero claro, ahora el resto, échale horas. Es verdad, que el niño está en su clase, y escucha, etc..., pero hemos pensado en crear un aula estanca..., mira me viene a la cabeza lo que ocurre en el canal de Panamá, que como sabes se pasa por unos niveles, el barco llega, pasas unos canales estancos, se llenan de agua, y se pasa a otro lado...hacer algo así, semejante, cuando un niño inmigrante llega, de tal manera que haya un aula estanca que llega al niño con un lenguaje, con un contenido, y ese niño pasa a un aula estanca antes de matricularlo... diríamos en lo que por edad, según la ley española habría que hacerlo, para ponerlo de alguna manera al mismo nivel..., estoy hablando de contenidos...al mismo tiempo, y entonces, ésta sería un aula estanca..., pero claro, cuando en un colegio no es uno, pero cuando hablamos de un cincuenta por ciento, de un porcentaje muy importante, entonces nosotros tenemos que hacer unas adaptaciones y unas innovaciones que respondan a esas necesidades...” (Ep.Loli. 22, 1207).

3.9.9. Competencias sociales interculturales

En general, según Loli, este alumnado proviene de familias de un nivel socioeconómico y cultural bajo, algo que implica que tengan como premisa

fundamental en su labor educadora, el hecho de compensar carencias sobre todo en lo que serían habilidades y competencias sociales y también curriculares, que según ella son fundamentales en la tarea que está realizando el colegio en los últimos años. En verdad, ella considera que estas familias tienen muchos problemas, por lo que en general los niños sufren carencias afectivas y sociales, por lo que es fundamental el hecho de valorarles, y trabajar con ellos los valores de solidaridad y de respeto.

“...la autoestima es muy importante, es un valor que ayuda mucho a todos los niños y a todas las familias, porque en verdad son personas que tienen unas carencias sociales, también económicas, porque vienen de fuera y se sienten diferentes, entonces, ese valorarlos y ese trabajo cercano para ellos es bueno..., y por supuesto todo lo que les beneficia, todo lo que sea cultura, todo lo que sea conocimiento, todo lo que sea solidaridad, respeto” (Ep.Loli. 290, 442).

En relación a este aspecto, ella expresa que mayoritariamente los conflictos que existen en su centro parten del hecho de que algunos alumnos del centro carecen de competencias sociales, lo cual hace que el clima en el aula de algunos docentes resulte incómoda y tensa, de tal manera que una de las claves de comprensión de los conflictos que se dan en su centro partiría de la idea de que buena parte del alumnado no aprende de forma constante y regular en su entorno familiar y sociocultural, las habilidades y competencias sociales necesarias para que el clima escolar resulte productivo y exento de problemáticas.

“...uno de los recursos que tenemos para el tema de la conducta está apoyado por habilidades sociales que se hacen todas las semanas, hay unas clases de habilidades sociales en los cursos más conflictivos” (Ep.Loli. 261, 298)

En este punto, según Loli los apoyos lingüísticos son fundamentales para el profesorado, que ven con mayor naturalidad la diversidad cultural precisamente por esos apoyos, ya que un alumno que no conoce el idioma, tiene un profesor en un Aula Temporal de Adaptación Lingüística, y también apoyos para mejorar sus competencias curriculares.

“La verdad es que, cada vez, ven una mayor naturalidad en esa diversidad..., por ejemplo, ellos saben que tienen recursos porque cuando hay un niño que no sabe el idioma, tiene su profesorado del idioma..., hay una profesora que desde el punto de vista de apoyo curricular, intenta mejorar sus niveles..., entonces, ello cada vez lo llevan mejor...” (Ep.Loli. 70, 345).

Además, cree que hay que darles oportunidades no solo a nivel lingüístico, sino sobre todo para que estén al mismo nivel que el resto de los alumnos del centro, para lo cual considera clave que estos alumnos se pongan al día en las materias instrumentales.

“...lo que estoy diciendo es que vienen estos niños con estos desfases, y son niños inteligentísimos, y además esto se hace rápidamente, no estamos hablando de adaptaciones curriculares porque sean niños con deficiencia, sino de (...) ponerlos al día en lo básico, en las materias instrumentales, para que el niño tenga unos instrumentos que los ponga al nivel..., hay que brindarles esa oportunidad” (Ep.Loli. 46, 681).

Asimismo, contempla que un factor importante a mejorar en el centro se refiere a que los alumnos salgan de su centro con buenas competencias sociales, algo que ha hecho que durante estos años la orientadora del equipo de orientación educativa de zona haya estado trabajando programas de habilidades sociales con los grupos o clases más conflictivas del colegio, sobre todo con los niños más mayores.

“...(hemos) estado llevando habilidades sociales, programas de habilidades sociales..., que esto es muy importante, y de hecho llevamos haciendo programas de habilidades de cursos ya unos pocos de años, y esto también influye en el clima, porque al niño se les ofrece unas habilidades sociales y son capaces de autorregular su comportamiento” (Ep.Loli. 266, 330).

En este punto, pretende corregir algunas conductas conflictivas y disruptivas que, en ocasiones, surgen en algunos grupos de alumnos, sobre todo de origen magrebí, y esto se realiza mediante las sesiones de habilidades sociales que imparte la orientadora del equipo de zona que acude regularmente

al centro, buscando ante todo la promoción de habilidades de autorregulación de las conductas.

“...porque hay cursos conflictivos, es que si los niños son incapaces de autorregularse, que es lo que pretendemos con las habilidades sociales. Es decir, que tengan la competencia necesaria para autorregularse..., bueno, pues es se hace a través de técnicas, que esta mujer está preparada para eso, es decir, que ella sabe, que ella es una especialista en eso...” (Ep.Loli. 269, 1008).

Loli entiende que a estos niños se les brinda la oportunidad de poder adquirir las competencias necesarias para autorregular su comportamiento, analizándolo y atendiendo a herramientas tan fundamentales como son el diálogo y la confianza. En este sentido, Loli percibe que algunos alumnos mejoran sus competencias sociales y otros no, indicando que algunas veces tiene que realizar apoyos al aula debido a los problemas de conflictividad que tienen algunos profesores en sus clases.

“...quiero yo que el propio niño, a través del diálogo y de la confianza conmigo misma se de cuenta de lo que tiene que hacer, de cómo puede mejorar, de hacer pensar, qué no puede hacer..., también hay casos muy difíciles, hay casos que responden, otros que no..., pero vaya, yo apoyo al aula, porque hay profesores que no podrían trabajar por problemas de conflictividad...” (Ep.Loli. 237, 393).

En este sentido, esto está vinculado al propio proyecto de interculturalidad que se desarrolla en el colegio, puesto que se indica que *“cualquier conflicto pueda ser resuelto a través del diálogo, fomentándose el espíritu crítico antes los propios errores y sabiendo aceptar las consecuencias de los propios actos, tratándose de forma tutorial los conflictos que puedan surgir en el grupo” (Dc. 68, 259).*

El problema, según ella, es que algunas veces el trabajo que realiza la orientadora que acude al colegio no está siendo acompañado y respaldado por la labor de algunos profesores, que se despreocupan de los valores educativos en los que está inmersa la propia aula, y que no participan de las sesiones que organiza la orientadora dentro del horario lectivo de clase.

“(...) la especialista..., Lola, la orientadora, (...) entra a la clase con el profesor, claro el profesor no es sordo. Entonces, fíjate lo que es trabajar autorregulación de conductas, lo que es habilidades sociales..., y hacemos juegos y actividades..., pero claro, el maestro está allí, (...) hay maestros que con el tiempo han cambiado el chip, y van cambiando el chip, porque se dan cuenta de que esto es eficaz..., otros no...” (Ep.Loli. 46, 465).

No obstante, este trabajo que algunos profesores valoran y otros, es visto de extraordinaria importancia por Loli, ya que los alumnos van aprendiendo estrategias fundamentales para que el clima de convivencia sea positivo en las aulas, y les aporta herramientas para afrontar los conflictos escolares, algo que a su juicio se nota incluso entre diferentes clases que han tenido estas sesiones y las que no las han tenido.

“Unos sí y otros no, es lo que te decía, es decir, hay maestros que han cambiado el chip, y son mayores ¿eh?, y han cambiado el chip y han visto que funciona..., pero hay otros que consideran que el tema de la convivencia y el aprendizaje de habilidades sociales son tonterías..., y además, se salen fuera de estas sesiones, porque dicen que son tonterías..., pero nosotros seguimos con esa dinámica, hacemos una serie de juegos, una serie de actividades para que el niño vaya autorregulándose, aprenda a tener actitudes positivas para afrontar los conflictos, y eso es lento, pero nosotros estamos notando estas diferencias, cuando ves que un curso con el que empezamos a trabajar esto en segundo primaria, y cuando llegan a quinto y sexto, y realmente se nota los cursos que han trabajado las habilidades sociales y cuales no..., se nota mucho...” (Ep.Loli. 178, 847).

En verdad, ella cree que los alumnos del centro deben aprender unas competencias sociales donde la interiorización de actitudes positivas y de un talante de diálogo sea fundamental, además del necesario apoyo afectivo que como profesora cree que es clave para ayudar a los alumnos a afrontar los conflictos escolares que surjan en la convivencia cotidiana del colegio.

“Es fundamental el apoyo emocional, para ayudarles a superar los conflictos..., porque lo que pretendo es que interioricen ese talante de diálogo, de comunicación...” (Ep.Loli. 205, 372)

En otras ocasiones, es la propia Loli la que trabaja directamente con aquellos alumnos que muestran una mayor conflictividad en su conducta. En tal sentido, plantea el apoyo al aula como un instrumento que le permite ir haciendo que el propio alumno modifique sus conductas. Ella se refiere a toda una tipología de conductas disruptivas, y a nivel general, dado que no es una cuestión de alumnos de un determinado grupo cultural, sino de diferentes alumnos con carencias en habilidades sociales.

“...hay muchos tipos de conflictividad..., ¿cuál es el objetivo del apoyo al aula? Pues como su nombre indica apoya al aula, es decir, que yo voy a sacar a ese niño que por las circunstancias que sea no deja trabajar al resto del aula, y yo apoyo al aula llevándome al niño,...), claro ese niño, primero, que le encanta venirse conmigo, es muy importante que el niño quiera irse contigo, y qué hago con él, pues lo que hago es modificación de conducta..., a priori, yo sé lo que saco..., primero es mi amigo, algunas veces me llevo al niño a la biblioteca, (...), algunas veces hablo con él y le pregunto qué te ha mandado la señorita..., entonces le digo que le voy a ayudar.., de alguna manera el hecho de hablar con ellos es fundamental para la modificación de conductas, para que sean ellos mismos se auto-modifiquen, no voy yo a modificarle...” (Ep.Loli. 233, 925).

3.9.10. La participación de las familias inmigrantes en la vida escolar

Para Loli, la participación es un elemento fundamental ya que indaga precisamente en el hecho de compartir cultura, de buscar un enriquecimiento cultural que considera como imprescindible, sobre todo en el caso de dinamizar la participación de las madres marroquíes

“...sabemos que el colegio no va a funcionar si no tenemos detrás a los padres..., les llamamos, vienen a las tutorías con los profesores..., pero la labor tiene que ser también paralela en la participación, de acogida, de que vean que se sienten reconocidas. Me refiero fundamentalmente a las madres inmigrantes marroquíes, pero vaya, hablo también de todas las madres inmigrantes del colegio. Además, nuestra asociación de padres y madres es muy pequeña, y aunque no participan mucha gente en ella, ellos forman algunas veces sus grupos...” (Ep.Loli. 286, 621).

En este sentido, subraya la importancia de las reuniones y de las meriendas que han realizado en el colegio con el ánimo de que participen cada

vez más madres del centro, algo que, a su entender, es difícil, pero es de gran importancia.

“...empezamos a invitar a madres, empezamos a hacer cosas con ellas, con las meriendas, de tomar contacto..., pero no es fácil, porque muchas tienen un nivel sociocultural bajo, y además no tienen tiempo, tienen que trabajar..., tienen mucho trabajo, y claro, cuesta muchísimo trabajo convocarlas a una reunión, que vengan..” (Ep.Loli. 286, 320).

Salma coincide con Loli en realzar la importancia de este tipo de iniciativas, ya que considera que fomentar la participación de las madres marroquíes en el centro permite profundizar en un diálogo intercultural que ayuda al enriquecimiento de todas y todos desde una perspectiva donde la diversidad cultural del centro es una riqueza a aprovechar y a trabar. Salma lo expresa en los términos siguientes:

“...aunque estamos convocando meriendas, pues una merienda es venir a merendar, y a lo mejor a muchas madres no les apetece merendar en el colegio, pero si tú le dices en la convocatoria de reuniones que queremos verte para hablar de la educación de sus hijos, o para saber qué puedes aportar a las madres nuevas del centro, como madre de un hijo que está estudiando aquí, y claro, esta convocatoria es cercana e interesante...” (Em.Salma.. 27, 579).

Realmente, Loli considera que la participación de las familias inmigrantes es una clave fundamental a tener en cuenta en su centro, y que la interculturalidad no es posible trabajarla en su colegio, dentro del horario escolar, con los alumnos, si no existe una clara vinculación entre los valores educativos de la escuela y de las familias. Además, si bien es cierto que muchas familias inmigrantes no demandan medidas específicas para la escolarización y educación de sus hijos, sí es cierto, que a partir de la mayor y mejor interacción entre el propio colegio y las familias, se han podido conocer algunas cuestiones importantes, a modo de expectativas positivas que tienen las familias inmigrantes para con sus hijos. En este sentido, muchas de las madres del centro, sobre todo las marroquíes, han solicitado que sus hijos puedan estudiar árabe en la escuela, de tal manera que durante algunos años un profesor de árabe venía al centro, en horario extraescolar, para dar clase a

los alumnos marroquíes. El problema, según ella, es que en todas esas ocasiones, por conflictos entre las propias madres y el profesor o monitor de árabe, éste último era prácticamente expulsado por las madres, porque no era aceptado y reconocido por ellas.

“No ha tenido éxito..., mira por el colegio han pasado cuatro profesores de árabe, muy cualificados..., te estoy hablando esto de cinco o seis años... mira, uno me vino mandado, Sherif por la administración, y era un hombre muy bueno, pero las madres lo boicotearon y consiguieron echarlo, te estoy hablando de las madres árabes..., me vino otra, que era una madre que les daba religión y árabe, y también la boicotearon y la echaron...¿cómo la echaron? Pues los niños no asistían...; vino otra, este año no, el anterior, con su velo, estudiando mediadora, y nada, lo mismo...,vino Salma el año pasado, la mediadora intercultural, una chica preparadísima, habla cuatro o cinco idiomas..., y claro, también la echaron..., pero nosotros seguimos erre que erre para ver si podemos poner clases de árabe...” (Ep.Loli. 78, 800).

Este es uno de los problemas que percibe Loli en relación a las interacciones que mantiene la escuela con las familias inmigrantes marroquíes. En efecto, existen a su entender algunas dificultades de comunicación entre escuela y familia, derivadas de un desajuste entre las expectativas de la escuela y las propias demandas de las familias, como por ejemplo en el caso de las clases de árabe para los niños marroquíes. Según ella, esto se debe al juicio moral que hacen las madres marroquíes a aquellos profesores o monitores de árabe que no les gusta, o que consideran que no es adecuado para permitirle que les de clase a sus hijos, a pesar del especial interés que tienen para que sus hijos puedan aprender el árabe y para preservar su propia identidad cultural.

“...ellas quieren clases de árabe para sus hijos, porque ellas no quieren que pierdan su identidad, para que puedan leer periódicos, porque no saben la grafía, y por tanto no saben ni leer ni escribir en árabe..., pero ya te digo, boicotean a los profesores...” (Ep.Loli. 82, 288).

Además, fomentar la participación para que este colectivo de madres vaya al centro es difícil, pues Loli percibe que hay una falta de hábito en la participación escolar; y en el caso concreto de este colectivo de madres, piensa que entre ellas mismas hay desunión, lo cual no propicia su plena participación activa. En este sentido, pone el ejemplo de las dificultades que existen para el buen desarrollo de las reuniones de los grupos de madres.

“Se supone que pueden estar todos, pero es verdad, que solamente hay tres o cuatro madres que ahí se están dejando la piel, y son españolas..., pero te digo, parece que falta esa costumbre de participar en el colegio, y las marroquíes, el problema que tienen es que no hay manera de unirlos, y eso influye en su propia participación, ya que están disgregadas entre ellas mismas...” (Ep.Loli. 290, 379).

A pesar de ello, Salma comparte con Loli la necesidad de seguir actuando, aunque existan dificultades como la escasa participación, y en el caso concreto de las madres marroquíes, ella misma ha realizado importantes esfuerzos por hacer proyectos que las propias madres solicitaban al colegio, tal y como expresa en las siguientes palabras:

“...nosotros hemos puesto ya la marcha de nuestro proyecto en el colegio..., que querían clase de árabe, buscamos profesor de árabe, que querían que hubiera actividades por la tarde, se pusieron actividades también..., que había mujeres que no podían pagar el comedor por motivos económicos,....., o bueno, buscamos la forma de que el alumno no pierda eso o lo que sea..., entonces hicimos un montón de cosas” (Em.Salma.. 27, 992).

Siguiendo con las cuestiones anteriormente planteadas, según Loli, al centro acuden sobre todo las madres de los niños, mientras que los padres prácticamente no participan en la vida escolar del centro, no implicándose en muchas de las actividades y eventos que se realizan incluso de manera puntual (día de la paz, fiesta de la Constitución, celebración del día de Andalucía, semana intercultural...), y esto es algo que ella percibe como esencial en su colegio. Así pues, aunque mayoritariamente los padres no participan de la vida escolar del centro, Loli destaca el interés de algunos padres de origen inmigrante.

“...lo que pasa es que en nuestro colegio es más importante si cabe que las familias participen,..., y realmente, la respuesta de los padres, hombre, ya a los niveles socioculturales que tenemos nosotros en el colegio, la respuesta de los padres es mínima. Curiosamente, hay padres inmigrantes que sí tienen mucho interés...” (Ep.Loli. 44, 324).

Esta situación es extensible a todas las familias con independencia de su procedencia u origen cultural o socioeconómico, de tal manera que ha considerado fundamental el papel de las madres del centro para poder llevar a cabo todos los proyectos que el centro planifica y desarrolla. Sin embargo, sí es cierto que ella percibe diferencias significativas entre las distintas familias en función de su origen cultural o religioso, pero no tanto reflejadas en la propia escuela, sino dentro de lo que sería las expectativas y pensamientos que tienen estas familias de sus hijos. Por ejemplo, en el caso de las niñas marroquíes, destaca que si bien en su centro, las diferencias de trato por parte de sus familias en función del género de sus hijos es una cuestión escasamente relevante, dado que las niñas todavía son pequeñas, sí conoce que cuando pasan estas niñas a los institutos de enseñanza secundaria, las chicas tienen más dificultades para poder estudiar que los chicos, a pesar de que, según ella, las chicas estudian más y mejor que los chicos; aunque esto es algo que para ella va a cambiar en las próximas generaciones.

“...hay de todo, ten en cuenta una cosa, yo trabajo en Primaria, los niños llegan en el colegio hasta los doce años, la cultura marroquí hasta que no se desarrollan como mujeres, por esa época, los padres son muy permisivos, cosa diferente cuando se desarrollan y se hacen mujeres..., cuando pasen a la ESO, ¿qué ven ellos en la casa? Es un poco..., claro cuando una familia acaba de llegar, (...), pero cuando una familia ya tiene ya nietos, o de segunda generación las niñas ya van viendo las cositas, se dan cuenta de que ellas son iguales...” (Ep.Loli. 50, 543).

En este sentido, es curioso que todavía en muchas familias de origen marroquí, las niñas más mayores o ya preadolescentes, conocen que su familia las quiere casar, aunque subraya que esto está cambiando porque las propias niñas empiezan a rechazarlo y a cuestionarse su papel dentro de nuestra sociedad.

“Le buscan un marido..., ya eso empiezan ellas a rechazarlo, sobre todo, evidentemente la mujer, porque claro ya no viven en Marruecos..., porque se preguntan, bueno, por qué las mujeres de aquí pueden salir y yo no, si yo he ido al instituto y las niñas son como yo...” (Ep.Loli. 163, 268).

Estas dificultades son atribuidas al papel que desde la cultura magrebí, y desde el marco de las pautas de crianza y costumbres familiares del colectivo marroquí adoptan las mujeres, cuyas funciones principales encomendadas serían la educación y el cuidado de sus hijos y de su casa. A pesar de ello, ella señala que es muy frecuente en su centro que muchas mujeres marroquíes trabajen fuera de casa, sobre todo en el ámbito del servicio doméstico y del cuidado de personas mayores, dada las dificultades económicas que pasan muchas de estas familias, que en general, suelen tener más de un hijo menor de edad en casa. Asimismo, es digno de mencionar que existen muchas mujeres marroquíes que viven solas con sus hijos, bien porque están separadas o porque su marido está en Marruecos con parte de sus hijos o de su respectiva familia; esta situación no es poco común, aunque la más generalizada es la imagen de la madre marroquí que se dedica en exclusiva al cuidado de los hijos y el trabajo doméstico en su hogar. Esto, según Loli, constituye un modelo de relación que perciben los niños marroquíes, lo cual promueve su separación, no tanto en el ámbito escolar, pero sí en el familiar y el aprendizaje de las vivencias educativas familiares.

“...en la cultura marroquí, islámica, el padre delega en la madre la educación del niño, y si el niño tiene un problema, le pega a la madre y al niño..., entonces la madre cubre mucho, sobre todo en sectores sociales bajos, en la gente culta, con educación no. Por eso las madres están encima y están muy pendientes, también es verdad que tenemos en el colegio muchas madres marroquíes separadas, que están casadas con españoles., y (...) no hay diferencia de género..., es decir, un niño o una niña se porta mal, eso está muy claro, no hay diferencias..., ahora en las culturas más de género, la islámica., en los más pequeños esto todavía no se nota, (...), pero conforme van creciendo se van separando en las clases, en los juegos, los niños con los niños y las niñas con las niñas, los marroquíes., los otros no. Pero también es cierto que los niños en estas edades de primaria, los niños son muy pequeños para las niñas, y las niñas tontean más que los niños..., entonces ahí no se nota mucho...” (Ep.Loli. 237, 1197).

A pesar de ello, destaca que las familias inmigrantes marroquíes tienen expectativas altas respecto a sus hijos, lo que ocurre que en el caso de las niñas, que parece que pueden tener más dificultades por cuestiones relacionadas con las costumbres culturales, como por ejemplo el hecho de que la propia familia la prometa en matrimonio.

“Tienen unas expectativas altas en la educación de sus hijos, lo que pasa es que es como todo..., luego muchas de ellas se quedan estancadas..., especialmente en el caso de las niñas marroquíes, que las casan, y ahí las truncan..” (Ep.Loli. 22, 228).

Además, Loli siempre habla de madres y no de padres, porque los padres apenas participan en la vida sociocultural y educativo de su centro, y es que en el caso concreto del colectivo marroquí, son las madres las responsables de la educación de sus hijos, y las que participan en la escuela interesándose ellos, hablando con los profesores o participando en los grupos de madres, o en las actividades y actuaciones que planifica el colegio. Generalmente, es muy raro, según ella, que los padres acudan al colegio, y solo lo hacen cuando existe un conflicto muy serio por parte de su hijo en el colegio, o bien para realizar ciertas gestiones en la escolarización de sus hijos cuando se incorporan ya avanzado el curso escolar, o porque es el único miembro de la familia que conoce o saber hablar nuestro idioma.

En relación a esto, Salma coincide con Loli al considerar que las familias del Colegio Adela López deben de implicarse más en el centro, ya que a su entender existen muchas necesidades y la riqueza cultural que existen en el colegio debe ser aprovechada para una mejora progresiva en los intercambios culturales entre las propias familias; Salma pone esto de manifiesto en las siguientes reflexiones:

“...(hay que) hacer e intentar acercar a estas madres al colegio, que la madre que solamente venga al colegio y suelte al niño a las nueve de la mañana y lo recoja a las dos de la tarde, que el papel fundamental de las madres que participen mas en el colegio, que vean cuales son las actividades que sus hijos necesitan, cual es la necesidad de sus hijos dentro del colegio, ... que como es un colegio multicultural, de tantas nacionalidades, por ello en este colegio hay que aprovechar esa riqueza cultural

de cada una de las nacionalidades, y hay que aprovechar toda esa riqueza, acercarse los niños, a las madres, también las madres entre ellas mismas, con los intercambios interculturales” (Em.Salma. 19, 679).

No obstante, las madres de origen inmigrante, sobre todo las marroquíes y las de origen latinoamericano participan en actividades dirigidas especialmente a ellas, como son el grupo de madres organizado conjuntamente con la asociación de madres y padres del centro, así como charlas, foros y encuentros en los que diferentes personas expertas en distintas materias (pediatría, pedagogía,...) vienen al colegio para compartir con las madres unos momentos de aprendizaje compartido en torno a las cuestiones que más les preocupan de la educación de sus hijos. En este punto es clave romper con esos barreras que pueden existir entre las madres a la hora de participar activamente en las reuniones y en el grupo de madres. A este respecto, Salma valora la importancia de este proyecto, para que las madres se relacionen entre ellas como lo hacen ya en el colegio los niños de diferentes procedencias culturales.

“...el proyecto es para todas las madres, no tenemos diferencias entre madres marroquíes y ucranianas. Nosotros lo que queremos hacer es romper ese muro de que haya un grupito de una identidad con otro grupito de otra entidad, nosotros lo que queremos es seguir el ejemplo de vuestros hijos, es decir, que ellos dentro del colegio están juntos...” (Em.Salma. 110, 344).

Para Loli, el hecho de organizar estas actividades que considera que participan de esa interculturalidad que ella promueve para su colegio, está haciendo que su escuela esté adquiriendo con el paso de los años una dinámica muy positiva y enriquecedora de participación desde y en la diversidad cultural, puesto que no sólo es positivo el encuentro entre familias de procedencias culturales diversas, sino que estos foros de participación fomentan lazos de amistad y dan un apoyo social y comunitario que muchas madres no encuentran en ningún otro lugar.

“...crean redes de apoyo por ese sentimiento de desarraigo que algunas madres traen, y como ven a otras en características similares pues se relacionan...” (Ep.Loli. 214, 459).

Sin embargo, existen elementos que condicionan la propia participación, ya que muchas de las madres trabajan o tienen unas situaciones muy complicadas a nivel familiar y social. En este punto, subraya la dificultad con la que ella intenta promover la participación de las familias como un elemento clave en la vida escolar del colegio, tal y como reflejan las siguientes consideraciones:

“...se van enganchado..., pero es muy difícil en el sentido de que ellas,... también es cierto que su situación es muy difícil, que muchas de ellas están trabajando, la que no trabaja..., algunas están en la prostitución, pero también es trabajo..., a ver si me explico ¿no?, ..., es decir, que todo hay que contemplarlo. Es decir, yo no puedo decir que no participan porque no quieren, es verdad, que habrá gente que no quiera, pero es cierto es que muchas madres, y en general, las familias tienen dificultades y problemáticas muy fuertes, tienen unas realidades sociales muy duras...” (Ep.Loli. 35, 620).

En relación a este aspecto, pudimos observar que *“muchas madres hicieron referencia a la idoneidad de reforzar y consolidar las diferentes actividades extraescolares con participación de las familias para precisamente revitalizar y dinamizar la vida del propio centro, algo que también hizo mención el resto de intervinientes de la reunión” (DI. 684, 290).*

De hecho, Loli comenta que hay casos de madres que al llegar a Málaga no conocen a nadie, no tienen ningún tipo de relaciones sociales y afectivas, y que las actividades que organiza el colegio está sirviendo para estrechar los vínculos afectivos entre personas de diferente procedencia cultural y religiosa.

Por tanto, tenemos que destacar que las relaciones que ella mantiene con las familias de los alumnos del colegio son a su juicio positivas, aunque desearía que fueran más frecuentes y sobre todo más activas y participativas. No obstante, ya percibe que hay una mejora en la participación de las madres

en el colegio, pero considera que esto debe ir a más, mejorando actividades, cambiándolas o adaptándolas a las propias necesidades de las mismas.

“Sí, yo noto que esto va creciendo,..., pero claro, esto no se puede dejar, esto tiene que mejorar, y para mejorar hay que crear unos hábitos de participación, unas costumbres. Unas cosas funcionan, otras se varían, otras se mantienen, y las madres se van engançando...” (Ep.Loli. 142, 271).

Finalmente, es digno de mencionarse la importancia que le da Loli a la necesaria interdependencia que tiene que haber desde el punto de vista de las relaciones de estos contextos, fundamentalmente el escolar y el familiar. Ello requiere, según ella, la construcción de espacios comunes de comprensión cultural, como por ejemplo los grupos de madres o las propias actividades interculturales realizadas en el colegio, donde puedan confluír el diálogo y el respeto recíproco entre todas las culturas. Además, esto ha supuesto cambios personales en ella misma, al descubrir elementos culturales comunes al hablar con las madres, y sobre todo con los mediadores interculturales, manifestándose en los términos siguientes:

“...muchas cosas son comunes, y también descubrir que tenemos cosas comunes, eso lo he hecho yo con Salma, horas y horas hablando con ella en el despacho, y también con Samir..., entonces, (...), si no fuera por ellos, es que esto no funcionaría. Te hablo de muchas charlas con ellos, pero en profundidad, de persona a persona, de yo a tí, y tú a mí..., eso es muy positivo..., y además te digo, a mí me han cambiado y ellos han cambiado también..., en el sentido de compartir...” (Ep.Loli. 167, 486).

3.10. Estudio de Caso de Ana

3.10.1. Aspectos personales y de desarrollo profesional

Ana es una docente de 43 años que lleva trabajando algún tiempo en el Colegio Público Estela del Carmen, concretamente desde el curso 2002/2003 hasta la actualidad. Es especialista en pedagogía terapéutica, aunque entró en el cuerpo de maestros por la especialidad de educación infantil. En el primer curso que estuvo en este colegio se encargó del aula de apoyo a la integración, algo que fue muy importante para ella porque quería darle un nuevo enfoque, más funcional, haciendo protagonistas a los alumnos que más dificultades presentaban en el centro.

“Yo llevo tres años en el centro..., hace dos años estuve trabajando en educación infantil, de tres años, y el año pasado he entrado al colegio con un proyecto de innovación con ocho profesores más. Esto forma parte de la convocatoria de proyectos educativos..., pues entonces, por las necesidades educativas de la propia administración, y como yo estoy habilitada también para pedagogía terapéutica, me dieron pedagogía terapéutica, y estoy trabajando apoyando desde ahí...eso sí, con un planteamiento diferente a la pedagogía terapéutica, en el sentido de que no se trata de seguir machacando a los niños aquello en lo que tienen dificultades, sino que ellos se convierten en redactores del periódico escolar por ejemplo, participan de manera activa en todos los proyectos que se emprenden en el colegio..., elaboran los dípticos, difunden todos los proyectos que hay..., así por ejemplo, leer se convierte ahora en algo funcional y no se hace énfasis en las mismas dificultades que tienen cotidianamente en el aula...lo cual supone, además, que psicológicamente un cierto rechazo, ya que muchas veces el apoyo es más de lo mismo, entonces la perspectiva que tengo yo es distinta, es otra perspectiva, ya que convertimos a los alumnos en protagonistas de su propio aprendizaje” (Ep.Ana. 7, 1276)

En efecto, un aspecto clave de su vida profesional es su compromiso por la igualdad y la mejora de las condiciones de vida de los niños más desfavorecidos, y por supuesto, de sus contextos, de ahí su compromiso por trabajar en un centro como el Estela del Carmen, situado en un contexto educativo conflictivo y con muchas carencias en todos los sentidos, tal y como veremos más adelante. Ana entró en este centro por casualidad, aunque desde

el primer momento se percató de la problemática social y educativa del mismo, muy dura, difícil y conflictiva. En este sentido, su participación en un proyecto de innovación educativa que tiene como objetivo mejorar las condiciones de aprendizaje y de convivencia no es algo casual; nace de ese interés por ayudar a transformar realidades sociales y educativas desde una perspectiva pedagógica y vital crítica. Concretamente, Ana señala la importancia de comprender la situación vital de muchas madres de su centro, ya que son comunes los insultos y malas formas de algunas de ellas ante cualquier situación que se plantea en la escuela o en relación a sus hijos. Para ella, estos insultos son una manera de expresar su resentimiento por la grave situación social y familiar que viven.

“Ana.- Yo creo, indudablemente, que siempre estamos enseñando algo y aprendiendo algo. Y éste es un contexto impresionante para desarrollarse, personal y profesionalmente. Impresionante. Porque los retos que se te presentan te ayudan a crecer.

***Entrevistador.-** Como tú me has comentado anteriormente, la autoestima, la problemática que tú puedes tener en un centro, que te insulten, que haya una crisis, que haya comportamientos violentos, que provoquen tensión, es decir, que tú fisiológicamente puedes sentir temor, ansiedad, etc., eso repercute en tu autoestima, en tu autoconcepto. ¿Cómo tú entiendes...?*

***Ana.-** Porque es un proceso, es decir, tú al principio entras a una realidad muy dura, donde esto es además un poco lo que les ha pasado a muchas personas del equipo, cada uno ha sido rey en su propio reino, o sea, la gente que está aquí es gente muy profesional, y muy querida, y muy reconocida en sus centros de origen. Ahora llegan aquí, y aquí el reconocimiento es mínimo, es decir, aquí las madres, si te pueden putear todos los días, te putean. Y tú dices: "Pero bueno, ¿y qué hago yo aquí? Bueno, esta gente, y yo no sirvo....." Empiezas a cuestionarte lo que está pasando. Es un proceso de adaptación, y hasta que empiezas a descubrir que esto es una nueva realidad, que este colegio no es un colegio normal, y que son niños que te necesitan. Y, evidentemente, los insultos no van contra ti: los insultos de las madres, las agresiones de las madres... es una manera de expresar su resentimiento por la situación que viven” (Ep.Ana. 214-220, 2023)*

En la actualidad, Ana es directora del colegio. La dirección del centro llegó, como muchos aspectos personales y profesionales de su vida, como por azar. Los maestros que trabajan a través del proyecto de innovación pedagógica que están desarrollando en el Colegio Público Estela del Carmen la eligieron en el curso 2004-2005 para esa responsabilidad, y tenemos que decir que ella entiende la dirección desde una perspectiva cooperativa. De hecho, el proyecto de innovación que viene desarrollándose en este colegio –desde el curso escolar 2003/2004– es eminentemente colaborativo por parte de un

profesorado comprometido por una pedagogía crítica y transformadora.

“Ana.- En este colegio, y yo estaba aquí y yo hablaba mucho con Raquel, y en este colegio se quedaron una serie de vacantes, un montón de vacantes, porque había gente que se jubiló..., y un día, en las manifestaciones que hubo contra la guerra de Irak, Loli le dice a Raquel, oye en ese colegio se quedan una serie de vacantes, a lo mejor, cuando salga la convocatoria de proyectos de innovación educativa, os podéis presentar..., y entonces, empezamos a trabajar. Raquel tiene un motor..., es una persona con muchísima energía, es una persona muy creativa y además con muchísima capacidad de organización, y yo le reconozco mucha autoridad a Raquel porque ella es un motor. Entonces, pues empezamos a hablar, y comenzamos a discutir el tema, a ver como estaba el colegio. Y ya empezamos a ver si planteamos la idea a más gente..., pensamos en fulano y en mengano, total. Aquí se había hecho un plan de mejora, toda la parte de evaluación la hice yo al final, y en ese plan de mejora, también empezamos a ver que también había que hacer un proyecto CAEP.

Entrevistador.- Centro de actuación educativa preferente, ¿no?

Ana.- Sí., y yo empecé a escribirlo. Partí de esa evaluación del plan de mejora, y empecé a escribirlo en mi casa. Yo ya tenía recogido el diagnóstico del colegio..., pero bueno, el de innovación lo trabajaba con Raquel, y soñábamos como podíamos trabajar en el colegio, qué podíamos hacer. Pero vaya, Raquel no conocía el colegio pero yo sí lo conocía. Ese año, que estaba Herminio en la dirección fue muy difícil porque nos llevábamos muy mal, pero ya este año estamos mucho más asentados. Pero, vaya yo me he enfrentado muchísimo a él y le decía las cosas porque yo que sé, no tengo nada que perder. Nos matábamos vivo, un día le dije que a mí nadie me grita, aunque fuera el director. Lo pasé muy mal, muy mal, pero la gente no me creía porque la gente nadie lo conocía.” (Ep.Ana. 537-541, 1860).

La verdad es que los últimos años de su desarrollo profesional se han caracterizado por un compromiso constante y permanente por llevar a cabo un proyecto educativo de ilusión y solidaridad para cambiar la realidad educativa de un centro marcado por la dejadez y la apatía. Este centro tenía, a su juicio, un gran laste, la dirección, y ante esta situación, Ana conoció a profesores y profesoras que llegaron ilusionados al centro para trabajar de manera cooperativa en un proyecto educativo que ha cambiado completamente la dinámica escolar del Estela del Carmen.

Entrevistador.- Yo un día hablé con Raquel y me dijo que venía de un colegio muy bueno, y que ella venía aquí a trabajar a tope...

Ana.- Claro, porque cada uno de los que están en el proyecto, tenían la plaza definitiva. Yo la tenía en Vélez, pero justo ese año yo estaba aquí, y todo el mundo tenía la plaza definitiva en sus colegios, pero comenzamos a llamar a gente que conocía Raquel, y bueno..., en realidad hicimos un casting (risas). Además, yo hablaba muchísimo con Raquel, y yo le decía, tenemos que buscar a gente que se ría..., pero vaya al final nos reímos menos, porque a mí me gusta mucho reírme... total, que así se hizo poco a poco el equipo. Sale la convocatoria, y la convocatoria era individualmente pero nosotros hacemos una carta y se la damos al delegado de educación porque hacemos una carta como equipo. La presentamos, y llegaron ellos aquí en Junio. El antiguo director no nos quería a nosotros ni en pintura..., porque él estaba conmigo a muerte, y

no quería gente. De hecho, fíjate, que él firma la primera salida, pero todavía no había salido la convocatoria, o sea, él la manda antes, pero cuando sale la convocatoria él nos manda a nosotros, y hubo una movida impresionante en el claustro, y nosotros, bueno sobre todo yo, que estaba en el centro, pues empiezo a hacer una campaña en el claustro para que el proyecto pudiera ser aprobado. Entonces, el proyecto se aprueba, y entran ocho personas al centro, y cuando entramos, fuimos a hablar con el delegado. Le dijimos que muchas gracias, y la verdad es que nos han apoyado desde el primer momento.” (Ep.Ana. 543-545, 1562)

Por otro lado, y ya que pretendemos indagar en la vida como docente de Ana, hay que expresar que su vida profesional está plagada de cambios de centros escolares y también de sistemas educativos, y es que Ana estuvo trabajando durante muchos años en un país latinoamericano⁶⁹. Su estancia en este país y su trabajo como investigadora y docente, es un aspecto clave de su desarrollo personal y profesional. Esta circunstancia personal ha sido de extraordinaria importancia en el desarrollo de su concepción sobre la educación, y también en su visión amplia de la educación como herramienta para la transformación social, así como la educación entendida como desafío para el crecimiento personal como docente y persona. Además, tal y como retomaremos más adelante, su visión sobre la cultura, la política educativa y el mundo tienen mucho que ver con su experiencia vital en Latinoamérica, donde estuvo en contacto con gentes de diferentes culturas y procedencias geográficas. Es, en realidad, una persona que necesita crecer como docente, y siempre se plantea retos educativos que le permitan afrontar un crecimiento que le cuestione su propia manera de mirar y entender la educación como parte trascendental de la vida, y con la meta de mejorar los contextos sociales.

“(...)cuando vengo, y aterrizo aquí, fue por algo. Yo tenía que estar aquí, yo en otro colegio me habría aburrido muchísimo. Porque a mí me gustan los retos y los desafíos, y cuando supero uno me gusta otro, y me busco otro, y me lo busco, además. Para mí es un desafío permanente, porque es una cosa que me mantiene viva. Es decir, cuando yo me aburro, yo creo que eso le pasa a todo el mundo, cuando una se aburre, entonces te mueres, te vas muriendo por dentro, te vas apagando.” (Ep.Ana. 256, 826)

Y es que Ana es un profesora muy emocional en el sentido de que necesita sentir la educación como algo comprometido, no neutral o aséptico,

⁶⁹ Para garantizar la confidencialidad de Ana, omitimos el país en el que estuvo trabajando durante muchos años como consultora para proyectos cofinanciados por el B.I.D., investigadora del Ministerio de Educación del mismo país, y para un grupo editorial español con gran presencia en Latinoamérica.

sino como una forma de expresar sus concepciones y vivir sus experiencias desde la idea de transformar y mejorar las realidades educativas y sociales, donde, además, la felicidad es una clave importante en su perspectiva pedagógica. Sin lugar a dudas, esto tiene que ver con su modo de mirar la vida, influida por una concepción fundamentalmente social de la realidad en la que vive, y donde pretende llevar a cabo una pedagogía crítica. De hecho, tenemos que decir que es una persona cuya formación religiosa y política está en íntima relación, y esto tiene una clara implicación en sus planteamientos pedagógicos de mirar al otro como legítimo otro en su diferencia, y la idea de que para enseñar hay que aprender del otro y compartir visiones que enriquezcan la realidad educativa en la que tiene que actuar. Desde nuestro punto de vista, las siguientes palabras son claves para entender el pensamiento comprometido de Ana, donde es tan importante el trabajo en equipo y la conformación de actitudes solidarias para analizar críticamente la sociedad en la que vive y actúa.

“Ana.- Mira...cuando yo reflexiono sobre esto, tiro de mi vida personal. Yo te he contado que yo soy de una familia muy humilde, del Palo, y los únicos que hemos estudiado en mi barrio hemos sido nosotros, los de mi familia, hemos estudiado en mi casa. De seis, cuatro, hemos sacado carreras, y a mí hay algo que me marca mucho en mi vida: yo, ya de adolescente, entro a formar parte de un grupo junior, que pertenecía a la Iglesia, pero claro, no era la Iglesia Católica... Eran los Cristianos por el Socialismo, de entonces...”

Entrevistador.- *¿Eso cómo se llama, la SOC? ¿Juventudes Obreras o...?*

Ana.- Era la HOA, Hermandad de Oración Católica. Entonces, yo entro a formar parte de un colectivo junior, y aquella gente me ayuda a mí a repensar mi vida, y a tener una perspectiva crítica, que no me la dio la escuela: me ayuda a analizar la realidad en la que yo vivo, me ayuda a tomar partido, me ayuda a tener actitudes solidarias, me enseña que dar y compartir es mucho más interesante que recibir, y que el placer está más en compartir que en recibir, y que el placer se genera cuando es compartido, te reporta mucha más felicidad que cuando te estás mirando tú solo el ombligo, porque tú solo eres tu propio referente, y no tienes espejo donde mirarte; y los espejos que te rodean son los que te sirven para crecer.” (Ep.Ana. 196-200, 2106)

La felicidad es un concepto trascendental en el enfoque pedagógico de Ana, y es que ella necesita sentirse feliz en su trabajo como maestra, no sólo para rendir mejor como profesional docente, sino como una actitud vitalista de ver el mundo de la educación, como una oportunidad para el crecimiento personal. En este punto, su experiencia como maestra, ya sea en educación infantil o pedagogía terapéutica, y también ahora como directora de su colegio,

le reporta un sentimiento pleno de alegría. Esta alegría es la que lleva todos los días a su puesto de trabajo como maestra, intentando hacer de su profesión una apuesta constante por un crecimiento personal que contagie a todos de su felicidad e ilusión por ser docente.

“...yo te quiero decir que yo me siento feliz, el 90% de los días. Me siento feliz, y me levanto por la mañana, y me da alegría venir, y me da alegría estar, y reír... Y cuando estoy deprimida, cuando estoy en crisis, intento salir de la crisis, porque me doy cuenta de que estoy perdiendo ese día”. (Ep.Ana. 643, 4384).

3.10.2. Contexto educativo de diversidad cultural: características del Colegio Público Estela del Carmen

El C.E.I.P. Estela del Carmen está situado en una zona cercana al centro de Málaga, próximo a tres colegios concertados. Es el único colegio público de la zona, por lo que la población escolar que acoge, es, dentro de la zona, la más deprimida socio-económicamente. Tiene un total de 127 alumnas y alumnos matriculados⁷⁰, de los que el 90% proceden de la zona de las viviendas sociales de Las Torres. En esta zona se han construido un gran número de viviendas sociales que están habitadas por familias procedentes de zonas periféricas y marginales de Málaga (El Bulto, La Corta, Huerta de Correos, La Palmilla). Dichas familias presentan un alto índice de paro y economía sumergida (vendedores ambulantes y trabajo doméstico), así como bajo nivel cultural.

La delegación de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía en Málaga reconoce a esta zona de la capital como zona con necesidades de transformación social desde el año 1997, debido al riesgo de exclusión social que vive la mayoría de sus habitantes. Esta situación ha supuesto el desarrollo de un plan integral por parte de distintas administraciones y entidades públicas (local y autonómica), desde la perspectiva de mejorar las posibilidades de

⁷⁰ Los datos que manejamos hacen referencia al curso escolar 2005/2006.

inserción social de los ciudadanos de esta zona deprimida de Málaga (Las Torres).

Es una zona de alta densidad de población que cuenta con pocos espacios abiertos (plazas, zonas verdes), carece de parques infantiles y otros espacios libres y de ocio. En la actualidad, tampoco cuenta con recursos culturales como biblioteca pública o asociaciones socioculturales o juveniles, Sin embargo, tiene una alta representación de organizaciones no gubernamentales que realizan su trabajo en toda Málaga, en la capital y en la provincia.

La población de esta barriada presenta un alto índice de paro y de economía sumergida (vendedores ambulantes y trabajo doméstico). Los ingresos, en muchas de las familias de esta zona céntrica malagueña, no supera el salario mínimo interprofesional, y también presentan déficits en el nivel cultural y en hábitos sociales de la vida cotidiana.

En efecto, en relación al perfil de las familias que tienen sus hijos escolarizados en el Estela del Carmen, existe una mezcla entre población con una economía deficitaria y bajo nivel cultural, y otra que además presentan asociadas otras problemáticas graves (problemas de drogodependencias, prostitución, violencia). A nivel general, podemos destacar las siguientes características⁷¹:

- Unidades familiares numerosas con muchos hijos y, por lo general, sin una planificación familiar adecuada.
- Altos porcentajes de núcleos monoparentales y núcleos funcionalmente incompletos por largos períodos de tiempo (padres en prisión, separaciones, enfermedades mentales).
- Inadecuada administración del presupuesto doméstico.

⁷¹ Para realizar esta descripción del contexto familiar, y también sociocultural, en el que está situado el C.E.I.P. Estela del Carmen, nos basamos en los documentos obtenidos en la recopilación documental realizada, concretamente en los documentos de su proyecto de innovación educativa y en el plan de compensación educativa.

- Deficientes hábitos educativos, de salud e higiene personal y doméstica.
- Escasas habilidades para la búsqueda activa de empleo.
- Escasez de autonomía personal y dependencia institucional.
- Bajo nivel cultural.
- Falta de cualificación profesional.
- Sobrecarga de responsabilidades familiares en un solo miembro de la familia, sobre todo en la mujer.
- Alta incidencia de problemas de dependencias en algunos núcleos familiares (drogas, alcohol...).
- Poca planificación de futuro, su forma de actuar está basada en la cultura de la inmediatez.
- Escaso interés por la actividad escolar de sus hijos, llegando, en muchos de ellos, a producirse un alto índice de absentismo escolar.

En el caso de las madres, Ana observa que tienen grandes problemas de autoestima, y plantea que el trabajo con ellas es fundamental para cambiar los referentes morales y de conducta que los alumnos ven en sus casas, para así mejorar la convivencia en el centro.

“Ana.- Arrastrando a las niñas... Es decir, que vengan. Y entonces, esos temas salieron, después salieron las necesidades de convivencia entre ellas, es decir, de salir a comer un día, de ir de excursión... Porque claro, ellas son como los niños. Hay una falta de autoestima muy grande. Es decir, esas charlas con café tienen un doble objetivo: trabajar con ellas, y trabajar al mismo tiempo el tema educativo. Y el segundo día, nosotros coordinamos con otras instituciones; entonces, vinieron los del Servicio Andaluz de Empleo por la tarde, y les ofrecieron una charla de todas las posibilidades para buscar trabajo. Vinieron también unas quince madres, muy bien. Y vinieron, y preguntaron... Son las unidades de barrio del Servicio Andaluz de Empleo, y ellas tienen posibilidades de que las ayuden a hacer el curriculum, de que las ayuden a encontrar trabajo, y de que les hagan seguimiento. En la tercera charla, ha sido esta mañana, coordinando con el Centro de Salud, para el tema de la salud bucodental.

Entrevistador.- *Que ahora los chavales pueden... Son gratuitos.*

Ana.- *Exactamente. Y entonces, el médico, el dentista, ha estado informándoles de todas esas posibilidades. Y la tercera charla, que tenemos programada para el próximo Martes, es sobre las normas del cole, donde vamos a leer todas esas normas que han salido de las aulas, y además les damos unas fichas para la nevera con unas cuantas normas, una o dos.”* (Ep.Ana. 348-356, 1691)

También hay que señalar que en la zona hay un núcleo importante de población inmigrante, mayoritariamente marroquí, aunque últimamente también

es significativo el incremento de la población de origen latinoamericano en la barriada. En este punto, es importante señalar el inicial aislamiento que viven algunos alumnos cuando llegan al centro, y no solamente por la cuestión lingüística, como vemos reflejado en el diálogo entre dos alumnas de origen latinoamericano.

Samina.- *Cuando vine, muchas niñas no me querían decir nada, los niños ni me hablaban, me pegaban... Te diste cuenta de que yo existía cuando estábamos en 5º (referido a Lucy).*

Entrevistador.- *Ella existía en 5º, y ahora está en 6º. ¿Y tú?*

Lucy.- *Antes yo me daba cuenta....cuando entraba.*

Entrevistador.- *Claro, tú la viste.*

Lucy.- *Estaba ahí de pie.*

Entrevistador.- *¿Y en tu caso, Ángela? ¿Te has sentido alguna vez regular, porque tú no eres de aquí, y te han dicho: "Oye, pues tú eres..."?*

Ángela.- *No. Cuando yo he venido a la escuela, nadie me hablaba, como a ella.*

Entrevistador.- *No te hablaban." (E.alumnos. 866-884, 945)*

No obstante, cuando hemos hablado con alumnos autóctonos, nos expresan que lo importante para que se sientan bien, sobre todo en el caso de aquellos que desconocen el idioma, es prestarles ayuda.

Entrevistador.- *¿Qué es lo que os parece que es más importante para que todas las personas que estén en el colegio y que vengan después... Imagínate un niño de fuera, que no conoce el idioma y que no conoce nada... ¿Qué creéis que se debe hacer con él?*

Petro.- *Hablar en su idioma.*

Rosa.- *Es verdad.*

Entrevistador.- *¿Hablar su idioma es importante realmente? Pero imagínate que yo no sé su idioma, a mí me viene un niño chino, y yo no sé chino.*

(Risas de los niños)

Entrevistador.- *Sí, pero en serio, ¿qué podemos hacer para que se sienta bien ese niño? ¿Qué podéis hacer?*

Petro.- *Pues ayudarle." (E.alumnos. 724-764, 1328)*

Por otra parte, tal y como hemos mencionado antes, la mayoría de los alumnos y alumnas del C.E.I.P. Estela del Carmen procede de Las Torres, y constituyen un 90 % del total; el otro 10% vive en otras zonas cercanas.

Un porcentaje importante de los alumnos y alumnas que asisten al colegio (alrededor del 55%) son de etnia gitana. Un 28, 4% son alumnos de origen inmigrante, de los cuales la mayoría son marroquíes y el resto de países del Este (búlgaros, rusos, ucranianos y polacos) y de Latinoamérica (ecuatorianos, argentinos). Este grupo de alumnos inmigrantes tienen un bajo nivel económico y una precaria situación social. Realmente, la situación de la mayoría es de franca desventaja social por su pertenencia a entornos socioeconómicos deprimidos e invisibles (de economía sumergida, trabajo doméstico) con problemáticas familiares en el ámbito laboral, de vivienda y a nivel social, por su pertenencia a minorías étnicas y culturales en una zona donde habita también una mayoría de población de etnia gitana

El nivel escolar de la mayoría del alumnado es muy bajo. Hay un grupo bastante numeroso que presenta dificultades en el aprendizaje y retraso escolar, que se manifiesta en los siguientes aspectos:

- Falta de motivación e interés en el aprendizaje escolar.
- Problemas de ortografía, caligrafía, vocabulario pobre y lectura comprensiva.
- Problemas para escribir de manera autónoma.
- Dificultades en cálculo y resolución de problemas.
- Poco hábito de estudio y de trabajo individual y en equipo.
- Falta de colaboración familiar para favorecer el estudio.
- Falta de atención y disciplina.

Ante toda esta problemática, Ana considera que es clave la recuperación de la autonomía del docente, para analizar críticamente una realidad escolar con graves problemas no sólo académicos, sino fundamentalmente de índole social que impregnan toda la dinámica y el propio espacio socioeducativo del C.E.I.P. Estela del Carmen. En realidad, podemos definir su pensamiento

profesional como crítico y reflexivo, ya que concibe la educación como una herramienta para la transformación social, donde el trabajo del profesorado en equipo es pieza clave de esta transformación. El trabajo cooperativo, el compromiso profesional con los más necesitados, y la necesidad de dar respuestas educativas éticas y solidarias conforman parte de su pensamiento para lograr los objetivos de mejora de la convivencia y de dignificación de la escuela como espacio para un desarrollo positivo de los contextos sociales. En este marco de pensamiento, resulta muy relevante destacar la crítica que hace Ana sobre la uniformidad en el mundo de la educación: curriculum hegemónico, libros de texto estandarizados, espacio escolar impersonal, etc. La clave para mejorar la educación es, a su juicio, impulsar en centros como el suyo verdaderas escuelas piloto de maestros y maestras para poder reinventar la escuela desde perspectivas pedagógicas más abiertas y flexibles, y por lo tanto, menos encorsetadas en los márgenes curriculares de los libros de textos y en las normalizadas áreas de conocimiento. Para ella, el conocimiento escolar debe ir más allá de los libros de texto, es una labor de reconstrucción sociocultural donde el maestro tiene que ser protagonista, adecuando el curriculum a las realidades sociales que les ha tocado vivir. Así mismo, subraya que la autonomía pedagógica de los centros es un elemento de vital importancia si realmente se pretende que centros como el suyo desarrollen proyectos educativos transformadores. En este sentido, Ana critica la falta de equipos docentes comprometidos con la realización de propuestas educativas que impliquen una concepción pedagógica común, y es que, en general, la mayoría de profesores coinciden por causalidad en sus respectivos centros educativos, lo que a su juicio perjudica la posibilidad de crear equipos pedagógicos que sean realmente equipos docentes con valores y concepciones educativas comunes.

“Ana.- Mira, ahí hay varios temas interesantes. Uno, en lo que tú has tocado, muy certeramente apuntado. Un tema es el siguiente: los maestros y maestras necesitamos autoestima, porque nuestra figura está muy devaluada a nivel social. Y también entre nosotros mismos. Dos: los maestros y maestras necesitamos reconocimiento, reconocimiento del saber pedagógico que se genera en las escuelas, y que se queda como saber pedagógico de segunda categoría, y no va a ninguna parte.

Entrevistador.- *La verdad es que sí. Eso es lo que he encontrado yo...*

Ana.- *La autonomía de los centros no es una autonomía real, es una autonomía en papel. No existen realmente, yo no quiero generalizar, pero 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. Entonces, es muy difícil hacer un proyecto cuando no se tiene una perspectiva, no se tiene un horizonte, no se tiene una utopía común, por una parte. Entonces, los proyectos se quedan, y estamos en la era de la "proyectitis" en la escuela, se quedan en papel. Ahora, cuando tú generas posibilidades para que equipos de docentes puedan trabajar juntos en una escuela, y puedan reinventarla, puedan reconstruirla, ahí empieza a existir autonomía pedagógica. Porque ahí empiezas a responder, o si tienes un proyecto en común realmente elaborado, empiezas a responder a las características de los alumnos que tienes, a las características de su entorno, a las características de lo que tienes que hacer en la escuela. Esto para mí es potenciar la autonomía docente: potencien, creen, si no se puede generalizar no importa, estimulemos, potenciemos e incentivemos escuelas piloto de maestros y maestras que voluntariamente se quieran ir a trabajar por un proyecto común. Y quitémosle de encima la losa de los libros de texto y de los programas "precocinados". Y trabajemos cuatro competencias básicas, porque mira, lo que es muy triste es que los niños y niñas lleguen a 6º, y lleguen a la Secundaria Obligatoria y al Bachiller sin saber leer ni escribir. Y nosotros seguimos orquestando, implacablemente, los temas de los libros de texto. Y no importa si los entienden o no los entienden." (Ep.Ana. 88-92, 2230)*

Según el informe de la psicóloga del E.O.E. Málaga-Centro, el alumnado con desventaja socioeducativa es mayoritario en este centro. Hay que señalar que un 20% de este alumnado está diagnosticado como discapacitado, con dificultades intensas de aprendizaje o en desventaja sociocultural. En este sentido, Ana siente como fundamental el principio pedagógico de la esperanza, de que es posible cambiar cosas desde la escuela, y que, por supuesto, es posible mejorar la vida futura de los alumnos que hoy asisten a esta escuela. Sin lugar a dudas, esto tiene que ver con su idea de equidad en educación, un compromiso moral por el ser humano, por la idea de que es posible ayudar a mejorar los contextos sociales desfavorecidos desde la escuela, no creyendo en fatalismos ni en la amargura de condicionantes sociales injustos para una población escolar como la del Estela del Carmen.

Ana.- *O sea, parte del perfil es que las cosas pueden cambiar cuando creemos en ellas. Por una parte, te he dicho un alto compromiso con el ser humano; por otra parte, creer en lo que estás haciendo, es muy importante, eso en todas las profesiones, pero en ésta más.*

Entrevistador.- *En ésta más, porque tiene una alta carga de relaciones humanas y que están en permanente...*

Ana.- *Crear en lo que estás haciendo, y creer en los niños y niñas, en sus potencialidades. Cuando veas la película (no te voy a decir más, porque quiero que la veas y después hablamos⁷²), vivimos en la política del catastrofismo y del pesimismo:*

⁷² Se refería a la película "Los chicos del coro", película que me reportó muchas ideas para proseguir en el análisis sobre la influencia de los contextos sociales en la educación, y en las posibilidades de cambio

esto no es posible, esto lo he vivido yo así...

Entrevistador.- *Eso es el fatalismo...*

Ana.- *...No podemos cambiar el ambiente, estos niños son delincuentes, o serán delincuentes, esto no se puede cambiar... Y la política del catastrofismo y del pesimismo nos arrastra corriendo abajo, como a peces muertos, a todos.*

Entrevistador.- *Es decir, que la escuela, que entra ese pez, que ya está malherido, y se dice, "bueno, ya que está enfermo, que se muera". Hay una frase de Carbonell, que dice que la escuela es como un hospital, pero que a los enfermos los echa. Teóricamente, los enfermos son los que tienen que quedarse en la escuela, no los vivos. El niño a morir..... es que viene directo. Si no, ¿qué hace aquí? A ver si entiendes, que ya sé que no... Pero que son los niños problemáticos los que tienen que estar en la escuela, echarlos no me interesa.*

Ana.- *Ésa es la equidad.*

Entrevistador.- *Ésa es la equidad.*

Ana.- *La equidad es que la escuela...*

Entrevistador.- *Es la igualdad de oportunidades, realmente."* (Ep.Ana. 172-190, 1576)

Otra de las características del centro es que hay un grupo significativo de alumnos que presentan una gran movilidad, lo cual hace fluctuar el número de alumnos matriculados en el mismo. Esto tiene que ver con el hecho de que muchos de estos niños viven en casas de acogida cercanas al colegio, así como por el carácter itinerante del trabajo de sus padres.

Así mismo, tenemos que destacar que alrededor de un 42% de los alumnos son absentistas, produciéndose frecuentes faltas a clase en este centro según los datos proporcionados por los Servicios Sociales del Ayuntamiento de Málaga⁷³. Ante esta situación, el centro se plantea la prevención como un factor clave en la mejora que quieren conseguir a través de los proyectos educativos que, como hemos dicho, han implantado en los últimos cursos (proyecto de innovación educativa, plan de compensación educativa, proyecto de escuela como espacio de paz).

"Para prevenir, controlar y efectuar el seguimiento del absentismo escolar,

cuando la innovación y la confianza en el otro se manifiesta como posible ante la desidia, la desilusión y la desesperanza en la educación.

⁷³ Datos que recogemos del Informe "Conclusiones del trabajo realizado en el proyecto de escolarización y absentismo escolar" del Centro de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Málaga en el curso 2003-2004, citado en el plan de compensación educativa del C.E.I.P. Estela del Carmen, y aprobado por la Delegación Provincial de Educación de Málaga para el curso 2005-2006.

entendemos que, desde el centro, nuestra actuación con respecto al absentismo escolar debe estar encaminada principalmente a la prevención. De esta forma, ya en el proyecto de innovación que estamos llevando a cabo se plantean una serie de estrategias que favorecen el contacto y la comunicación entre familia y escuela, tales como: charlas con café, entrevistas con padres y madres, colaboración con ONGs, y con el Plan Director del Ayuntamiento. Sin embargo, consideramos que necesitamos profundizar más en los siguientes aspectos: conocimiento de las familias, promoción de la comunicación y de la información en ambos sentidos: familia-escuela/escuela-familia, integración de las distintas realidades familiares, estructurales, culturales, económicas, implicación y colaboración de las familias con el centro y coordinación del centro con los distintos organismos e instituciones.” (Dc. 208-216, 973)

Además, tenemos que destacar que algunos de los alumnos inmigrantes que llegan al colegio tienen dificultades en su inserción socioeducativa por su desconocimiento de la lengua española. De hecho, este es un hecho en el que coincide no sólo Ana, sino también otros profesores del centro que piensan que el problema lingüístico es inicialmente el más determinante al comienzo de la integración del alumno de origen inmigrante en el centro educativo.

“Entrevistador.- *¿Cual es la mayor dificultad que tienen estos chavales cuando llegan al colegio?*

Rosalía.- *En cuanto al aspecto educativo...*

Entrevistador.- *Sí, en general, tanto desde la perspectiva del sistema educativo como de la experiencia que ha vivido, aquí en el centro..*

Rosalía.- *A nivel educativo, vienen sin ningún conocimiento del idioma,.., para mí el problema del idioma es el fundamental., y luego después ya, prácticamente igual que cualquier niño..., se adaptan rápido. Yo, los que tengo, llevan como cuatro años aquí en España, por lo que me dicen ellos, y no tienen otra dificultad aparte de la lengua...Los que tengo ahora, son estupendos, y no tienen ningún problema, pero he tenido uno, y hay algunas familias aquí en el colegio, que no sé por qué, están en casa y posiblemente hablan estos alumnos en árabe, y claro, entonces, aun habiendo nacido en España estos niños, tienen dificultad al formar frases, aunque luego a lo mejor escriben bien, y tienen una letra estupenda.., pero al formar frases o incluso si los escuchas hablar, parece que vino ayer de Marruecos..., porque hablan en árabe mucho en la casa... Pero vaya, una vez que superan el idioma, al principio..., igual que los demás.” (Ep.Rosalía. 32-38, 1178)*

Otro de los grandes problemas del contexto educativo del Estela del Carmen está relacionado con el clima de convivencia. Existen problemas de convivencia en el colegio que se manifiestan en numerosas peleas y conflictos, cargados de agresividad y violencia. Así mismo, esta agresividad llega también

al profesorado que recibe insultos y a veces golpes por intentar mediar o corregir las conductas de estos alumnos.

“Sí, yo hablaba muchísimo con ellos, y teníamos nuestras asambleas, y eran monísimos..., y claro, cuando yo llegué, yo decía, ¿pero esto cómo puede ser? Yo es que a lo mejor vengo muy mal (...), se me ha ido la olla con la teoría. Entonces, yo empecé a poner normas, y a partir de las asambleas empecé a poner normas, pero siempre hablando con ellos, todos los días. Sí había un problema en el patio, pues lo hablábamos, que había otro problema, también lo hablábamos..., y así, siempre hablando. Mira, si Lola te ha quitado la pelota y te pones en el lugar de él, y después tú se la has quitado a él, y para quitársela le has pegado, ¿eso cómo lo podemos solucionar? A ver, ¿cómo lo podemos solucionar? Pues mira, tú ahora juegas un ratito con ella, y dentro de un ratito se la prestas a Lola para que ella juegue, ¿te parece bien o no? Y aparte, hablando con las madres todos los días en la puerta y así, y así..., hablando todos los días en la puerta, venga, venga, venga. El primer trimestre, sacando los niños ahí, era por cojones, era por cojones todo, y me decían puta y puta, y que eres una puta, vaya me ponían verde..” (Ep.Ana. 455-457, 1169)

En este sentido, es importante decir que en este centro los alumnos que tienen mayor interés en aprender, y los que menos conflictos originan son los alumnos inmigrantes. Además, si hablamos de las familias árabes, hay que señalar que éstas tienen altas expectativas respecto a la educación que están recibiendo sus hijos en el colegio; además, se preocupan del comportamiento que tienen sus hijos en el centro. Así se manifiesta María, profesora de apoyo del centro:

“María.- Efectivamente, las familias árabes tienen expectativas altas, consideran muy importante y se preocupan mucho por la educación..., me acuerdo de una madre que la van a operar del corazón, de un niño ¿no?, y su madre es una mujer que está todo el tiempo pendiente de ese niño. Ojalá todos los niños tuvieran a una madre así.. ¿sabes qué te digo? Que esto es muy complejo...”

Entrevistador.- *Sí, la verdad es que un poco complejo...*

María.- *Sí, sí, muy complejo, muy complejo, porque depende de cada familia...*

Entrevistador.- *Y además estamos hablando de un contexto marginado...*

María.- *Ten en cuenta que estamos hablando de familias, que además de tener problemas económicos, son familias, la mayoría, completamente desestructuradas, es decir, aquí hay niños que no tienen madre...*

Entrevistador.- *Sí, a lo mejor los cuidan las abuelas, ¿no?*

María.- *Aquí hay niños que van de una casa a otra, todo el día; es decir que no tienen referentes claros, familiares..., estamos hablando de niños..., claro, supongo además que en su casa tendrán unas normas, tienen una disciplina, pero eso se nota muchísimo en la escuela, y esto no ocurre aquí, la mayoría de los niños viven en una anomia total y absoluta, en una anarquía y una anomia, ¡una cosa impresionante! O sea, que tienen muchísimos problemas familiares, y te digo, mi percepción es esa, entonces claro, a estos niños se les nota, estos no son los niños conflictivos de este colegio. Los niños árabes son los niños que acaban de entrar, que pueden tener dificultades, que se les ayuda y tal, pero no es..., es decir, tu le llamas a su padre y el padre viene, y el niño tiene un control en su casa pero ahora llama tú a un padre de uno de los muchos que tenemos que realmente son conflictivos, que están descontrolados..., mira tú a ver si vienen, y a ver si te responden en la casa, ¿no? Es decir, que yo sinceramente estoy muy contenta con alumnos que tienen unos padres que vienen al colegio, porque es muy difícil trabajar con los niños cuando sus madres sí vienen es para peor, porque montan un pollo o porque manipulan lo que está pasando aquí, o no lo entienden..., es decir, que es muy complicado.” (Ep. María. 103-115, 2117)*

Como podemos apreciar en las palabras anteriores, las familias inmigrantes, y en concreto, las marroquíes, están muy bien consideradas por el profesorado. Esto se debe a que existe una comunicación positiva entre familia y escuela, y las familias marroquíes están implicadas de manera activa en la educación de sus hijos. Por el contrario, sí existen muchas familias que no atienden a las llamadas de los profesores ni tienen nada que decir respecto al comportamiento de sus hijos en la escuela. Según María, la mayoría de estos alumnos viven en una anomia total y absoluta, es decir, en una anarquía de valores y en un desorden sociofamiliar que les lleva a no ser conscientes de la situación real de desventaja social en la que viven. Sin lugar a dudas, esta consideración es muy importante para nuestro estudio, y es que María pone de relieve la importancia de las problemáticas sociales en el ámbito educativo, porque éstas determinan en buena medida el comportamiento de estos alumnos en el aula.

Por otro lado, el colegio está formado por 9 unidades, 6 de Primaria, 2 de Educación Infantil (una de 5-4 años y otra en que están unidos 3 y 4 años) y un aula de apoyo a la integración. A partir del curso 2004-2005, y gracias al esfuerzo del profesorado del proyecto de innovación educativa, se ha cambiado por completo el espacio escolar, dignificándolo, y enterrando por completo los restos de una deficiente gestión del centro hasta 2004. Fiel reflejo de la situación que heredó Ana, primero como maestra de apoyo, y en la actualidad como directora, fue precisamente la justificación que, en este sentido, se

exponía en el proyecto de innovación educativa sobre la problemática ambiental y de infraestructura del Colegio Estela del Carmen:

“Sabemos que la infraestructura del centro no es la más adecuada. El patio es insuficiente para el número de alumnos/as que acoge, carece de Gimnasio y Salón de actos. En el patio hay un cuartito donde están los motores de la Urbanización Merino que supone un alto peligro para la seguridad física de los niños y niñas (...). La presencia de ratas y ratones es común en el patio y en el interior de las aulas porque, al parecer, entran a través de las alcantarillas y, aunque los servicios del Ayuntamiento hacen acto de presencia de vez en cuando en el lugar, el problema es crónico porque parece que el terreno anexo también está en muy malas condiciones de saneamiento”.
(Dc. 38, 346)

Ciertamente, la modificación del espacio escolar, y la mejora de todos los aspectos de infraestructura y equipamientos, ha sido uno de los primeros logros del nuevo equipo directivo. En efecto, la mejora del espacio escolar no sólo dignifica a toda la comunidad educativa, sino que supone un impulso muy relevante para la realización de todo tipo de actividades educativas. Se ha incorporado nuevo mobiliario escolar, se ha pintado todo el centro, se ha construido una pista polideportiva cuando antes no existía prácticamente ni una zona real de recreo, se han construido nuevas aulas de educación infantil, y se ha dotado, en términos generales, de todo un conjunto de recursos y materiales de interés educativo para la mejora de las condiciones de enseñanza y aprendizaje: equipos informáticos, material escolar de diversa índole, equipamiento deportivo e incluso un huerto escolar.

“Ana.- Claro..., y yo le decía que....necesitamos un huerto...,

Entrevistador.- *¿Hay huerto?*

Ana.- Sí, en el campo grande al fondo, hay una parte para un pequeño huerto..., y yo le decía, que era muy importante, porque con los niños vamos a plantar plantas...(risas). El arquitecto era una persona supercomprometida, Roberto es un hombre muy comprensivo, y vio las necesidades que aquí teníamos, y fíjate, que es la empresa la que nos está pintando el colegio. Ha traído muestras de pintura, y el colegio se ha cambiado entero.

Entrevistador.- *Sí., el colegio está completamente cambiado..., pero falta un último detalle., el cartelito verde de la junta, y quitarle el nombre ese y poner el cartel.*

Ana.- Ese cartel lo tenía..., pero es que además, con puertas abiertas nos llegan muebles nuevos, pero es que fíjate que por azar nos llega muebles para el aula

matinal, pero resulta que nos mandan muebles para todo el colegio entero...

Entrevistador- *¿Y eso cómo ha sido posible?*

Ana.- *Porque nosotros lo pedimos también...*

Entrevistador.- *Ah, pues estupendo, ¿no?*

Ana.- *Todo, todo, todo, es nuevo en el colegio. Las sillas, las mesas... todo es nuevo..., todo nos han mandado, cualquier cantidad de libros, cualquier cantidad de juguetes que están aquí..*

Entrevistador.- *¿Y qué han mandado para el resto de aulas?*

Ana.- *Nos han mandado once ordenadores para el aula de informática...nosotros teníamos dos que los conseguimos desde la Universidad., de pedagogía, nos han dado ordenadores, porque nosotros queremos tener en cada aula un ordenador, aparte del aula de informática.” (Ep.Ana. 395-417, 1553)*

Esto, sin lugar a dudas, es un aspecto fundamental en la mejora potencial de la escuela como motor de cambio y mejora social en el entorno en el que está enclavado. Dicho de otro modo, el cambio tan importante que está viviendo este centro en los últimos años ha hecho que se modifique paulatinamente la visión que se tenía de este colegio, tal y como expresamos a continuación:

“Salgo del despacho tras hablar con Ana y me dirijo al aula que está junto a una de las de educación infantil, frente a los despachos de dirección y jefatura de estudios. Es un aula de apoyo a la integración, donde hay dos ordenadores, y una gran mesa con ocho sillas junto a las ventanas de la propia habitación. Parece ser que a primera hora está siempre vacía, pues casi siempre que me he acercado a la puerta no había nadie. Me dedico un tiempo a escribir en unas cuartillas algunas observaciones sobre la propia estructura del centro que me dedico a narrar luego en este documento. Pienso en cómo ha cambiado este colegio desde la perspectiva del espacio escolar, y es que realmente el centro ha mejorado mucho su imagen, que estaba muy deteriorada, con muchas deficiencias y carencias, que hacían pensar que este colegio era el colegio de los pobres del barrio, comparándolo con otros centros educativos concertados que están muy cercanos al mismo.” (D.i. 232, 978)

Sin embargo, Ana siente que todavía no ha cambiado la imagen que tienen las familias sobre el centro, y esto es algo que le afecta negativamente. Ciertamente, ella lo pasa mal cuando escucha comentarios negativos de las madres porque el equipo pedagógico del centro y ella misma, están trabajando mucho por sus hijos, por darles referentes educativos que les permitan

progresar y mejorar en un futuro no muy lejano, como personas y ciudadanos de una sociedad donde cada día es más importante la formación. Sin lugar a dudas, podemos comprender lo difícil y duro que supone que ninguna madre o padre del centro reconozca el esfuerzo y la ilusión con que trabajan los docentes del CEIP Estela del Carmen. Ana plantea que esta situación de incompreensión y de no reconocimiento por parte de las madres respecto al trabajo que desarrollan los docentes en el centro, puede deberse a que ellas mismas proyectan su propia imagen de fracaso en el contexto escolar. Proyectar su imagen de fracaso hacia la escuela sería una forma de expresar su resentimiento por la grave situación social en la que viven muchas de ellas.

“Entrevistador.- *¿Qué imagen tiene la gente del centro? Cuéntame.*

Ana.- *Yo no lo sé. Lo que escucho a las madres es: "Este colegio es una mierda".*

Entrevistador.- *¿Sigues escuchándolo?*

Ana.- *Sigo escuchándolo, sigo escuchándolo, y es muy fuerte cuando lo escuchas, porque aquí estamos trabajando muchas horas, y hay mucho cariño y mucho entusiasmo, tanto es así, que yo a las madres el trimestre pasado, a un par de madres les dije: "Muchas gracias por venir a darme las quejas, porque yo voy a hablar, voy a poner los medios para solucionarlo, pero también me gustaría que nos dijerais: "Qué bonito está el colegio". Alguna palabra bonita, porque aquí hay mucha gente que está partiéndose la cara por vuestros hijos todos los días". Verás, lo que es muy evidente es que aquí no podemos esperar reconocimiento, porque al mismo tiempo las madres proyectan en la escuela su propia imagen de fracasos escolares..." (Ep. Ana. 394-400, 884)*

Por su parte, el profesorado del centro está comprometido con los valores educativos de mejora y transformación social que quieren impulsar a través de los diferentes proyectos educativos. Es un profesorado que ha llegado al Estela del Carmen, dejando tras sí una larga experiencia y reconocimiento en sus respectivos centros educativos, y que, además, tienen interés e ilusión por cambiar la situación problemática que vivía el colegio.

“El perfil del docente en un centro como éste es un perfil de una persona altamente comprometida con el ser humano. Una persona que cree que las cosas se pueden cambiar. Y se pueden cambiar...” (Ep. Ana. 156, 1256)

Este profesorado comprometido está desarrollando diferentes proyectos educativos en el Colegio Público Estela del Carmen, y es que *“los problemas*

que tenía este centro tenían mucho que ver con la escasa voluntad de la dirección de entonces a respaldar las iniciativas del equipo de profesores que estaba (y está) trabajando un proyecto de innovación educativa que tiene como pilares básicos la mejora de la convivencia y la participación, la implicación de la comunidad educativa en el centro, así como convertir el curriculum en una herramienta efectiva en el aprendizaje de todos los alumnos del colegio” (D.i. 14, 477).

Maestros que creen que es necesario dar un nuevo enfoque pedagógico a la escuela basado en el desarrollo de las potencialidades de los niños como sujetos activos de su propio aprendizaje, comprendiendo y ayudando a transformar sus contextos. Partiendo, precisamente, del impulso de diferentes proyectos educativos (de innovación educativa, de educación compensatoria, de educación para la paz y la no violencia) que den una respuesta adecuada a las necesidades educativas (sociales, culturales y afectivas), que plantea un alumnado con una problemática tan compleja como la que venimos describiendo. En este punto, resulta de sumo interés lo que al respecto viene recogido en el proyecto de innovación educativa que se está llevando a cabo por ocho profesores del centro.

“Los que suscribimos este Proyecto compartimos la convicción de lo necesitadas que están las escuelas de grupos afines de maestros y de maestras que, compartiendo unas claves pedagógicas comunes, emprenda y animen actuaciones que sirvan para mirar y vivir la escuela desde otras perspectivas. Maestras y maestros que sean conscientes de la importancia de trabajar en equipo por una idea común, que estén comprometidos con la escuela, que consideren el cambio y la innovación como una necesidad constante, y no como algo casual y esporádico. En definitiva, maestros y maestras en los que nazca, desde lo más profundo, la necesidad y el deseo de hacer escuela en compañía”. (Dc. 7, 666)

3.10.3. Percepción sobre el alumnado inmigrante de su centro

Como hemos expresado con anterioridad, el C.E.I.P. Estela del Carmen tiene casi un 30% de alumnos de origen inmigrante, sobre todo marroquíes y latinoamericanos, aunque también hay un grupo significativo de alumnos de países del Este. En este sentido, es un contexto claramente multicultural, ya

que al hecho de la presencia de un alumnado inmigrante, también es muy importante subrayar la presencia mayoritaria de alumnos de etnia gitana, casi el 55%. Dicho esto, hay que señalar que Ana tiene una muy buena consideración del alumnado inmigrante que hay en su centro, es más, destaca que son los más interesados en aprender y los que muestran un mejor comportamiento frente al resto de alumnos del centro.

“Los niños de otras culturas en este colegio son una gran riqueza. Yo creo que en todos, pero en este colegio más todavía, porque en realidad los otros niños son los que vienen de ambientes... Los niños de otras culturas vienen de ambientes normales, pienso, la mayoría, por lo que veo, por lo que hablo con las madres. Los niños latinoamericanos, los niños árabes... De hecho, son buenos alumnos, la mayoría, son niños más centrados, no tienen ningún tipo de conflictos violentos.” (Ep.Ana. 468, 1495)

Para ella, los alumnos inmigrantes suponen una gran riqueza para su centro educativo, y es que la diversidad cultural es un aspecto que enriquece la convivencia escolar. Además, tal y como plantea Ana, en el caso concreto del CEIP Estela del Carmen, los alumnos inmigrantes son los que muestran un mejor comportamiento en clase y una actitud positiva hacia el estudio.

Por otro lado, hay que señalar que el aspecto que más preocupa al profesorado en relación a la integración del alumnado inmigrante, sobre todo de aquel alumnado no hispano-parlante, es la cuestión lingüística, esto es, el desconocimiento de la lengua española. No obstante, otra preocupación sería la relación que tienen estos alumnos con el resto de compañeros de su colegio, es decir, el clima de convivencia y de acogida que se respira en el centro, lo que a juicio de María, profesora de apoyo, es francamente conflictivo debido a los problemas de actitud y de disciplina que presentan muchos alumnos del centro. Por ello, esta profesora se plantea la importancia de educar en valores como respuesta a la falta de códigos y referentes morales sólidos de gran parte del alumnado, que tiene una problemática familiar y social significativa (desestructuración familiar, violencia familiar, contexto de privación sociocultural).

“María.- Hombre..., yo pienso que ellos son críos como los demás, y teniendo buena

relación a nivel afectivo, ellos conviven y son uno más, o sea que la lengua es una dificultad del principio, les marca al principio pero después hablando tú con ellos de buena forma, casi todas en grupo o en asamblea, e intentando que entren a clase motivados, de una buena forma, pues yo creo que tenemos que abrirnos a todo,..., por ejemplo, a uno que tengo le he puesto a leer el español y tal, pero que, vaya, que no hay problemas..., hombre, el problema ha sido más bien el de la disciplina de los demás, que es donde nosotros trabajamos diariamente, para que vean que es un compañero más, delante de los demás, y que tenemos...

Entrevistador.- O sea que hay trabajar la actitud...

María.- La disciplina y un poco la actitud..., exactamente, la actitud de los niños, es el término adecuado, porque es lo más importante..., y hombre, la disciplina,..., me refiero a la disciplina, hombre porque...mira, es cierto, que cuando hemos subido al ver a las madres, van vestidas así con la ropa. Y los críos que están aquí, que son como son y no se cortan con nada, pues le han dicho... y que ropa más fea y tal y cual, y claro, esto tu tienes que actuar, porque tú tienes que hablarles y decirles, mira, eso no se dice, ella es una mamá como la tuya, lo que pasa es que en su cultura se visten así,..., total, que la misión del profesor es muy importante, para nivelar esos desajustes, pero claro, eso no quita para que algún día el crío dé una mala imagen ante la madre, pero claro, tu después hablas con la madre; mire, que no se preocupe, que son pequeños, y que ellos son espontáneos, que a veces dicen lo que piensan pero que nosotros vamos a trabajar para que esto no ocurra, para que exista siempre un respeto a todo tipo de personas, de cualquier país..." (Ep.María. 118-122, 1828)

El aprendizaje de la lengua española se considera como un aspecto fundamental de la integración del alumnado inmigrante, sin embargo, también hay que señalar el nivel cultural y formativo de las familias inmigrantes como otro aspecto de interés, cuando se citan algunas de las dificultades que tiene este alumnado en el contexto escolar. De hecho, Martín, profesor de 1º de primaria manifiesta la idea de que muchas veces no sólo la cuestión lingüística es determinante en el progreso escolar de un alumno inmigrante no hispano-parlante, también lo es el nivel cultural de sus familias y los apoyos que pueden brindarles a través de otros mecanismos de ayuda. En este sentido, apunta que muchos padres inmigrantes no pueden ayudar a sus hijos a hacer los deberes por desconocimiento.

"Yo creo que el problema está claro..., y es que los padres no conocen el idioma, la lengua..., y a nivel cultural hay muchas diferencias, porque claro no pueden ayudar a sus hijos porque ellos no conocen los conocimientos que damos..., de todas maneras, se les nota a algunos que nos han llegado que sus padres les ayudan,..., me acuerdo de un caso en que la madre ayudaba a hacer los deberes a una niña, de Marruecos, y se le notaba otro nivel educativo..., porque claro, esto depende del ambiente, y lo demás son los padres.... Es que claro, me dicen, es que mi madre no habla castellano" (Ep.Martín. 42, 592)

Un tema importante, y que trataremos más adelante con detalle, es que los profesores perciben que en este centro existe un conflicto importante entre la población escolar gitana y la marroquí. No obstante, hay que subrayar la idea de que los profesores están de acuerdo en la consideración positiva que tiene Ana en relación a la buena actitud y comportamiento del alumnado de origen inmigrante, sobre todo del colectivo marroquí, que es mayoritario dentro de la población escolar que hay en el centro. Así se expresa al respecto Noelia, profesora de educación infantil.

“Entrevistador.- Y eso que es cierto que dentro del patio de recreo los niños se relacionan, pero esto no se traslada fuera del centro..., pero bueno, ¿se llevan muy mal los gitanos y los marroquíes..., o el fútbol les une?”

“Noelia.- De pequeñitos tienen relación unos con otros..., en verdad no hay diferencias en los más pequeños..., pero claro lo que pasa es que como algunos pegan, pues ellos también responden a golpes..., pero es que te digo, en este colegio las cosas son así, existen problemas, porque mira, los marroquíes, son una cultura muy tranquila, y generalmente, es raro que sean ellos los primeros en..., pero claro, cuando encuentran críos que se portan mal o que tienen una forma que no facilitan su camino, pues claro, ellos también salen y responden, pero que personalmente no les veo yo a ellos como los primeros en pegar, o con ganas de hacer daño, ni mucho menos...Además, estos niños están faltos de afectividad, y quieren que tú les hables, que estés pendientes de ellos, y claro, entonces, los gitanos, les pasa lo mismo, pero su forma de llamar la atención es con malas formas, y con conductas que bueno...muy difíciles. Mira, hasta que tú poquito a poco no te ganes a los críos, es algo muy lento, porque claro, van a su casa y ven cómo los hermanos no tienen respeto, el vocabulario que utilizan es violento..., incluso las mismas madres..., yo cuando las oigo, al final de la mañana, yo les digo, mira hoy he tenido que reñir a tu hijo porque se ha portado un poquito mal, vaya tampoco les puedes decir la verdad tal y como es, aunque se haya portado muy mal, así que tú le hablas de esa manera, con buena forma..., ¿y a qué no sabes lo que te dice? Oh..es que mi niño me dice que a él le pegan..., y ya ellas mismas les marcan unas metas porque tiene que responder, y ellas..., no les marcan unos límites, que son los que tú quieres conseguir en clase, y claro, al no haber coordinación entre escuela y familia, tú tienes que tener una balanza muy grande, porque claro, cuando se termina el horario de aquí, ellos vuelven otra vez a vivir los valores que ellos viven, que transmiten sus familias..., y una gran distancia muy grande.” (Ep.Noelia. 92-94, 2142)

Estas últimas consideraciones de Noelia son de gran importancia para nuestro estudio. En efecto, esta docente señala la gran distancia existente entre los valores que trasmite la escuela y aquellos que viven estos alumnos en su ambiente familiar. Sin lugar a dudas, viven una situación de clara socialización divergente, esto es, no existen conexiones entre los valores familiares y los escolares, lo que supone un reto trascendental para el profesorado de este centro.

En verdad, en este centro ocurre lo que, a juicio de profesores del

centro, no sucede en otros, y es que en el Colegio Público Estela del Carmen, los alumnos inmigrantes no sólo son los más valorados por su interés y motivación en el aprendizaje así como su actitud positiva y buen comportamiento, sino que además, están valorados como buenos estudiantes y con buen nivel académico respecto al resto de alumnos.

“Entrevistador.- *¿y también trabajas con alumnos inmigrantes?*

María.- *Sí, claro..., si estos niños están valorados como niños que necesitan apoyo, o que estén diagnosticados como niños con necesidades educativas especiales. Además, te digo que hay niños inmigrantes que tienen un nivel académico muy alto, ¿eh?, aquí en este colegio ocurre eso.”* (Ep.María. 13-15, 328)

Todo el profesorado entrevistado coincide en la buena acogida que ha hecho el centro al alumnado inmigrante, que incluso ha llegado a mejorar el nivel académico del centro. En este sentido, resulta muy significativo que algunos docentes consideren que incluso tienen más apoyos que el resto de alumnos.

“Porque los tratamos bien, vamos, tratamos a todos por igual, a unos y a otros..., vamos, yo procuro, al igual que otro profesor, nosotros no hacemos ninguna discriminación, y yo creo que no hay ninguna discriminación, es más, yo te diría que tienen ellos más, aquí en este colegio, tenían más ventajas que las que teníamos...” (Ep.Rosalía. 187, 865)

Respecto a las expectativas del alumnado de su centro, Ana considera que los que ahora inician su escolarización en educación infantil van a tener mejores oportunidades de futuro laboral o académico debido a las mejoras que el equipo pedagógico está impulsando a través del proyecto de innovación educativa. Las expectativas pueden depender, a su juicio, del cambio curricular que están realizando para fomentar el aprendizaje de competencias básicas que les permitan afrontar su futuro con mejores garantías; en cambio, un currículum no adaptado a la realidad del entorno sociocultural donde viven estos alumnos sólo ha servido para perpetuar una exclusión gradual de un tipo de alumnado conflictivo que tiene graves problemas en la educación secundaria obligatoria.

“Entrevistador.- *¿Cuál es tu percepción acerca de las posibilidades futuras (laborales,*

educativas) reales de tus alumnos? ¿Dónde crees que van a parar en su vida?

Ana.- ¿De los que empiezan en Infantil, o de los que van a salir de 6º?

Entrevistador.- De los que tú quieras.

Ana.- Yo creo que de los que empiezan en Infantil sí existe una continuidad en la línea pedagógica, y tienen muchas posibilidades, muchas perspectivas. Si haces un currículum que se adapte a sus características, detecte sus necesidades, que los ayude en sus dificultades, que vaya acompañándolos y los ayude a ir superándolas, tienen muchas posibilidades. Los que ya estuvieron aquí el año pasado en 6º, y los que van a salir este año, menos, porque ya han llegado a 6º con un nivel muy bajo, haciendo una abstracción muchas veces de sus dificultades de lectura y escritura.

Entrevistador.- No se puede tener y dar clase si no la dejas.

Ana.- No, que éstas son fundamentalmente las que tienen; y luego, como no acompañan las condiciones familiares, pues yo hablé ayer con el director del (Instituto de Secundaria) Vicente Ferrer, me lo encontré en una reunión, y me dijo que la mayoría de los alumnos que han ido de aquí están expulsados. Estaban gestionando ahora la expulsión automática. Entonces, las posibilidades de eso... pero es que han salido.” (Ep.Ana.20, 379)

Como podemos observar, Ana cree que los alumnos del año pasado no tienen buenas expectativas de futuro, más bien al contrario, son, siguiendo sus palabras, “carne de cañón” de la sociedad que le han tocado vivir. No obstante, cree que los alumnos que en estos años van a salir de su centro van a tener muy buenas expectativas de futuro, no solamente desde el punto de vista de formación académica, sino sobre todo desde una perspectiva de formación integral, que para ella es lo más importante. De manera más precisa, Ana considera que los alumnos marroquíes y los de origen latinoamericano son los que más aprovechan las oportunidades de estudio y formación que les brinda la escuela. Es más, señala que tienen una mejor actitud y predisposición hacia el estudio que los alumnos autóctonos, y esto lo observa diariamente en el centro escolar.

“Entrevistador.- Un punto de referencia...

Ana.- ... Que nosotros le quisimos dar, que fue muy tarde, porque fue un año para ellos. Y de alguna manera vienen buscando ese calor. Te dan mucha pena, es muy triste, porque definitivamente esos niños son carne de cañón.

Entrevistador.- Es lo que te iba a decir.

Ana.- Ahora, si estos niños están aquí desde un Infantil, con un trabajo continuado de apoyo, de responder a sus necesidades... yo creo que tienen mejores perspectivas. Ahí evidentemente la familia influye mucho también.

Entrevistador.- ¿Y en el caso de las familias inmigrantes...?

Ana.- Los niños de las familias inmigrantes son los mejores.

Entrevistador.- Son los que aprovechan más...

Ana.- Totalmente. Bueno, menos Hamed, que tú sabes que ha repetido 6º, porque llegó muy tarde a la escuela, y casi en 4º aprendió a leer y a escribir. Pero vaya, dentro de lo que cabe, es trabajador como él solo. Pero el resto de los niños árabes están mucho mejor; y los niños latinoamericanos están mucho mejor ubicados que los niños nuestros." (Ep.Ana. 304-318, 1000).

La verdad es que en estas edades es difícil precisar cuáles van a ser las reales intenciones profesionales o laborales de los alumnos, pero resulta muy significativo que los alumnos inmigrantes tienen muy claro que el objetivo de su formación es encontrar un trabajo digno, al margen de sus sueños de ser "futbolista" o "piloto de fórmula uno". Esto, a nuestro entender, puede estar íntimamente ligado al proceso familiar de inmigración y a todas las implicaciones económicas, sociales y culturales que de este proceso se derivan, y marcan, desde luego, a los niños en su infancia, esto es, la vivencia de la experiencia de la inmigración en su contexto social y familiar.

"Entrevistador.- Ya vamos a seguir contigo, Ahuari: ¿qué es lo que te gustaría estudiar o ser de mayor? ¿En qué te gustaría trabajar, qué trabajos te gustan? Uno o varios, puedes elegir.

Ahuari.- Obrero.

Entrevistador.- ¿De qué? (Risas de los niños)

Ahuari.- De casas. Pasa uno con el coche, y le tiro un ladrillo encima (risas).

Entrevistador.- ¿Y a ti qué te gustaría ser de mayor? Aparte de futbolista, que ya lo sé, Miha.

Miha.- Piloto de fórmula 1, o rally...

Entrevistador.- Pero vamos a ver, una cosa: ¿tú crees que eso es viable?

Miha.- ¿Qué?

Entrevistador.- Una cosa más cercana, una cosa que tú creas que sí puedes... Es muy complicado, hombre. ¿Qué es lo que te gustaría hacer?

Miha.- Hacer el vago. (Risas)

Entrevistador.- En serio... ¿Qué es lo que piensas? ¿Tú quieres estudiar algo, para poder tener un trabajo mejor, o quieres estudiar y ponerte a trabajar ya?

Miha.- Yo quiero un trabajo digno.

Entrevistador.- No, en serio...

Miha.- *Eso, digno.*” (E.alumnos.919-945, 1985)

Por otra parte, es digno de mencionar que Marga, un madre ecuatoriana, valora muy positivamente la atención que recibe su hijo y todos los niños del centro; es más, percibe que el profesorado está comprometido con el desarrollo de una educación en igualdad para todos los alumnos. Este aspecto, es decir, la valoración positiva que tienen las familias inmigrantes respecto a la educación que se imparte en el centro es una cuestión de extraordinaria relevancia, que desde luego se diferencia bastante de la valoración que hace Ana sobre la percepción que tienen una gran parte de las familias del centro. No obstante, la relevancia de sus palabras radica en que coincide plenamente con la percepción positiva del profesorado ante el alumnado de origen inmigrante.

“Entrevistador.- *Eso es lo que te iba a preguntar, un poco sobre el profesorado. ¿Qué opinas del profesorado y de la actitud que tienen ellos sobre la interculturalidad y sobre la diversidad?*

Marga.- *Buenísimos, porque ellos, hasta lo que yo he visto, no favorecen a nadie; para ellos, todos los niños son iguales. Y tratan de saber costumbres de tu niño, bueno, no, de tu país. Tratan de saber, te preguntan. Los profesores de aquí tratan con todos. Empezando por el conserje aquí del colegio, una magnífica persona.*” (Ema.Marga, 454-456, 1527)

3.10.4. La convivencia y el clima escolar

Ya hemos comentado que el clima escolar del centro donde trabaja Ana es conflictivo por diversas razones. En primer lugar, hay que señalar que es el único colegio público de la zona de las Torres, un barrio cercano al centro histórico de Málaga capital, y donde la población se caracteriza por tener una problemática sociocultural y económica grave: problemas de violencia familiar, desestructuración familiar, economía sumergida, problemas de drogodependencia, alto índice de paro, etc. En efecto, la población escolar que ingresa en el Estela del Carmen trae al centro toda esa problemática de índole social, lo cual es un elemento fundamental de nuestro análisis para ir comprendiendo la complejidad de los significados educativos que acontecen diariamente en la propia convivencia del centro.

Además, es un centro donde los conflictos por problemas de conducta se dan con mucha frecuencia, de ahí la importancia que para Ana tiene el proyecto de innovación educativa que están desarrollando en la actualidad. Uno de los ejes fundamentales del proyecto es la vertebración de una convivencia basada en el diálogo, la paz y el respeto; valores sociales que en nada tienen que ver con los códigos y referentes sociales que ven muchos de los alumnos que asisten al colegio. En efecto, Ana subraya que muchos alumnos de su centro viven en ambientes sociales muy primarios, donde la violencia verbal y física prevalece como código social de funcionamiento frente al diálogo y la convivencia pacífica. Igualmente, el lenguaje de la agresividad es aprendido en el contexto familiar, teniendo influencias y repercusiones negativas para la convivencia escolar. Así pues, tal y como valora Ana, toda esta problemática social y familiar viene todos los días a la escuela, única instancia donde estos alumnos pueden adquirir valores y conductas prosociales.

***“Entrevistador.-** Vamos a ver...ligando con lo que has dicho antes de aprender a ser, hay otro aspecto que tiene que ver con el aprender a convivir, y mi pregunta sería si te planteas la importancia de este eje...respecto al alumnado, aquí en el centro.*

***Ana.-** Mira, estos niños proceden de ambientes muy conflictivos donde los códigos y las normas de funcionamiento que manejan son los códigos de la violencia. Es decir, yo te mato,..., son los códigos del más fuerte.*

***Entrevistador.-** Sí, son los valores de la agresividad, la falta de diálogo ¿no?..*

***Ana.-** Son ambientes sociales muy primarios, viven en ambientes donde prevalece el más fuerte, que es el que sobrevive, y entonces, pues se generan códigos e historias de que yo te pego, yo te quito, yo te mato, yo no sé cuanto, no se qué, y supongo que en el barrio tiene que ser así, es decir, entre los niños se ven las diferencias en el que tiene más fuerza y el que tiene más posibilidades de machacar al otro ¿no? Entonces, eso viene a la escuela todos los días, cotidianamente viene todos los días, y claro, aquí estamos un poco a contracorriente por los valores...” (Ep.Ana. 86-92, 1093)*

En verdad, el alumnado inmigrante es el más valorado por el profesorado porque es el más trabajador y el que muestra una actitud más positiva hacia el aprendizaje y la convivencia respetuosa. Salvo algunas excepciones, es el colectivo de alumnos de etnia gitana los que más conflictos disruptivos presentan, y en ocasiones, este alumnado se enfrenta con alumnos de origen inmigrante, sobre todo con el de origen magrebí. Insultos y malos

modos son los primeros indicios que pueden ocultar actitudes racistas que pueden provenir de su educación familiar y de su contexto social. Esto es un aspecto que preocupa mucho a Ana, no sólo por los problemas escolares que ocasiona, sino porque va más allá de la mirada escolar. El reto es muy importante: educar en valores de paz y tolerancia a una población escolar con una problemática social diversa. Para ella, esto tiene que ver con lo que denomina conflictos interculturales, que implica realizar un análisis profundo que va más allá del ámbito puramente escolar, y entronca con una realidad social que a su juicio está llena de prejuicios y actitudes racistas hacia los colectivos minoritarios.

“Ana.- Yo creo que realmente están las dos cosas. A lo mejor no se puede generalizar, pero los conflictos interculturales, que existen, es verdad: el no reconocimiento, la discriminación, la exclusión, las malas miradas a las madres marroquíes que vienen con los pañuelos... Eso existe. Pero yo creo que en este centro, por lo menos, y creo que en todos, estos conflictos interculturales se dan en un contexto de conflictos socioculturales; como que se une, que se teje, se entrelaza.

***Entrevistador.-** O sea, que tú crees que los conflictos socioculturales existen, pero están dentro de una red, de un tejido -es que me encanta la palabra "tejido"- sociocultural complejo, con dificultades, con una problemática...*

***Ana.-** En este centro. A lo mejor en otro centro está como más evidente, más claro, más transparente...*

***Entrevistador.-** Porque puede que haya más heterogeneidad. Estamos hablando de un centro con unas características de homogeneidad social muy claras, que generalmente es desfavorecido, aquí hay una problemática social...*

***Ana.-** Pero no podemos tapar eso, no podemos obviar que existe en la sociedad española en este momento, a nivel político, a nivel macro y a nivel micro, un conflicto intercultural fuerte, eso es verdad. Hay una mirada despectiva muchas veces, y una mirada discriminatoria, segregacionista, de gentes de otras culturas. Incluso latinoamericanas, ¿eh? Aquí una expresión muy común era "sudaca", que es despectiva; y "moro", que es una expresión totalmente... que depende de dónde se diga y de cómo, pero... Y es verdad que entre las clases populares bajas se dice: "No, es que los moros vienen aquí a quitarnos el poco trabajo que tenemos". Es decir, que hay un cierto sentimiento xenófobo, que se ha generado en el último tiempo, porque en realidad es verdad también que en la década de los 70 y de los 80, en los tiempos del franquismo y post-franquismo, los españoles eran muy solidarios con Latinoamérica, pienso. Yo por lo menos no he sentido nunca ese sentimiento, al contrario... Pero últimamente, por las circunstancias políticas, etc. Yo creo que si lo planteas sólo como conflicto sociocultural, lo desvirtúas.” (Ep.Ana. 601-609, 2955)*

Desde luego, esta percepción de que existe una problemática entre el alumnado de origen magrebí y el alumnado gitano es compartido por Rosalía, que considera que los insultos racistas impregnan, en ocasiones, la convivencia escolar.

“Rosalía.- Yo creo que aquí en este colegio hay roces..., hay roces. Hay algunos...

Entrevistador.- Marroquíes, autóctonos...¿con los gitanos?

Rosalía.- Los gitanos ven a los marroquíes como al moro..., lo llaman moro, moro y moro..., y es más, el insulto suyo es moro. El problema está entre los magrebíes y gitanos..., fíjate que aquí en el centro tenemos muchos gitanos también, y aunque no sean gitanos de padre, son de madre gitana..., y el insulto es moro..., y al gitano no le dicen gitano, porque no lo ven como insulto..., lo insultan pero la palabra gitano, los marroquíes no distinguen, porque no saben que el niño es en realidad gitano o no..., ellos tienen el insulto de respuesta a lo que le dicen los gitanos..., y es que aprenden rápidamente el nombre de los insultos, pero vaya, muy rápidamente, vaya, al segundo día..” (Ep.Rosalía. 70-74, 1049)

No obstante, Ana considera que su colegio ha mejorado bastante en la convivencia, aunque todavía queda mucho trabajo. La disonancia entre los valores sociales que recibe el alumno de su contexto familiar y los que recibe del contexto escolar es muy significativa y distante. El escenario escolar del Estela del Carmen es el mejor ejemplo de la necesidad ineludible de plantear medidas educativas que atiendan no solamente al aspecto académico de la educación, sino también a la vertiente social que tiene ante sí una educación que pretenda dar una respuesta de calidad en igualdad de oportunidades a todos los niños y niñas.

“Otra intuición que tengo respecto a mi visión que tenía de este colegio el año pasado, es que el nivel de conflictos ha bajado, sobre todo en el caso de los niños gitanos y de los marroquíes, dos colectivos importantes de alumnos y alumnas que hay en este centro. No obstante, en los días que llevo viniendo al colegio, he visto tensiones en la propia convivencia, pero parece que ha mejorado. Esto es algo que me confirmó la propia Ana al comentarles aspectos relativos a mi interés por estudiar los conflictos desde la perspectiva de la interculturalidad.” (D.i.238, 557).

La educación en valores resulta de especial importancia en un contexto educativo donde los códigos de la violencia están asumidos por una población escolar en desventaja sociocultural y familiar. Tal y como hemos descrito con anterioridad, la mayoría del alumnado que acude al Colegio Público Estela del Carmen tiene una problemática familiar muy grave. Ana considera que habría incluso que educar a las madres antes que a los niños para dar una respuesta coherente a la problemática que reflejan estos niños en la escuela. Conflictos que para ella tienen una clara dimensión emocional, ya que estos niños

presentan una baja autoestima y una baja tolerancia a la frustración.

“Ana.- Yo te quiero ser muy honesta, yo te quiero decir, ya te digo, esto es lo que yo pienso y muchas veces ese pensamiento me guía y otras veces entra en contradicciones porque estoy buscando estrategias. No hay ninguna fórmula matemática..., yo no tengo la varita mágica. Yo creo dos cosas, que me parecen que son fundamentales, y antes no creía: una es que tiene haber normas claras porque estos niños no tienen normas en sus casas, viven en una anomia total, y necesitan referentes porque no los tienen..

Entrevistador.- *¿referentes de comportamiento..?*

Ana.- Me estoy refiriendo a referentes de comportamiento, referentes de saber estar, referentes de compartir, referentes de saber respetar, referentes de sentirse respetados..., es decir, necesitan eso y eso significa mucho lo que te voy a decir ahora, y es que estos niños necesitan mucho afecto, y necesitan ver más allá de esa patada, ver lo que le está pasando a ese niño más allá, y ver tirar una mesa en una clase normal puede ser un conflicto de disciplina y aquí es normal, y ese veneno emocional lo tiene que tirar porque en algún sitio tiene que desahogarse. Y otras de las cosas que yo he aprendido aquí, y es algo que a mí me funciona es intentar poner al niño en el lugar del otro.” (Ep.Ana. 295, 1786)

La dinámica educativa en el centro ha cambiado, pero todavía queda mucho camino por recorrer. La interculturalidad es una pieza clave y fundamental para la promoción y el fomento del respeto al otro como legítimo otro en su diferencia cultural y social. Los alumnos inmigrantes que acuden a este centro viven situaciones socioculturales también muy difíciles. Sus padres trabajan durante todo el día, tienen poco tiempo para su cuidado y atención educativa, y los referentes sociales que aprenden estos niños lo hacen en su contexto social y con su grupo de pares. Como hemos visto antes, estos niños de origen inmigrante viven en zonas sociales con viviendas deterioradas y a precios asumibles para su precaria situación laboral y económica; aún así, son las familias más preocupadas por la educación de sus hijos, y éstos son los que mejores expectativas tienen desde la perspectiva del profesorado.

“Entrevistador.- *¿Y el apoyo de las familias desde el punto de vista de la integración de la familia inmigrante..como la ves.., participan, no...?*

Ana.- Las familias inmigrantes son las que más participan en este centro. cuando se convoca una charla con café donde vienen las madres, y hay un porcentaje importante de madres marroquíes y latinoamericanas...

Entrevistador.- *Son las que vienen...*

Ana.- Son las que vienen más, o sea, en mayor número en comparación con el resto de la población. Entonces, la participación de las madres es mayor en estas culturas que las de las familias de los niños de aquí..” (Ep.Ana. 34 to 40, 582)

Por otra parte, es necesario explicitar de manera clara que para Ana el conflicto es una oportunidad para aprender, para crecer y para compartir situaciones que deben ser propicias para la educación en valores desde una perspectiva educativa crítica. En efecto, Ana valora el conflicto como una herramienta de aprendizaje donde el alumno debe ser el agente protagonista del escenario educativo. Ahora bien, para ella, es importante la regulación de los conflictos, y es necesario diferenciar claramente lo que ella entiende por conflicto y su diferencia ante otros conceptos o situaciones distintas. Realmente, para Ana el conflicto es cualquier situación educativa problemática que además implica una amalgama de posibilidades de respuesta y acción educativa.

“Ana cree firmemente en que la participación activa de los alumnos en la toma de decisiones conjuntas con el profesorado, les ayuda a crecer como personas, y les sirve para interiorizar valores y normas de convivencia básicas que desconocen en su contexto familiar y social. A pesar de ello, admite que muchas veces se enfada y se lamenta de la actitud de muchos alumnos, que, como hoy, han roto la valla existente al final de las pistas polideportivas, la que separa las pistas con el futuro huerto escolar, idea que despierta mucha ilusión en ella, pero que como hoy, se ve frustrada cuando observa cómo algunos alumnos no hacen caso de los avisos y consejos de sus profesores, y se siguen subiendo a las vallas, con el consiguiente desperfecto.” (D.i. 352, 754)

Todo comportamiento disruptivo es un conflicto, pero no todo conflicto es necesariamente un problema de convivencia en términos de conducta. Ana considera que también existen conflictos de diferentes grados y niveles. Por ejemplo, para ella es un conflicto grave que el currículum escolar no se adapte a las características del alumnado, es decir, podríamos hablar de un tipo de conflicto institucional que ha resuelto a través de la planificación y desarrollo de un proyecto de innovación educativa que tiene entre sus ejes principales el desarrollo de un currículum relevante y funcional para los alumnos del Colegio Público Estela del Carmen.

“Entrevistador.- Por tanto, para ti la naturaleza de los conflictos que se pueden dar en el colegio...digamos, que hay unos conflictos implícitos y explícitos..., porque el

curriculum mismo puede ser en sí mismo o generar un conflicto... no sé...

Ana.- *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.” (Ep.Ana. 106-108, 1513)*

Lógicamente, es un conflicto la situación de enfrentamiento que se da, ahora con menos intensidad, entre el alumnado gitano y el de origen magrebí. Sin lugar a dudas, este conflicto tiene que ver con la existencia de prejuicios y estereotipos culturales de índole racista, que son un problema de gran importancia y que Ana valora de primer orden, dentro de sus prioridades para mejorar el clima de convivencia existente en su centro.

Otro tipo de conflicto que Ana señala como significativo sería el que implica la propia dificultad lingüística que tiene el alumnado inmigrante no hispano-parlante. Ahora bien, desde el punto de vista de Ana, este tipo de conflictos comunicativos no tienen tanta importancia como los anteriormente apuntados, por la sencilla razón de que tienen los mecanismos adecuados para mejorar la competencia lingüística y comunicativa de estos alumnos. Además, en poco tiempo, los progresos que hace este alumnado en esta materia son rápidos y muy positivos para su integración en la vida escolar en óptimas condiciones. En este punto, hay que señalar que el proyecto de innovación educativa contempla la importancia del apoyo lingüístico como una herramienta clave para la integración escolar del alumnado inmigrante no hispano-parlante.

“El colegio, que cuenta con un porcentaje importante de alumnos y alumnas inmigrantes de países árabes, llevará a cabo un programa de adaptación lingüística para el alumnado extranjero. Este programa tiene el objetivo de adquirir el conocimiento de la cultura y el idioma español que les permita a los niños y niñas integrarse de la forma más satisfactoria posible dentro de nuestro sistema educativo, y por ende, en la vida española. Actualmente, se realiza a través de una profesora que asiste a tiempo parcial durante 3 días a la semana pero se propone que el colegio disponga de un aula de acogida multifuncional que atienda a éstos niños y niñas, a los absentistas y a otros de incorporación tardía con un profesor a tiempo completo.” (Dc.287, 1811)

Sin embargo, para Ana, no sólo la cuestión lingüística es un aspecto clave en la integración del alumnado inmigrante, también lo es el reconocimiento de su cultura y el respeto a su identidad cultural. El problema, a su juicio, es que el curriculum que se plantea desde la administración educativa y la que contienen los libros de texto es un curriculum homogéneo que no valora la diversidad cultural ni sus necesidades educativas al no ser funcional en su contexto sociocultural. Para ella, es fundamental que estos alumnos perciban que su cultura es valorada en el contexto escolar, ya que la atención a la diversidad cultural tiene que tener como principio vertebrador el reconocimiento de la diversidad cultural como un pilar educativo que debe estar integrado plenamente en el curriculum escolar.

“Bueno, para mí una clave fundamental para la integración es la lengua. Por ejemplo, ahora nos ha venido una niña de Marruecos que no sabía absolutamente nada de castellano, entonces eso es un elemento fundamental, que nos entienda. Pero, otro elemento fundamental es que estos alumnos sientan valorada su cultura, o sea, 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. Lo que pasa es que muchas veces esto no se da, y entonces, estos niños se integran en un currículum homogéneo, en el currículum que existe que es el curriculum de los libros de texto, es el curriculum real ¿no?, y evidentemente, si los niños que son de aquí ya tienen dificultades para trabajar con un curriculum que no responde para nada a sus necesidades porque no es pertinente, porque no es funcional, porque no es relevante a nivel social, no es significativo de sus contextos y de sus culturas. Pues, para los niños de otras culturas es más de lo mismo.” (Ep.Ana. 32, 1751)

La falta de colaboración o mejor dicho, la poca sintonía que existe entre algunos profesores que no participan del equipo pedagógico que impulsó el proyecto de innovación educativa con los que sí participan, e incluso con Ana, como directora actual del colegio, supone un conflicto importante para ella. En efecto, Ana considera que el trabajo en equipo del profesorado del centro es una clave fundamental en la mejora de las condiciones de aprendizaje de los alumnos, y el compromiso por parte algunos docentes no es el más adecuado desde su punto de vista.

“Para ella, en un centro educativo como el suyo, los procesos conducidos por un profesorado comprometido en llevar a cabo innovaciones educativas de carácter crítico es fundamental, ya que trabajan con un alumnado con muchas carencias no sólo de índole académico o exclusivamente escolar, sino que existen muchas carencias en competencias sociales y en la regulación pacífica de conflictos. En verdad, ella le da mucha importancia al trabajo cooperativo de los profesores para desarrollar en su centro unos principios pedagógicos comunes, esto es, desarrollar el proyecto de innovación que están llevándolo a cabo este curso por segundo año consecutivo, desde la unión profesional y también socioafectiva de todo el profesorado. Como dice ella, trabajar en su centro es duro porque muchas veces se sienten incomprendidos por las familias, y porque la autoestima tiene que sufrir en un contexto donde los códigos y los valores morales son de egoísmo, de violencia y de carencia afectiva y emocional.” (D.i. 329, 998).

También los conflictos emocionales son importantes para Ana. Estos conflictos tienen que ver con el sentimiento de impotencia que ella misma experimenta en algunas ocasiones cuando ve que los cambios en la escuela son lentos y no tiene el apoyo de las familias del centro. Esta última cuestión es de absoluta trascendencia para ella. En realidad, los conflictos que surgen en el centro tienen mucho que ver con la dimensión afectiva de las relaciones que tienen las familias con sus propios hijos, y es que los modelos de relación entre padres e hijos se basan en la violencia verbal y física, lo que se traslada en algunos alumnos del centro. Ciertamente, muchos alumnos del centro presentan un déficit relevante en la adquisición y puesta en práctica de competencias sociales como la asertividad y la empatía, así como en las estrategias para poder regular pacíficamente los conflictos que surgen en el escenario educativo. Las siguientes palabras de Ana nos da idea de la problemática situación social y familiar en la que viven muchos de ellos:

“Intentar poner al niño en el lugar del otro ¿no?.., es decir, esa persona no es capaz en ese momento, pero eso lleva acompañado de hablar, porque aquí el conflicto se trata hablando. El conflicto está en el centro de este colegio, siempre va a haber conflicto, se va Israel y va venir Juan, se va a ir María y va venir Pedro. Este colegio, la Ítaca de este colegio es el conflicto, la Ítaca de este colegio..., esto es como una tempestad..., mira el colegio es un como un barco en medio de una tempestad, y mientras los niños están en el barco están a salvo, porque lo que hay en sus casas tiene que ser muy

fuerte. Es decir, lo que hay en sus casas es el maltrato, son incluso..., bueno.., malos tratos, lo que hay en sus casas es droga, lo que hay en sus casas es prostitución, delincuencia y violencia por un tubo. Su forma de relacionarse es la violencia..” (Ep.Ana. 299, 887)

Que las madres no valoren al profesorado del centro, y el esfuerzo que hacen para facilitar la mejora y dignidad de las condiciones de enseñanza y aprendizaje también es un conflicto de índole emocional que afecta al propio ser y estar de Ana como docente, y su sentir como persona comprometida por la igualdad de oportunidades y la superación del racismo y la xenofobia. En este sentido, ella misma señala que comenzó a darse cuenta de lo mucho que le afectaban los conflictos, y a partir de ese momento reflexionó sobre la importancia de realizar puestas en escena que le permitieran afrontar las situaciones problemáticas que ocurren en la escuela sin perjudicar su estabilidad emocional como docente y persona.

“He aprendido dos cosas aquí, en este sentido. Una, muy al principio, me mataba, la violencia; sufría muchísimo, y me enfadaba, me desanimaba... Hasta que empecé a comprender que ésa era una manera de relacionarme que yo tenía, y que a los cinco minutos no había pasado nada, es decir... Uno le pega un puñetazo a otro, y a los dos minutos no ha pasado nada. Y yo decía: “¿Pero esto qué es?”. Eso suele pasar con todos los niños, pero no a esos niveles tan fuertes. Entonces, empecé a darme cuenta de que no podía, me afectaba muchísimo, y me empecé a dar cuenta de que no me podía afectar tanto, y vi que lo que tenía que hacer era puestas en escena, sin que me afectaran. “Puesta en escena” es: vamos a sentarnos, cuál es el problema... Entonces, lo que me pasaba... Estoy entre dos aguas. Sí me afectan a veces, pero cada vez me afecta menos. Antes yo me llevaba el problema a mi casa, y sufría y le daba vueltas. Entre los compañeros me afecta más, porque, finalmente, con los niños, es como montar un escenario, y digo: “Éstas son las normas, esto es lo que hay, qué ha pasado”, y devolverles el conflicto, a ver si ellos encuentran solución. Hoy, por ejemplo, me ha pasado, ha habido un conflicto con Manu y Mohamed, que uno le había pegado una patada, el otro le había dicho “palizas”. Entonces, yo... Bueno, también había ayudado el curso de mediación, evidentemente, pero... “Vamos a ver, ¿cuál es el problema? no os podéis matar entre vosotros. Tú eres Manuel.” “Yo, Manuel, me he sentido mal porque me ha dicho “palizas”. “Y tú eres Mohamed” Ahora, Mohamed: “Yo me he sentido mal porque me ha pegado una patada.” “Bueno, ¿en el fondo qué queréis?” Y entonces buscan las necesidades. Eso, para mí, ha sido una ventana muy bonita. “Pero vosotros, ¿queréis ser amigos o no?” Y dicen: “No, yo quiero ser amigo.”

"¿Y tú?" "Yo también." "Bueno, ¿y entonces por qué esto?" (Ep.Ana. 593, 2188)

Respecto a las relaciones que se dan entre los propios alumnos, ya hemos visto que existen ciertos conflictos de carácter disruptivo entre alumnos gitanos y marroquíes. Sin embargo, insistimos en la idea de que el clima escolar está mejorando gracias a diferentes estrategias de gestión y regulación de conflictos que veremos más adelante. Ciertamente, el alumnado inmigrante se muestra muy receptivo a mantener relaciones de amistad e interacción cada vez más fluidas con el alumnado autóctono del centro, lo cual no está exento de algunas particularidades debido a cuestiones de género. Y es que Ana observa cómo las familias gitanas se preocupan de que sus hijas no mantengan ningún tipo de relación de amistad con los alumnos de otras culturas, de ahí que existan manifiestas muestras de desigualdad entre niñas y niños en el centro escolar.

"Yo lo que he observado en grupos culturales es que, como tenemos un porcentaje muy alto de niños de etnia gitana, los padres a veces han venido haciéndonos quejas de que su hija no se siente en el grupo de los niños, porque en esta etnia se tiende mucho a preservar a las niñas; no las dejan, por ejemplo, ir a excursiones, mientras que a otras niñas sí los dejan, sudamericanas, incluso árabes... Pero estas niñas, como que no. Hay una resistencia muy grande a que las niñas vayan solas a alguna parte. Yo creo que está relacionado con los ritos ésos donde está preservada... Y el año pasado teníamos el caso de Manolo, que había acudido, con doce años, había pedido a la familia a una niña que se llamaba Reme." (Ep.Ana. 34, 2557)

En el caso de los alumnos de origen inmigrante, Ana destaca que sí pueden existir también ciertas diferencias en el trato que dan las familias magrebíes a sus hijas en comparación con sus hijos, sobre todo en relación a las expectativas personales y laborales en función del género.

"Otro aspecto que tratamos fue la diferencia de genero, ya que la conversación derivó a centrarnos en el colectivo de alumnos y alumnas marroquíes. Concretamente, me contó la situación de una niña marroquí en su centro, y cómo ella percibe diferencias muy significativas en torno al trato que los padres marroquíes dan a sus hijos en función del género. Igualmente, destacó que los profesores tratan por igual a todos los alumnos con independencia de su nacionalidad o de su cultura, y también sin

diferenciación por género, poniéndome algunos ejemplos en los que son las familias las que condicionan las perspectivas sobre todo educativas y profesionales futuras de desarrollo de sus hijos, sobre todo en el caso de las niñas magrebíes” (D.i. 44, 738)

Otra variable importante en relación a la cuestión de género en el contexto escolar del Estela del Carmen es que, efectivamente, los alumnos de etnia gitana tienen un lenguaje muy machista y violento respecto a las mujeres. Esto es algo que no sólo percibe Ana, sino muchos profesores del centro. Este aspecto es claramente negativo para los principios de coeducación e igualdad de género que quieren impulsar Ana y su equipo pedagógico en la propia dinámica de convivencia del centro. Sin embargo, choca con los valores que transmiten las familias a sus hijos, valores que hacen que se vuelva a producir una divergencia muy importante entre los valores de la escuela y los del contexto familiar y social donde viven y actúan estos alumnos.

“Entrevistador.- *¿Ve algún de diferencia en el trato entre los niños y niñas magrebíes..?, por parte de los padres lo digo..*

María.- *Yo no tengo la oportunidad, no he tenido la oportunidad de indagar en ese sentido, sí observo, que ya incluso los niños desde la educación infantil., un comportamiento..., o sea que los niños manifiestan un comportamiento ya muy machista desde pequeñito, porque yo tenía en clase a una niña en clase, yo lo tenía con tres años, y el niño tenía cinco años, su hermano, pues bien, las niñas le traían al hermano todos los días la mochila, y el hermano decía,..., que a los mujeres no, o sea, que parece que en la casa sí hay patrones de comportamiento un tanto machistas, parece, digo que parece..., es una percepción completamente subjetiva, pero sí creo por esas percepciones desde tan pequeñitos., que a lo mejor hay diferencias ya que veo que algunos niños no hacen caso a sus madres, y si le decías que llamabas al padre, no veas como se ponía..., te estoy hablando de un caso muy particular. Yo no te puedo generalizar, pero es la percepción que me queda de ese caso...” (Ep.María. 41-43, 1097*

La participación y la implicación de las familias del centro en la dinámica educativa no es la más adecuada según Ana. En verdad, la participación es escasa, a pesar de que el proyecto de innovación educativa contempla numerosas medidas que están siendo acogidas con satisfacción por algunos sectores de la comunidad educativa, sobre todo las familias inmigrantes que encuentran espacios comunitarios de diálogo y comunicación intercultural. De hecho, podemos afirmar que las familias de origen inmigrante son las más participativas e implicadas en la propia convivencia escolar, de ahí que sean muy valoradas por el profesorado. De manera más concreta, podemos decir

que son las que más participan en las “charlas con café”, encuentros educativos donde las madres –los padres apenas vienen a estas reuniones– conversan sobre diferentes temas de interés para sus hijos como son la salud, la higiene, los medios de comunicación, las drogas, etc.

“Entrevistador.- *¿Viene algún padre alguna vez a hablar? ¿Participan de la vida del centro, algunos padres?*

Ana.- *Los padres vienen, las madres... Bueno, los padres no, los padres muy pocos.*

Entrevistador.- *Nada más que vienen madres.*

Ana.- *Madres.*

Entrevistador.- *Por cierto, ¿qué hay del tema del desayuno, de la meriendas...? Me dijiste que estuvisteis... que de hecho un día no vinisteis porque había un acto con las madres...*

Ana.- *Ah, sí, esta mañana ha habido uno. Una charla como hemos tenido varias.*

Entrevistador.- *Cuéntame...*

Ana.- *La primera fue de presentación. Hemos tenido tres: la primera fue de presentación del curso, de recoger necesidades de ellas, qué querían que trabajáramos este año...*

Entrevistador.- *¿Quiénes venían, madres de distintas culturas?*

Ana.- *Las madres árabes siempre, y las madres de las otras... unas quince o veinte, hemos tenido al principio. Hoy ha habido menos, han ido unas diez. Entonces, planteamos que estábamos haciendo las normas del colegio, que están ahí, las habrás visto a la entrada, hicimos una asamblea con los niños, donde vinieron dos madres del Consejo Escolar, y el Viernes pasado hicimos la asamblea colectiva aquí abajo, con todo el colegio, donde cada curso fue diciendo qué norma habían elaborado, algunas de las normas que habían elaborado, que están todas puestas ahí. Fue muy bonito, y ahora la próxima charla con café se la vamos a presentar a los padres, porque no nos ha dado tiempo a hacerlo antes.*

Entrevistador.- *Es por la mañana, ¿no?*

Ana.- *Sí. En la primera charla con café, fue de presentación, de comentar, y de planificar el curso. La segunda charla fue sobre las necesidades de las madres, porque ellas necesitan que respondan a sus necesidades, independientemente de sus hijos.*

Entrevistador.- *¿Qué plantearon?*

Ana.- *Los temas que salieron fueron la comunicación con los hijos, la televisión... Los temas que salen siempre. Salud e higiene, la sexualidad, que también tenemos programada otra, para trabajar el tema de la sexualidad. Las drogas...” (Ep.Ana. 306-332, 2589)*

3.10.5. Relaciones con las familias de origen inmigrante

Un aspecto importante en la percepción que tiene Ana respecto al clima

de convivencia que existe en su centro es la escasa interacción que existe entre las familias del alumnado. En efecto, las relaciones entre familias inmigrantes y autóctonas son muy escasas, y solamente aquellas familias que tienen algún grado de amistad se relacionan de alguna manera. Esta cuestión es de gran importancia para Ana, pues los niveles de agresividad y de conflictividad que presentan muchos alumnos de este centro podrían corregirse, o por lo menos atenuarse en la medida en que las familias se relacionaran más entre ellas y ofrecieran modelos o patrones de conducta positivos y prosociales. Realmente, las relaciones positivas entre familias de diferentes culturas pueden ser claves fundamentales de interacción cultural de gran valía para los alumnos, pues suponen un modelo de relaciones que favorecen comportamientos prosociales y actitudes de apertura a la diversidad cultural. El problema es que, a juicio de Ana, existe un alto grado de rechazo de las familias autóctonas hacia la población marroquí, lo que tiene una implicación directa en el alumnado del centro, que tiende a la exclusión del alumnado de esta nacionalidad, y lo que es peor, supone un aprendizaje negativo respecto a las posibilidades de favorecer una mejora de la convivencia entre los alumnos de diferentes culturas en la escuela. Considera que existe una opinión generalizada de prejuicios y de rechazo hacia la población inmigrante de origen marroquí, pero no solamente en el ámbito escolar, sino en todos los ámbitos de la vida social. Sin lugar a dudas, esto es un aspecto francamente preocupante que necesita, según Ana, de un esfuerzo por parte de la escuela para abordar una intervención educativa intercultural para prevenir actitudes racistas y de rechazo al inmigrante, no solamente con los alumnos del centro sino también con las familias.

“Yo creo que no hay relaciones entre las familias.., a no ser que sean amigos, yo creo que no hay. De todas maneras, te digo una cosa.., aquí hay unos niveles de agresividad muy altos entre ellos mismos, es decir, no es porque particularmente..., vamos a ver, puede ser un factor asociado, pero no es el factor determinante, porque como te digo, también depende de los niños, hay niños,..., mira, dentro de los niños también hay unos niveles de agresividad muy altos, es decir, son niños, en el caso particular de los de etnia gitana, que además de problemas socioeconómicos, que además tienen problemas familiares y que provienen de familias desestructuradas, que además tienen problemas culturales también serios, porque además viven en una zona

que es una especie de gueto...Es decir, que están todos en el mismo sitio, claro, viven en la huerta, vienen de la playa de san francisco, es decir, que viven en zonas marginales, entonces eso conlleva una situación donde los niveles de agresividad son muy altos por las características que viven ellos todos los días, y evidentemente, hay un tema que antes hemos hablado, que está asociado a todo lo anterior, y es que....Para mí, mi percepción es que hay una opinión generalizada de prejuicios y de rechazo hacia el marroquí, pero no solamente aquí, eso lo escucho en un taxi, lo escucho en el autobús. A mí me parece que esto es algo que se está impulsando a nivel social de no se qué intereses que hay detrás, y eso entra en la escuela evidentemente, porque también habría que trabajarlo con las familias, ¿sabes qué te digo?” (Ep.Ana. 119, 1827)

Lo que está claro es que la integración de las familias de origen inmigrante, y sobre todo las de origen magrebí, es una realidad ineludible. Las madres marroquíes son las que más participan en la vida escolar, de hecho, son mayoritarias en las charlas con café que organiza el centro los martes por la mañana, y además, muestran una mayor receptividad por las actividades que se realizan en el centro educativo. Su participación es mayor respecto a las familias autóctonas, lo cual es valorado positivamente por el profesorado.

“Entrevistador.- Y al margen de la cuestión de la lengua, puede también influir el tiempo de estancia que estas familias ya están aquí con nosotros...”

María.- Yo que creo que sí, por supuesto..., claro, cuanto más tiempo estén aquí, cuanto más conozcan al colegio, más conozcan a los profesores..., pueden participar más, de hecho, aquí en las reuniones con café que teníamos los martes, pues te puedo decir que las madres árabes participan, y tienen a sus niños muchas veces en el patio, y muchas veces participan incluso más que las madres de los niños de aquí, ¿no?” (Ep.María. 25-27, 551).

Hay que señalar que también en estas reuniones, cuyo objetivo es precisamente servir de encuentro o plataforma para dialogar y debatir sobre la educación y otros temas de interés para las madres y padres (como la salud, la higiene, los medios de comunicación, la educación vial, la prevención ante las drogodependencias), participan madres de origen latinoamericano. En este sentido, Marga coincide con Ana en la escasa participación de las madres y padres en las actividades que programa el centro, y se lamenta del poco aprovechamiento de la diversidad cultural para enriquecer la vida socioeducativa del centro.

Entrevistador.- *Aquí también hay actividades un poco puntuales, pero...*

Marga.- *Aquí sí las hay, pero las madres no participan todas, como debería de ser. Y debería ser muy bueno, porque éste es un colegio donde hay muchos niños de otras naciones.*

Entrevistador.- *Hay mucha diversidad.*

Marga.- *Eso. Entonces, deberíamos todas las madres aprovecharlo. Porque no se ven todas juntas. (Ema.Marga. 462-468, 353).*

Ciertamente, la integración de las familias de origen inmigrante en el centro se diferencia de manera positiva respecto a aquellas otras que, a juicio de Martín, no tienen interés en aprender la lengua española ni en relacionarse con las demás familias. Esa es su experiencia en otros centros en los que ha trabajado y donde la población inmigrante mayoritaria era la inglesa, lo cual se diferencia de la población de origen magrebí que sí tiene interés en expresarse en lengua española, algo que es visto muy positivamente.

“Ellos no quería hablar español..., intentan no hablar español..., y eso sí que tiene narices porque uno o dos casos siempre puede pasar..., y hablaban en inglés, e incluso te hablaban en inglés, y te respondían en inglés., en cambio, el marroquí., por ejemplo, yo me acuerdo de uno que hablaba francés, pero intentaba por todos los medios expresarse en español, y la experiencia que tengo es que terminaban aprendiendo español...y jugando al fútbol con los niños españoles, y con la gente del pueblo, y participando en todas las actividades, mientras que el grupo de ingleses, en el recreo hablaban en inglés y prácticamente no se relacionaban con nadie, solamente con ellos mismos...” (Ep.Martín. 22, 948)

Además, estas familias tienen unas expectativas muy altas en relación a la educación que reciben sus hijos en este centro, aspecto éste en el que coincide María, que además percibe que estas familias tienen un gran interés y preocupación por los temas educativos que afectan a sus hijos.

Entrevistador.- *Además, estas familias manifiestan tener expectativas altas en relación a la educación que reciben sus hijos...*

María.- *Efectivamente, las familias árabes tienen expectativas altas, consideran muy importante y se preocupan mucho por la educación. (Ep.María. 101-103, 492)*

Noelia, profesora de educación infantil también coincide con el resto del profesorado entrevistado al afirmar que las familias de origen magrebí son las que muestran un interés mayor en la educación de sus hijos. Esto se debe, no solamente a las buenas expectativas que tienen depositadas en la escuela, sino también por el hecho de que sus hijos apenas faltan a clase. Esta actitud positiva respecto a la escuela y la educación en general se contrapone a la percepción que tiene Noelia sobre las familias autóctonas del centro, que a su entender no se preocupan lo suficiente por la educación de sus hijos, ni tienen la misma actitud e interés en ninguno de los aspectos anteriormente mencionados. En este sentido, considera que pareciera que estas familias trajeran sus hijos a la escuela como si ésta fuera una especie de “aparcamiento de niños”, es decir, constata un sentimiento generalizado de pasividad e indiferencia por la educación frente a las familias de origen inmigrante, en concreto las magrebíes, que sí se preocupan y están más pendientes de la formación y preparación educativa de sus hijos.

“Pues yo creo que sí, que las familias que vienen de otros países tienen buenas expectativas, porque de hecho, los críos que tenemos aquí de marruecos casi nunca faltan a clase, y yo veo que nunca faltan, e incluso hay un crío, hablando con la compañera que lo tiene, me dice que la madre estaba entre España y Francia, y que el mes que no venía a clase aquí ella llevaba al niño allí en otro colegio, o sea, que la madre tenía buenas actitudes..., y fíjate tenía más que mucha gente de aquí de España..., vaya, en el sentido de que es un tipo de persona interesada, porque las personas de clase media se sabe que sí, que tienen inquietudes y que no dan o no tienen mucha problemática..., pero las personas que tienen dificultades o de nivel bajo y tal., pues traen a los niños, pero como te digo, por aparcarlos y quitárselo de su casa, pero no por interés..., y esto no ocurre con esta gente, sí es cierto, que..., bueno, aparte de este caso, pero que sí es cierto que yo les veo una inquietud por traerlos, y además no falta casi ninguno ¿eh?, y el día que ha faltado a lo mejor es..., además, hay un comedor escolar también, y también a lo mejor te lo traen después del recreo, a lo mejor hablan con la tutora,..bueno, no es que podamos abrir las puertas más tardecito porque solamente se deja a primera hora..., pero vaya, que se ven que están preocupados, porque aparte de que les viene bien por el tema del comedor, pero que se ve que están más pendientes de su formación, de su preparación...” (Ep.Noelia. 58, 1764)

La falta de relación que existe entre las familias del centro no es algo solamente percibido por el profesorado, también el alumnado inmigrante coincide en la escasa relación que existe. Ahora bien, es muy interesante señalar que los alumnos consideran que el poco tiempo disponible por parte de sus padres se debe, sobre todo, por motivos de trabajo. Esto hace que sus familias no sólo no se relacionen en el ámbito escolar con otras familias, sino que sus propias relaciones sociales se vean limitadas por el factor laboral.

Los padres de los niños a los que hemos entrevistado trabajan en el sector de la construcción (albañiles), en servicios (camareros) y en el ámbito doméstico (servicio doméstico), trabajos que tienen unos horarios difícilmente compatibles con el horario escolar, así como con el propio desarrollo de relaciones sociales en otros ámbitos de interacción social (espacios de ocio y tiempo libre). Además, nos resulta de un extraordinario interés el conocimiento que tienen los alumnos de la problemática laboral que viven sus padres, lo cual, sin lugar a dudas, impregna de una gran madurez a estos alumnos conscientes de la vida que existe fuera del contexto escolar.

***Entrevistador.-** ¿Tu familia se relaciona, tus padres, que viven por aquí, se relacionan con familias de otros países? Por ejemplo, argelinos, o argentinos, o colombianos... ¿Tienen amistades de otras culturas, o se relacionan porque no encarta, o...?*

***Gregori.-** No sé, yo creo que sí, pero no lo sé.*

***Entrevistador.-** No sabes.*

***Gregori.-** No.*

***Entrevistador.-** Pero, ¿porque no quieren, o porque no hay situación...?*

***Gregori.-** Porque mi padre se va a trabajar, y a veces pasa por el colegio, pero mi madre casi nunca sale, y no se acerca por el colegio.*

***Entrevistador.-** Ah.*

***Miha.-** ¡Su madre es Drácula! ¡Sólo sale por las noches!*

***Entrevistador.-** Anda ya. ¿Por qué dices eso?*

***Gregori.-** Éste dice lo que no sabe.*

***Entrevistador.-** Anda que no. ¿Y tú?*

***Miha.-** Tiene que salir, que le dé la luz.*

Entrevistador.- *¿Tu familia tiene amigos de otros países?*

Yuha.- No.

Entrevistador.- *¿Salen por ahí con familias de otros países?*

Yuha.- No.

Entrevistador.- *Pero, ¿porque no quieren, o porque están trabajando, porque están muy liados?*

Yuha.- Están trabajando.

Entrevistador.- *¿Trabaja mucho tu familia? ¿En qué trabajan vuestros padres? Vuestras familias, ¿en qué trabajan?*

Yuha.- Mi madre trabaja en hotel, mi padre albañil.

Miha.- *¿De cuántas estrellas?*

Gregori.- Mi madre el trabajo de casa, y mi padre de camarero.

Entrevistador.- *Muy bien. ¿Y tu familia, Ahuari?*

Ahuari.- Mi madre en una casa, limpia casas.

Entrevistador.- *¿Y tu padre?*

Ahuari.- Albañil.

Entrevistador.- *¿Y el tuyo qué era, tu padre?*

Miha.- Portero.

Entrevistador.- *Tu padre portero, y tu madre está en la casa.*

Miha.- Mi madre no trabaja.

Entrevistador.- *Trabaja en la casa. "(E.alumnos. 1173-1233, 2364).*

En definitiva, las relaciones entre las familias, tanto autóctonas como de origen inmigrante, son escasas. En este punto coinciden todos los agentes de la comunidad educativa. El profesorado es consciente de esta situación, y aunque se vienen realizando actividades dirigidas específicamente para promover una mayor participación activa de las familias, parece que las iniciativas no están calando suficientemente. Sólo acuden a los encuentros o reuniones las madres –no los padres–, y sobre todo aquellas de origen inmigrante, lo cual nos lleva a afirmar con rotundidad que no es cierto que las familias inmigrantes no estén preocupadas por la educación de sus hijos, al contrario, son las familias más activas y preocupadas por la educación que

están recibiendo sus hijos en las escuelas, y en el contexto educativo público, son las que están impulsando la escasa participación que en la actualidad se vive en el escenario escolar.

3.10.6. Valoración sobre la perspectiva de sus compañeros docentes acerca de la diversidad cultural de su centro

La percepción que tiene el profesorado acerca de la diversidad cultural que existe en el CEIP Estela del Carmen es, desde la perspectiva de Ana, muy positiva. En concreto, podemos decir que un pilar fundamental de la mejora del centro escolar a todos los niveles, se debe a que existe un profesorado comprometido en la mejora de la convivencia y en el aprovechamiento de la diversidad cultural para educar en valores. En este punto, hay que señalar que el clima de profesorado que hay en el centro es positivo, aunque siempre existen altas y bajas a nivel de motivación, ya que el contexto escolar es también un contexto de desarrollo profesional complejo y lleno de conflictos personales e interpersonales.

“Entrevistador.- ¿Estás mejor a nivel del clima del profesorado?”

Ana.- Sí, el clima del profesorado... Nosotros estamos muy bien. Hay sus altas, sus bajas, pero bien. Pero es lo que yo te digo: querer tapar esto con un dedo no se puede, si conflictos tenemos hasta con nosotros mismos. (Risas) Encima de que tienes conflictos contigo mismo, ¿cómo no los vas a tener con la gente?” (Ep.Ana.284-286, 366)

Ana considera que el perfil del profesorado que trabaja en el equipo de profesores que están desarrollando el proyecto de innovación educativa es el de maestros altamente comprometidos con el ser humano y con la posibilidad de cambio en la educación. Es decir, para ella, desde la pedagogía crítica que defiende, es necesario que el profesorado que trabaje en este centro tenga una visión reflexiva y emocional de la educación, donde es clave la transformación de la realidad escolar para mejorarla, y donde el curriculum ha de servir para el progreso de todos los alumnos sin ningún tipo de exclusión, siempre al servicio del cambio y la mejora de la autoestima. Y es que para ella es necesario que todos los que conforman la comunidad educativa del Estela del Carmen se

quieran a sí mismos y los unos a los otros. Esto tiene que ver con un cambio en la mirada de la educación, donde los sentimientos y las emociones juegan un papel cada vez más relevante en la construcción de una identidad, no sólo colectiva del centro, sino también de cada uno de los miembros de la comunidad educativa: alumnos, profesores, madres y padres del centro. Su perspectiva crítica indaga, pues, en la consideración de que la situación de desventaja y dificultad (social, emocional y escolar) que existe en el centro es posible transformarla como posibilidad de mejora y progreso en todos los aspectos de la dinámica escolar.

***Ana.-** Exactamente. Entonces, ¿por dónde voy yo? Yo voy (por) una pedagogía crítica, que se centre en educar. Ése es el curriculum: educar. Educar para que yo me quiera a mí mismo, para que te quiera a ti, y para que yo pueda transformar mi realidad, en donde estoy. Pero ésa es una educación crítica que no interesa.*

***Entrevistador.-** Que no interesa, lógicamente. Interesa más la reproductiva, la producción de parámetros, de cargos...*

***Ana.-** Claro, porque evidentemente nosotros somos productos de una escuela represiva, pero también nos hemos escapado por otras vías. (Risas)*

***Entrevistador.-** Lo que estabas contando es el concepto de identidad profesional, y me gustaría que tú trataras, es decir, en un centro como éste, con las condiciones de multiculturalidad que hay, ¿cuál sería la identidad profesional más adecuada, el perfil, díganos?*

***Ana.-** El perfil del docente en un centro como éste es un perfil de una persona altamente comprometida con el ser humano. Una persona que crea que las cosas se pueden cambiar. Y se pueden cambiar, porque las cosas cambian cuando dos entran en relación, solamente hacen falta dos..." (Ep.Ana. 148-156, 1091).*

Como podemos observar en las palabras de Ana, los profesores de este centro son profesionales comprometidos con la diversidad cultural y la potencialidad de la educación como herramienta de transformación social. Sin lugar a dudas, su compromiso e ilusión por desarrollar prácticas educativas innovadoras es un elemento fundamental en la nueva dinámica pedagógica que está configurando el clima escolar del CEIP Estela del Carmen.

Igualmente, la convivencia en la diversidad cultural del centro es un valor de absoluta importancia para Ana, y también para el resto de docentes que desarrollan su labor educativa en el colegio. Se parte del convencimiento de que crear un clima de convivencia positivo entre maestras y maestros contribuye a mejorarlo a nivel global. En este sentido, se han adoptado una

serie de medidas, cuyo objetivo fundamental es mejorar la comunicación entre el propio profesorado. A continuación destacamos las medidas más relevantes en relación a este aspecto.

“- Creación de un clima de comunicación positivo entre los docentes para lo cual se realizarán sesiones de relajación, autoconocimiento y desarrollo de la autoestima que permitan compartir sentimientos y actitudes. También se realizarán convivencias periódicas e informales. En la medida en que los docentes toman conciencia de sus sentimientos de frustración, miedo, autoridad, etc, pueden mejorar su práctica cotidiana.

- Activación de los equipos de ciclo, para analizar las problemáticas comunes y elaborar propuestas por ciclo. Al ser un colegio de una sola línea, proponemos agrupaciones de ciclos en dos bloques (Infantil y 1º ciclo, 2º y 3º ciclo).

- Reuniones periódicas del grupo de profesores, para favorecer procesos de comunicación y análisis de la realidad, discutir temas relacionados con la dinámica del aula. Esto ayudará a vencer el aislamiento que los profesores pueden sentir en sus aulas. Asimismo, se dedicará un tiempo a desarrollar líneas de actuación de este proyecto y se analizará la información existente acerca de los perfiles de conducta que se observen.” (Dc. 125-132, 1418)

Por otra parte, y teniendo en cuenta que las familias inmigrantes consideran positivo el trato que reciben sus hijos por parte de los profesores del centro, hay que decir que se percibe poco respeto al profesorado, lo cual es visto como negativo por Marga que advierte de la pérdida de valores que tienen muchos niños ante la consideración negativa de la función docente en nuestro contexto social. Esto es una cuestión que nos hace pensar reflexivamente en la situación que viven los profesores del CEIP Estela del Carmen. Por un lado, tienen una buena consideración del alumnado de origen inmigrante y de la diversidad cultural en general, y por otro, las familias de origen inmigrante también tienen una positiva percepción acerca de su actitud y labor educativa. Ahora bien, el resto de familias del centro, sobre todo las autóctonas, no educan a sus hijos en el respeto y consideración hacia el profesorado, lo cual puede indicarnos que no tengan una concepción positiva hacia su función como docentes.

“Entrevistador.- ¿Y las relaciones con los profesores cómo son?

Marga.- Había más respeto. Los niños allá, yo he notado que allá el niño respetaba más al profesor. Aquí yo me he quedado aterrada, porque a veces he oído unas cosas... Y los padres no...

Entrevistador.- No colaboran...

Marga.- En lo que es en la puerta, cuando yo traigo a los niños, lo que se oye es gente, que yo digo: "Hombre, eso no pasa en mi país". Allá, uno lo primero que hace es: "Mira, al profesor se respeta, y siempre los buenos días, el saludar, correctamente, y algún problema se habla"; pero nunca se dice al niño: "tú esto, tú dile al profesor..."

Entrevistador.- ¿Y por qué tú crees que ocurre eso?

Marga.- Yo digo que es el adelanto que hay, de que cuanto más digan que un país está más avanzado, se va perdiendo mucha costumbre.

Entrevistador.- Muchos valores...

Marga.- Se van perdiendo los valores, y en vez de avanzar en otras cosas, se avanza en los valores, en la persona. No, o sea...

Entrevistador.- Se avanza en todos menos en la persona.” (Ema.Marga. 174-190, 961).

La percepción del profesorado respecto a la diversidad cultural es positiva como hemos dicho antes. No obstante, hay que señalar que Ana valora distintas percepciones en el profesorado en relación a la diversidad cultural existente en su centro. En este sentido, ella considera que la persona que viene como profesora ATAL no sólo debe dedicarse a tareas lingüísticas, esto es, a la enseñanza del español a los alumnos no hispano-parlantes, sino que su papel debe ir más allá. Ana piensa que uno de los grandes problemas respecto a la valoración de la diversidad cultural tiene que ver con la diferenciación que se hace en función de la nacionalidad y características socioeconómicas del alumnado, y esto va más allá del análisis que hace en su propio centro, y lo focaliza en la propia política de la administración educativa. En concreto, critica que los planes de plurilingüismo que actualmente impulsa la administración educativa estén concentrados en centros con alumnos inmigrantes de nivel económico medio-alto, como en los centros de la Costa del Sol, como ingleses y franceses, mientras que la interculturalidad se dirija a centros como el suyo donde la población inmigrante mayoritaria es de origen magrebí. Este punto es de sumo interés para ella, puesto que considera que a partir de esta diferenciación se pueden crear distintas valoraciones por parte

del profesorado respecto a lo que sería la diversidad cultural, y las situaciones educativas que de ella se derivan.

“Claro, es que depende también del nivel. Ahí hay dos cosas. Primero, yo creo que esto no puede ser solamente un aula lingüística, yo creo, como tú dices, que la persona que viene desde interculturalidad, y eso también es un debate abierto, aquí en el colegio, porque las personas vienen a trabajar con los extranjeros solamente... Y son tantos modelos, que en la política educativa de la Junta se habla de bilingüismo para colegios bilingües que hablen español e inglés, u otro idioma, y se habla de interculturalidad para hablar de los inmigrantes. Y yo me quedé fría, porque yo eso no me lo esperaba. ¿Entonces, resulta que cuando estamos trabajando con niños ingleses, eso no es interculturalidad? ¿Y cuando estamos trabajando con niños que a lo mejor vienen de Marruecos, con otra lengua, eso es interculturalidad?” (Ep.Ana. 168, 1745).

Lo que queda claro es que el profesorado de este centro tiene una muy buena valoración respecto al alumnado inmigrante, sobre todo del marroquí. De hecho, Martín, profesor de 1º de primaria, afirma que los alumnos marroquíes son buenos estudiantes, tienen muchas ganas de aprender y por integrarse en igualdad de condiciones con el resto de alumnos, y no destacan por ser alumnos que creen problemas significativos de convivencia en el centro.

“Vamos a ver, en general es muy buena con los marroquíes, y siempre que he tenido alumnos marroquíes, son alumnos con muchas ganas de aprender y con ganas de integrarse, y la verdad es que dan muy pocos problemas.” (Ep.Martín. 6, 213).

3.10.7. Las relaciones del centro con las organizaciones y colectivos sociales del entorno

Para Ana, las relaciones que mantiene el centro con las entidades y colectivos sociales de la ciudad de Málaga son muy positivas y enriquecedoras. Además, dado que su centro forma parte de aquellos en los que el Plan Andaluz de Apoyo a las Familias se está desarrollando, las organizaciones no gubernamentales trabajan en las diferentes actuaciones previstas en dicho plan. De esta manera, el aula matinal, el comedor escolar y las actividades extraescolares son actuaciones que tienen una enorme demanda en el CEIP

Estela del Carmen, y donde el papel de las ONGs resulta clave en su desarrollo, sobre todo en relación al aula matinal y las actividades extraescolares. Dicho esto, hay que destacar que estas actividades son realizadas en el centro por dos monitoras que se han identificado con las pretensiones del equipo directivo y con las características del contexto escolar, lo cual es muy importante para Ana, ya que pretende que todas las actividades y actuaciones educativas que tengan lugar en el centro, estén en íntima vinculación con los objetivos propuestos de mejora de la convivencia y el clima escolar.

“Ana.- Bien. Por la mañana, la ONG que lleva el Plan de Apertura, no son voluntarios, evidentemente no ganan mucho, pero bueno, es un sueldo, es una manera también de trabajar... Hemos tenido mucha suerte con las dos chicas del aula matinal, porque ellas se han identificado rápidamente con el colegio y con el contexto.(...). Estas chicas de por la mañana, todos los días, una estrategia que yo diseñé con ellas fue que todos los días venían a mi despacho, y yo todos los días hablaba con ellas y me enteraba de todo; y los partes que me daban, automáticamente ese día Fulano, Mengano, Fátima: "¿por qué te has peleado con no sé quién...?"”

Entrevistador.- Para darles respaldo, digamos.

Ana.- Para darles respaldo. Los niños ahora han empezado a ver que aquí no hay por dónde escaparse, cosa que nos ha sucedido mucho con las monitoras del comedor.” (Ep.Ana. 284-296, 949).

Sobre la importancia que Ana otorga al trabajo que realizan las organizaciones sociales en su centro, ella manifiesta su satisfacción por el apoyo que éstas les brindan sobre todo en las actividades extraescolares, aunque no menciona si existen otros apoyos diferentes a este, como sería la confección de materiales didácticos, o la prestación de otros servicios de interés para la comunidad educativa de su centro.

“También hemos hablado sobre la importancia de los colectivos sociales, de las organizaciones no gubernamentales, y si éstas les ayudan en su quehacer cotidiano. Ana me ha expresado que su centro tiene aula matinal y actividades extraescolares, y que estas actividades son desarrolladas por la Agrupación Malagueña de la Educación. Ella se muestra satisfecha por el trabajo que realizan las monitoras que vienen de parte de esta ONG, aunque no comentó nada acerca de si estas organizaciones, esta u otra cualquiera, apoyan al centro de otra manera, colaborando en la confección de materiales didácticos, u ofreciendo otros servicios para la mejora del bienestar de la

comunidad educativa.” (D.i. 348, 803).

Las actividades extraescolares que se realizan en el centro son muy diversas: kárate, informática y clases de árabe. Estas actividades están abiertas a todos los alumnos del centro, y suponen un impulso muy positivo para la vida escolar del centro, ya que con anterioridad este centro no contaba con esas actividades. Es importante señalar el papel que juegan las ONGs en la realización de estas actividades, aunque Ana admite que puede existir una falta de coordinación sobre todo en materia de gestión y regulación de las normas de las propias actividades.

Hay que decir que en horario de tarde, de cuatro a ocho de la tarde hay una vigilante en el centro que sí se relaciona con Ana en el sentido de proporcionarle diariamente un parte de incidencias sobre los acontecimientos más significativos que se produzcan en horario extraescolar, sobre todo de aquellos relacionados con las conductas o actitudes negativas o agresivas que puedan mostrar algunos alumnos cuando estén bajo la supervisión y tutela de los monitores de la entidad social colaboradora del colegio. Por esta razón, se trabaja en normas de convivencia que también tiene efecto dentro del horario de comedor, del aula matinal y de las actividades extraescolares. Esto es un elemento muy importante que da idea del trabajo cooperativo que realizan los docentes con las entidades sociales, ya que tienen interés en que la convivencia vivida por la mañana se prolongue en el centro mientras esté abierto también por la tarde.

“Ana.- La Agrupación Malagueña lleva, comedores aparte, porque los lleva una empresa... Los monitores de la Agrupación Malagueña vienen y hacen las actividades extraescolares por la tarde.

Entrevistador.- *Por la tarde también.*

Ana.- *Por la tarde, de 4 a 6. Trabajan Informática, y coordina su proyecto, y él ha estado aquí muchos días, hasta que lo ha puesto en marcha bien. Informática, Karate y Árabe, tenemos ahora mismo.*

Entrevistador.- *¿El árabe para los niños?*

Ana.- *Sí, para los niños y niñas árabes. Hay una chica árabe, la hermana de Moní que viene a dar clase de árabe. Con las monitoras de por la tarde, yo no tengo mucha coordinación, pero sí la vigilanta jurada, que se queda hasta las ocho, es la que se ha encargado de los libros, entonces ella me escribe los partes y las cosas de los niños,*

para que yo también los coja. Pero, ¿qué iniciativa está funcionando, por ejemplo? Uno de los problemas que teníamos aquí era el comedor: los niños empezaron a funcionar bien en las aulas, pero en el comedor, las monitoras no tenían autoridad, y había muchos problemas en el comedor. Pero entonces hemos hecho un sistema; Raquel ha promovido con Noelia, bueno, se han formado equipos en el comedor, con sus nombres, los niños han puesto los nombres, y todos los días tienen una fichita con respecto a las normas del comedor, son muy básicas: no tirar la comida al suelo, pedir las cosas por favor, y limpiar la mesa. Primero se empezó con cuatro normas, y después se han ido ampliando. Todos los días, la monitora les pone una cruz, con lo que han hecho, lo que han cumplido. Y una vez a la semana, los niños que han seguido las normas toman Coca-Cola; te puede parecer cuentista, pero funciona. Y aquéllos que no han cumplido, no tienen Coca-Cola. Más que conductismo, porque Coca-Cola toman los niños en su casa, es una especie de demostración, como que aquel grupo es capaz de cumplir las normas...” (Ep.Ana. 344-352, 2093)

Uno de los factores clave para posibilitar el cambio de consideración que tenía la comunidad educativa respecto al Estela del Carmen –centro siempre considerado conflictivo e incluso mal visto por las propias familias que llevaban a sus hijos al mismo– es la apertura del centro a la comunidad. En efecto, promover un cambio en la convivencia escolar tenía que ser no sólo un objetivo del colegio en horario de mañana, sino que plantear actividades extraescolares tenía sentido en el marco de los principios de cooperación, solidaridad y aprendizaje compartido que también debían darse con la apertura del centro en horario extraescolar. Además, debemos destacar el papel del profesorado del equipo del proyecto de innovación educativa, ya que desde el mismo se impulsa la idea de la necesaria implicación que ha de tener el profesorado en estas actividades sobre todo en lo que se refiere a la coordinación de tales actividades como complementarias y motivadoras para el alumnado del centro.

“(...) entendemos que Estela del Carmen debe ser un centro abierto a madres, a padres y a todo el barrio. Nos imaginamos un centro de puertas abiertas, donde la jornada escolar no acabe a las dos de la tarde. Durante la tarde queremos diseñar una serie de actividades que sean complementarias de las realizadas por la mañana y que sean lo suficientemente atractivas, como para enganchar al mayor número de alumnos y madres y padres. Todo ello con la necesaria implicación y coordinación del profesorado del centro.” (Dc. 207, 523).

Respecto a las relaciones que mantiene el centro con los servicios sociales, hemos de señalar la importancia que le da Ana al papel que juegan los servicios sociales en la compleja problemática de su centro. Es más, una profesora del colegio, Raquel, es la encargada de coordinarse con los servicios

sociales, ya que el absentismo, a pesar de ser menor que en el curso pasado, sigue siendo un problema muy importante que afecta sobre todo a los alumnos que son considerados más conflictivos, o que, mejor dicho, viven en situaciones de riesgo social o en familias desestructuradas. Ana, de hecho, suele destacar que un gran problema que tienen algunos niños es que sus propias madres se quedan dormidas por las mañanas, y es que muchas madres toman pastillas antidepresivas porque existe también una problemática mental relevante en el caso de muchas madres que tienen problemas sociales y económicos graves.

Así mismo, podemos destacar que existen relaciones de apoyo e intercambio entre el colegio y una cofradía cercana al mismo que, en ocasiones, cede al centro su espacio para la realización de diversas actividades (teatros, cuentacuentos...), e incluso, la propia iglesia situada enfrente del centro tiene relación con el centro a efectos de apoyo de distinta índole.

“Entrevistador.- *¿Y los Servicios Sociales? ¿Cómo son las relaciones con ellos?*

Ana.- *Con los Servicios Sociales tenemos una relación muy estrecha. Raquel, que es la Jefa de Estudios, que lleva el tema del absentismo, se coordina mucho con ellos, vienen por aquí.*

Entrevistador.- *¿Y el tema del absentismo aquí cómo está?*

Ana.- *Pues, el absentismo... El año pasado había más absentismo que este año. Este año algunos niños faltan, sistemáticamente, y vuelven, y vienen las madres y se quedan dormidas, muchas madres tienen tratamientos antidepresivos, y se duermen por la mañana... Pero no es como el año pasado, que había muchísimos más niños que no venían al colegio. Se hace un seguimiento, los Servicios Sociales se plantan en su casa, también tenemos contacto con los Servicios Sociales en los casos de los niños muy conflictivos, de algunos que presentan una problemática muy fuerte, y ellos nos están "apoyando", porque ésa es otra cuestión que habría que analizar con muchísima... hay mucha tela que cortar ahí. Pero bueno, hay una estrecha red de colaboración: vienen por aquí, los llamamos, vamos, estamos en colaboración. Otras instituciones: pues la Iglesia nos apoya (que, por cierto, tengo que ir ahora, porque una leche que vamos a donar, la quiero donar yo a Cáritas), y nos aporta algún dinero. Después, la Cofradía del Santo Sacramento también aporta algo al colegio, como apoyo.”(Ep.Ana. 386-392, 135).*

También, algunos investigadores han venido realizando actuaciones diversas con las familias de origen magrebí del centro. De manera más

específica, tenemos que decir que Ana y Raquel pusieron en marcha junto a Reme (investigadora de la Universidad de Málaga) un proyecto de participación intercultural en el que las madres de origen magrebí tuvieron especial protagonismo porque se trataba de indagar en la interculturalidad a través del trabajo con madres inmigrantes. Estas actividades han sido variadas, pero sobre todo se han realizado en un formato de encuentros con expertos en diferentes temas (educación, salud, medios de comunicación, cuestiones de regularización y legalidad de inmigrantes), charlas con café y reuniones donde además del profesorado del centro, las madres e investigadores de la universidad, acudían mediadores interculturales y otros profesores que tenían interés en conocer estas experiencias.

“Ana me dice que vaya a su despacho. Mientras ella llega, hablo con Marta, que es Jefa de estudios del colegio, a la que ya conocía del curso pasado. Hablamos de la Universidad, de cómo está el colegio y le comento una cuestión que me dijo Reme; que el grupo de madres va a seguir siendo por las tardes, y que Reme va a continuar trabajando con el apoyo de la gente de la ONG que participa en el proyecto del Grupo de Investigación de la Universidad.” (D.i. 24, 449).

En verdad, se están realizando actividades que vienen recogidas en el proyecto de innovación educativa, y que tienen como pilar fundamental la promoción del centro como espacio socioeducativo que quiere que le reconozcan un papel mejor y de mayor relevancia en la vida cultural de su entorno social. En este sentido, el centro plantea la necesaria vinculación con todas aquellas instituciones y entidades que pueden aportar al centro recursos y apoyos para hacer de la escuela un auténtico espacio educativo y comunitario tal y como se plantea en los documentos del centro.

“- Estrechar la relación con el Instituto Andaluz de la Mujer. Es necesario que dicha institución conozca nuestro proyecto y nos preste ayuda porque, desgraciadamente, buena parte de los problemas que encontremos probablemente estén protagonizados por mujeres madres de alumnos/as, que serán con las que mantengamos un mayor contacto. Nuestra relación con el centro y el conocimiento por parte del profesorado del tipo de ayuda que proporcionan a las mujeres, puede ayudarnos a derivar determinadas cuestiones que se escapen de nuestra competencia en las que necesitemos ayuda complementaria.

- El ayuntamiento debe conocer nuestro proyecto a fin de prestar su colaboración en aquellas actuaciones que así lo requieran, puede ser a través de sus programas de prevención de drogodependencias, programas de educación ambiental y otros. Se

hace imprescindible que el ayuntamiento considere el colegio como un centro de actuación preferente.

- ONGs que ya estén desarrollando tareas de apoyo con los alumnos/as.

- Solicitar la colaboración de cuantos organismos e instituciones nos sean posibles (Universidad, Diputación, otros centros, equipos de investigación) para realizar conferencias, semanas culturales, intercambios, excursiones, viajes...en definitiva, todo tipo de actividades que nos ayuden y les ayuden a crecer como personas.

- Solicitar a una emisora de radio a que nos ayude a crear la nuestra propia o nos brinde un espacio radiofónico en el que podamos nuevamente dar voz a este colectivo y nosotros mismos. Asimismo, también se tomará contacto con el periódico "Sur escolar" y Canal Sur de Televisión Española con el propósito de difundir el trabajo que se está haciendo y elevar la autoestima de esta escuela pública.

- Se tenderá a hacer partícipes a todas aquellas instituciones que puedan aportar algo a la consecución de los objetivos de este proyecto. Por lo tanto, a esta lista se irán sumando todas aquellas que se consideren pueden colaborar con el centro." (Dc. 161-167, 1978).

3.10.8. La formación en interculturalidad

Como ya hemos expresado anteriormente, Ana defiende una pedagogía crítica donde la educación es herramienta de cambio y transformación social. Y es que, aún reconociendo las limitaciones de la educación para cambiar aspectos importantes del contexto social, su visión es sumamente interesante desde la perspectiva de que su centro ha requerido –y requiere– de cambios curriculares y de actitud –del profesorado– e incluso espaciales –dignificación del espacio escolar– para que sirva a los intereses de mejora y progreso de los alumnos, muchos de ellos con referentes y modelos familiares y sociales en riesgo de exclusión social.

En este marco tiene sentido la idea de Ana sobre la formación en educación intercultural, esto es, una formación claramente vinculada al propio proceso de desarrollo profesional docente, tanto de ella como maestra, como del colectivo de maestros del equipo de profesores del proyecto, así como la necesaria vinculación con el contexto sociocultural en el que desarrollan sus funciones educativas.

Además, para ella la formación en interculturalidad tiene que tener necesariamente un componente claro de investigación y experimentación en la

práctica, algo que considera clave y que, en ocasiones, le produce contradicciones entre su pensamiento y su acción educativa. Es decir, reconoce que existen contradicciones entre su pensamiento y su práctica educativa, y esto le produce ansiedad porque no consigue desarrollar todo aquello que está investigando y desarrollando en la práctica cotidiana.

“Entrevistador.- Tú me estás planteando que investigas sobre la práctica, te da tiempo para investigar.

Ana.- No, yo lo que te estoy planteando es que a mí me produce mucha ansiedad y muchas contradicciones mi propia práctica, porque a mí me gustaría hacerla como yo la tengo en la matrícula de la teoría. Por ejemplo, yo te hablo a ti de la pedagogía del amor, y eso es lo que yo pienso. Ahora, en la práctica, me produce una angustia terrible y unas contradicciones que a veces... (risas)” (Ep.Ana. 535-537, 477).

También, tenemos que destacar que Ana, que estuvo trabajando en un país latinoamericano en diferentes puestos y responsabilidades educativas, tiene una sólida formación en educación intercultural debido a los viajes que realizaba en esa época –trabajaba en el ministerio de educación–, así como por la asistencia de numerosos congresos sobre educación en diferentes países de Latinoamérica como Chile o Brasil.

Sin embargo, ella critica la pobreza –teórica y sobre todo de interés práctico –que en algunos congresos se ofrece, y es que para ella, en los congresos sobre educación se debate de la escuela pero sin la escuela. Es decir, en estos congresos faltaba la voz clara y contundente de la escuela como espacio generador de conocimiento científico, algo que para ella es un aspecto fundamental de la formación del docente como investigador.

“Éste es el tercer congreso al que voy, Congreso Mundial, estuve en Santiago de Chile en el 2000, en el Congreso Mundial de Educación Infantil, que fue muy interesante. Y estuve en Brasilia, en un simposio, también, internacional, sobre Educación Inicial. Es que en cada país se llama de una manera distinta. Yo tenía las expectativas de congresos anteriores a que he ido... Un congreso es algo que aporta diferentes visiones y perspectivas ricas y variadas, diferentes enfoques, sobre la educación; pero cuál ha sido mi sorpresa que en el congreso que organizó el ¿SEL?, que es una ONG inglesa, creo, yo, la percepción que tengo desde el primer momento, es de una pobreza tremenda, un nivel muy bajo, unas ponencias muy pobres, faltaba... Algo como muy acartonado, como desde el mundo de la academia... Muerta... Entonces, creo que en

los congresos de educación falta la escuela.” (Ep.Ana. 8, 1150).

En verdad, a la vista de las palabras de Ana, está claro que su perspectiva se enfocaría más a proporcionar más voz al maestro como generador de conocimiento científico desde la práctica, impulsar la formación en centros así como reconocer el papel de la escuela como herramienta generadora de saber educativo relevante.

Dicho esto, es necesario expresar que Ana valora como fundamental que exista una mayor imbricación entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, y esto lo ejemplifica a partir de la necesaria vinculación que para ella tiene que haber entre la universidad y la escuela, entre las investigaciones que se desarrollan desde la universidad y las experimentaciones de innovación educativa que se llevan a cabo en las escuelas.

Las comunidades de aprendizaje son, a su juicio, la solución para aunar formación del profesorado e investigación desde una perspectiva eminentemente comprometida con la práctica que hoy en día se está generando en espacios de innovación educativa como el de su centro. En este punto, insiste en la necesidad de que investigadores y maestros compartan investigaciones que resulten útiles y de interés para las comunidades educativas.

“Ana.- Falta la perspectiva directa de la gente que vive.

***Entrevistador.-** ¿No llevasteis una comunicación, ninguna ponencia...?*

***Ana.-** Sí, hicimos un taller...*

***Entrevistador.-** Ah, cuenta, cuenta... Sería el único oasis que tuvisteis...*

***Ana.-** No, la ponencia de Blanca fue muy interesante, que fue "El reconocimiento del saber que se genera en la escuela", el reconocimiento desde la academia, lo cual me parece que es una perspectiva en la que hay que ahondar y profundizar, porque, mientras la academia no reconozca, o no se suture la fisura que existe entre la escuela y la Universidad...*

***Entrevistador.-** Teoría y práctica...*

***Ana.-** Entre teoría y práctica, efectivamente... Pues los dos ámbitos están inconexos. Yo creo que la perspectiva a la que habría que apuntar ahora sería, primero, pasar por el reconocimiento sobre el que se genera. No promover desde la academia la investigación para los maestros, y confirmar que fuesen objeto de investigación, sino*

establecer comunidades de aprendizaje donde maestros e investigadores compartan una investigación. Eso es un poco complejo, pero yo creo que por ahí es por donde tienen que ir las cosas....” (Ep. Ana. 12-24, 3058).

3.10.9. Valores y calidad educativa desde la perspectiva personal y profesional

Ya hemos manifestado con anterioridad que la experiencia profesional vivida por Ana en un país latinoamericano ha tenido una gran importancia en la conformación de su pensamiento crítico en la educación, y también en su consideración del conflicto como oportunidad de aprendizaje. En este sentido, resulta necesario indagar en su pensamiento acerca de los valores que para ella promueven la calidad en la educación. Y es en este marco de reflexión donde podemos afirmar que para ella la calidad educativa es fruto del respeto y la atención a la diversidad cultural entendiendo esta diversidad cultural como enriquecedora para el trabajo educativo.

Ciertamente, Ana estuvo trabajando durante algunos años en la política de reforma educativa que se estuvo desarrollando en un país latinoamericano, y en este país, tuvo la oportunidad de trabajar por el reconocimiento de la diversidad cultural de tres minorías étnicas de gran importancia en este país (Aimara, Quechua y Guaraní). Por esta razón, su pensamiento está impregnado de un fuerte rechazo por el colonialismo cultural y se define, fundamentalmente, por una concepción de la interculturalidad como reconocimiento de la diversidad cultural como legítima y necesaria para la transformación y mejora social de las poblaciones escolares más desfavorecidas.

En este punto, consideramos de gran interés el siguiente fragmento de entrevista, pues en él podemos observar la importancia que le da Ana a la interculturalidad como conocimiento, respeto y valoración positiva de las culturas minoritarias. Además, la cuestión de la lengua es un aspecto de suma importancia en el debate educativo para Ana, ya que en ese país la lengua oficial es el español, pero el problema radicaba en el escaso conocimiento que

tenían las minorías étnicas sobre sus propias lenguas maternas. Sin lugar a dudas, las siguientes ideas expresan con claridad el pensamiento de Ana acerca de la necesaria importancia que tiene el respeto a la identidad cultural de las minorías étnicas como motor de desarrollo para el fomento de la interculturalidad.

“Entrevistador.- *El espíritu de esta reforma era respetar a todas las culturas...*

Ana.- *Los módulos fueron elaborados desde cada cultura, entonces, los textos son distintos, pero vaya, los planteamientos los mismos pero cada cultura lo plantea desde su visión.*

Entrevistador.- *Pero allí ¿se dan las clases en castellano?*

Ana.- *Sí, en la escuela sí..., en la escuela hay una colonización cultural muy fuerte..., también, en el país en general. Allí en (...) se ignora la diversidad cultural y se impone una colonización del castellano, entonces, con la reforma educativa se habla de un planteamiento intercultural, entendiendo la interculturalidad como conocimiento de las culturas y valoración positiva de ellas, además de respetarla, además de convertir las culturas en recursos de aprendizaje y el intercambio de saberes entre las culturas..., a nivel...*

Entrevistador.- *Sí, que se empiezan a trabajar a diferentes niveles... en la escuela..*

Ana.- *Y se empieza a recuperar la lengua..., porque el problema es que el quechua, el aimara y el guaraní, el quechua y el aimara no tenían gramática, y el guaraní tenían una que la hicieron los jesuitas, en las misiones de instituto, y entonces, empiezan a crearse sus academias, aimara y quechua, y entonces se empiezan a unificar criterios. La reforma sirve también para impulsar el desarrollo de la lengua, en la cultura aimara y en la cultura quechua. Y entonces, se hacen los módulos de aprendizaje en las diferentes culturas, y a mí me toca coordinarlo todo. Entonces, a mí me lo traducían porque yo no sé...intenté aprender aimara pero me volvía loca, no aprendí al final (risas). Entonces, claro, interesaba que estuvieran los módulos en la línea marcada..., ellos me lo traducían, yo hablaba mucho con ellos..., te iba a contar una cosa..ya, mira, en todos los colegios se impartía la lengua castellana, cuando viene el planteamiento de la reforma, se arma una revolución impresionante porque en el campo, los padres, se plantea recuperar la lengua y que los niños aprendan su lengua materna y que progresivamente vayan aprendiendo castellano, para que cuando termine la etapa de escolaridad tengan el mismo manejo, porque el problema que hay en (...), es que ellos hablan su lengua materna a nivel comunitario, pero en la escuela y para actos oficiales hablan en castellano, entonces tienen un montón de interferencias, y no hablan ni castellano bien, ni su lengua materna..., porque hay interferencias entre el castellano y su lengua materna. Entonces, se impulsa recuperar la lengua en las escuelas rurales, sus lenguas originarias..., pero eso, cuando yo me vine, eso todavía no estaba, totalmente desarrollada pero sí en el área rural, y hay una reacción en contra de todos los padres y de todos los sindicatos, porque dicen que el gobierno quiere condenarlos al ostracismo, piensan que su lengua no es una lengua de uso, de intercambio, y ellos lo que quieren que nosotros no aprendamos el castellano...” (Ep.Ana. 113-123, 2928).*

La interculturalidad es concebida como una reflexión profunda y necesaria en la educación de hoy, y sobre todo en su contexto escolar. Para Ana, las culturas de los alumnos de origen inmigrante son una fuente de

riqueza que deben ser respetadas y reconocidas en su centro. Además, su idea sobre interculturalidad tiene que ver con un cambio en el currículum escolar, que desde su punto de vista ha de ser más relevante y funcional, y que debe ser construido de manera cooperativa para dar respuesta a esa diversidad cultural y social que existe en su escuela. En verdad, expresa su apuesta por la interculturalidad como una herramienta para el cambio educativo desde un cambio curricular que haga posible vivir y sentir la escuela más viva y cercana a la realidad social de su centro, donde además, el alumnado inmigrante es valorado por su buena actitud hacia el aprendizaje y la convivencia escolar. Es más, para ella *“la interculturalidad es una reflexión importante y necesaria”* (Ep.Ana. 468, 1495).

En esta misma línea de pensamiento coincide Marga, que considera necesario que su hijo y el resto de alumnos del centro conozcan la diversidad cultural que existe en el colegio a través del conocimiento de los elementos más singulares de las culturas representativas en el mismo. Para ella, el conocimiento de las culturas de los alumnos inmigrantes, y por supuesto, la comprensión de la realidad cultural andaluza y española, constituye una clave de gran interés para la propia convivencia y el desarrollo de los alumnos del centro desde la idea de enriquecer su conocimiento acerca de la propia diversidad cultural que les rodea y en la que viven.

“Entrevistador.- *¿Tú crees que en los colegios debería de enseñarse, trabajar, aparte de los valores educativos, trabajar un poco de dónde viene, el conocimiento de otras culturas? ¿Tú crees que sería positivo?*

Marga.- *Yo digo que sí, porque por ejemplo mi niño, yo lo poco que le puedo decir a mi niño, al más chico... Por ejemplo, mi niño ya se sabe mucho los nombres de las ciudades que componen Andalucía, pero se sabe las que componen... Pero yo trato de decírselas; yo trato de enseñarle cosas, y él me pregunta... Entonces, si una vez a la semana dijeran: "Bueno, vamos a hablar de tal país". O sea, hay cosas de aquí que a mí me cuesta aceptarlas, pero yo las acepto, porque mi niño está aquí, aquí se va a criar, aquí va a crecer, aquí va a buscar un futuro. Entonces, la historia de nosotros, el chico no tiene idea de qué fue; él sabe la historia de aquí, de España; de lógico es eso, yo lo entiendo.”* (Ema.Marga. 226-228, 895).

Estos planteamientos sobre interculturalidad están contenidos de manera clara en los documentos educativos del colegio. En efecto, se intenta propiciar un diálogo entre las culturas que permita la generación de

sentimientos para aprender a vivir juntos. En este sentido, se plantean diferentes acciones y medidas interculturales donde la comunidad educativa va a jugar un papel fundamental, ya que estas acciones no sólo se dirigen a los alumnos sino también a sus familias y a la comunidad escolar en su conjunto. Además, se reconoce la importancia de las culturas de los alumnos inmigrantes como una riqueza para la propia convivencia educativa a través de actividades plásticas y artísticas (poesía, música, cuentos, danzas), no desde una perspectiva meramente folclórica, sino indagando en las distintas formas de vida que tienen las familias inmigrantes y sus hijos.

“Esto se llevará a cabo en las aulas pero además se organizarán en el centro foros y debates en torno a temas interculturales controvertidos, donde participará toda la comunidad educativa y las diferentes instituciones que trabajen en este sentido. A través de estos debates se pretende desvelar los conflictos que surgen en el entorno para elaborar estrategias de negociación y resolución de problemas. (...) Recuperar tradiciones, tecnologías, comidas tradicionales, etc., que son parte de la vida cotidiana de las familias. Considerando estas recuperaciones como elementos posibles a incorporar en nuestras formas de vida y no solamente desde un punto de vista folklórico. Para ello se proponen un conjunto de actividades para realizar en cada proyecto como por ejemplo: elaboración de comidas típicas, realización de danzas y vestuarios, recopilación de cuentos, canciones, poesías de cada cultura, etc. Al finalizar cada gestión escolar se realizará el festival de las culturas, donde se expongan todos los trabajos realizados a lo largo del año, y también se continuará con la realización de talleres interculturales con madres marroquíes, iniciados el curso anterior, en colaboración con la Universidad de Málaga y la Agrupación Malagueña. Estos talleres tienen el propósito de mejorar la integración de las familias marroquíes en el manejo de la cultura y la lengua española. (Dc. 312-318, 3189).

Hay que señalar que los alumnos inmigrantes son los que más participan en las distintas actividades interculturales que se desarrollan en el centro. Dicho esto, también tenemos que decir que estos alumnos consideran importante conocer y aprender de las diferentes culturas existentes en su centro, algo que va en consonancia con las propias ideas que Ana expresaba anteriormente sobre el interés que tienen estos alumnos, y su buena actitud ante el aprendizaje y la convivencia en general.

“Mohamed.- Yo el año pasado estaba apuntado en el colegio a clase de Árabe, y siempre escribía de izquierda a derecha, lo confundía.

Entrevistador.- *Es que de izquierda a derecha es como hay que escribir... A mí me gustaría preguntaros sobre la diversidad. Pero, ¿qué es la diversidad? Ahuari, ¿tú qué crees que es la diversidad cultural? O sea, hay muchas culturas; ¿tú crees que el que haya niños de diferentes sitios es positivo para la escuela?*

Ahuari.- *Sí.*

Entrevistador.- *¿Por qué?*

Ahuari.- *Para aprender cosas.*

Entrevistador.- *¿Pero tú aprendes cosas, por ejemplo, de la cultura ucraniana? ¿Te gustaría aprender cosas de otras culturas?*

Ahuari.- *Sí.” (E.alumnos. 524-535, 1106)*

Ana tiene una concepción crítica de la educación. Considera que es necesario cambiar la mirada sobre la educación; cambiar el curriculum escolar, que no sea el de los libros de texto, sino que sea construido y vivido por los alumnos para que les sea útil y funcional en sus contextos sociales y familiares. Su mirada de la escuela como espacio de vida nos lleva a comprender que la promoción de valores de solidaridad y de paz son claves fundamentales en su tarea como docente del CEIP Estela del Carmen.

Entender la escuela como espacio de vida nos lleva a considerar las importantes implicaciones y significados que para ella tiene la interculturalidad, esto es, una oportunidad de seguir profundizando en acciones educativas que fomenten cambios de mirada en los distintos agentes educativos. En el caso de los docentes, ella considera que deben pasar de una pedagogía por objetivos y aferrada a los contenidos de los libros de texto, a una pedagogía del amor, del reconocimiento del otro como legítimo otro en su diferencia cultural y personal, y construir, a partir de esa valoración y esa confianza en el otro, una escuela que deje de ser un espacio reproductivo de valores y de etiquetaje de las problemáticas académicas de los alumnos, a un ser un lugar de oportunidad para que los alumnos puedan ser autónomos –también reconocidos y queridos– y tengan referentes morales que les supongan ser conscientes de la realidad social en la que viven y actúan.

“Ella habla de cambiar la mirada ante la educación, de que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea entendido desde la responsabilidad compartida, afirmando que hay

que pasar de una pedagogía de objetivos a una pedagogía del amor, donde el alumno crezca intelectual y emocionalmente. Considera que el marco del clima escolar debe conformarse desde el respeto a las distintas formas de pensar y de crear, así que pienso que su perspectiva va más allá de considerar la escuela como un espacio de reproducción de valores sino como un lugar donde todos los niños tienen la oportunidad de construir desde la autonomía, pero también desde la interdependencia, los valores educativos positivos como el de la solidaridad y la paz.” (Ep.Dc. 281, 1225)

Por otro lado, una actividad intercultural de reconocida importancia en el centro es el grupo de madres, un espacio de encuentro impulsado por el colegio en colaboración con la universidad, donde las madres que generalmente acuden con más frecuencia son las de origen inmigrante. Un lugar de encuentro y un espacio para la reflexión compartida de las madres, donde dialogaban de diferentes temas sociales y educativos, así como un momento donde podían conocer aspectos fundamentales de la diversidad cultural existente en el centro educativo donde cada mañana acuden sus hijos. La importancia de este actividad radica, tal y como afirma Marga, en que sus hijos ven como sus madres se relacionan entre ellas, y en esta relación se establece un modelo positivo que les sirve para aprender a convivir con las demás, donde la diferencia cultural no es un obstáculo, sino al contrario, una oportunidad de aprendizaje, una riqueza para convivir y aprender de la vivencia de la diversidad cultural. En este punto, es muy interesante la perspectiva de Marga, que reconoce la potencialidad educativa de estos encuentros para todos los alumnos del centro, aunque critica la desilusión que le supone que no vayan más madres –y padres– a estos encuentros. Además, destaca el compromiso y la voluntad del profesorado del centro por hacer estos encuentros y por fortalecer su identidad cultural como legítima y poseedora de riqueza que puede aportar y enriquecer la convivencia en la escuela.

“Entrevistador.- *Por eso me gustaban a mí tanto los grupos de madres.*

Marga.- *Sí. Si nosotras las madres nos integráramos más, y supiéramos lo lindo que es eso...*

Entrevistador.- *Y comentar cosas, que un día tú traes una cosa, y tú traigas otra...*

Marga.- *Y contar historias, porque hay historias, hay cuentos naturales, autónomos, de nosotros... Hombre, yo no puedo ir a Marruecos, pero si una señora viene y me cuenta*

cosas, yo puedo decirle a otra: "Mira, los marroquíes tienen..." Puedo entender su cultura. Pero si ellos se cierran, yo me cierro a lo mío, y cada quien se cierra, mira, la vida de los niños no va bien, no...

Entrevistador.- Y aparte, que los modelos que reciben ellos, aunque en la escuela estén juntos, pero después les cae eso, está dentro.

Marga.- Claro, y entonces ellos aprenden a convivir. Eso es para que los niños aprendan a convivir. Y si los niños tienen una convivencia, yo creo que el día de mañana no habría guerras. Porque si yo voy a entender tu cultura, voy a entender la razón del otro... hombre, yo te voy a respetar. Entonces, ¿yo por qué te voy a hacer guerra a ti? Yo te respeto tu punto, tú me respetas el mío, porque los hemos enseñado, y éste es un colegio riquísimo en eso. Pero hasta ahora no se ha sabido explicar bien. Entonces, nosotros los inmigrantes, hombre, vale la pena estar aquí, para eso valdría la pena estar aquí. De los padres y las madres, porque los profesores tienen mucha voluntad; los que no tenemos mucha voluntad somos nosotros los padres. Son cosas que te dan impotencia de decir: "Bueno, ¿por qué me gusta eso, y a otra madre no le puede gustar eso?" Es la vida de tus niños." (Ema.Marga. 654-664, 5708)

No obstante, ante la perspectiva de indagar y avanzar en el camino de la interculturalidad, y sobre todo, de mejorar la convivencia que existe en este centro, María nos advierte que el gran problema educativo que viven estos alumnos tiene que ver con la propia divergencia que existe entre los valores sociales que reciben en su contexto familiar, y los valores que se intentan promover desde la escuela. Y es que para esta docente, al igual que para Ana, es clave atender a la dimensión social de la escuela, y sobre todo, a la dimensión social de las problemáticas que atiende el contexto educativo. Tal y como planteaba Ana, María también nos expresa la dificultad que tienen los docentes del Estela del Carmen en poder mejorar el clima escolar del centro porque muchos de sus alumnos no respetan las normas, porque no están acostumbrados a que en sus casas tengan normas. Igualmente, hay alumnos que no escuchan, porque en sus casas no se les ha enseñado a escuchar al otro; y todo ello es producto de una situación de desventaja familiar y sociocultural que entra de lleno en la propia convivencia escolar

“Entrevistador.- Pero eso pasa en la escuela, pero también en la sociedad ¿no?

María.- En la escuela, estoy hablando de la escuela, entonces ¿qué pasa? Las madres que son madres de los niños que tenemos ahora aquí son madres que han vivido esa apertura total, ¿no?, que a veces desde mi punto de vista raya con el libertinaje, porque mi libertad termina donde empieza la tuya, en esta cultura, y en cualquier cultura, en esta época y en cualquier época, es decir, que hay una serie de principios y de valores fundamentales de respeto a las personas. Evidentemente, evidentemente si eso nos toca a nosotros..., ellos tienen otra cultura diferente, entonces yo pienso que también les tiene que chocar muchísimo porque hay efectivamente, yo observo a lo mejor, que hay falta de respeto a veces en general, no siempre pero a veces. Es un poco la posición de los niños es como que todo me lo merezco, buscan el mínimo esfuerzo y lo

mínimo para todo, y esto te lo digo, a nivel como madre desde mi posición de madre con mis propios hijos, entonces todo me lo merezco y yo lo merezco todo y tú todo me lo tienes que dar y si no..., entonces, las personas, somos seres históricos productos de nuestra época, yo creo que esta situación que nos ha tocado vivir en este momento se da unas características, y evidentemente esto, fíjate, y estoy en el colegio y tengo serios problemas, porque tu le hablas a un niño que está acostumbrado a no escuchar para nada a su madre, no un niño marroquí, sino un niño cualquiera ¿no?, entonces, cuando tú le dices, o le hablas, él no te escucha porque no lo ha aprendido, no lo considera importante, y que bueno, que de cualquier manera, no estamos hablando de obediencia absoluta ni como nosotros hemos estado..., sino que hace falta un marco de respeto, es que es un marco de respeto, o sea, yo les digo muchísimo a los niños, mira, tu libertad termina cuando empieza la mía, yo te estoy hablando con cariño y con respeto, y yo espero que tú me hables con cariño y respeto, y que no me grites, porque yo no te estoy gritando, pero claro, eso es producto de la situación social que hay en este contexto, y esta historia se agudiza más, en este contexto, pues ya imagínate todo esto más...toda la problemática del contexto....” (Ep.María. 181-183, 2238)

Ante esta situación, Ana cree que para poder realizar análisis críticos de su realidad escolar es necesario recuperar el espacio de los relatos, donde la experiencia de los docentes que trabajan en este centro es fuente imprescindible de reflexión para plantear nuevas actuaciones educativas. En este punto, su discurso pedagógico crítico incide en la búsqueda de espacios donde la reflexión pedagógica compartida sea el principal instrumento que sirva a los maestros y maestras de este centro, para así poder ir construyendo una calidad educativa basada en la propia generación de un espacio escolar de vida, esto es, que su centro no sea un lugar de paso más para estos niños, sino un lugar en el que puedan impregnarse de ese espíritu pedagógico de cambio de mirada que les haga mejores personas para que tengan oportunidades de vivir una vida mejor en una sociedad cada vez más compleja e incierta.

“Yo, cuando te hablo del discurso pedagógico crítico, es que me parece que habría que recuperar los espacios de... No sé cómo explicarte, lo de los relatos. Yo creo que hay que recuperar la experiencia. Creo que tenemos que repensarnos, reescribir, reconstruir, recrear los encuentros de maestros en las escuelas de Verano, pero no con aquella perspectiva, sino con ésta. Creo que hay que abrir espacios para producir conocimiento pedagógico desde la práctica, o sea, para reflexionar.” (Ep. Ana. 509, 2764).

Siguiendo con la idea que tiene Ana sobre la interculturalidad, es necesario destacar que para ella es fundamental que el profesor de ATAL (Aula Temporal de Adaptación Lingüística) se integre en el marco del espíritu del proyecto de innovación pedagógica. Es más, Ana cree que existe una

problemática significativa en torno a esta figura docente, pues siente que desde la administración existe la percepción que sólo tiene que servir como instrumento para paliar el déficit lingüístico y comunicativo de los alumnos inmigrantes no hispano-parlantes, mientras que la perspectiva de Ana sobre este aula es más amplia. En efecto, para Ana las funciones del docente de ATAL no sólo pueden enmarcarse en la enseñanza del español para alumnos no hispano-parlantes, sino que tiene que ir más en el sentido de promover nuevas dinámicas para construir verdaderamente una convivencia intercultural en su centro. Estas dinámicas, a su juicio, tienen que promover el conocimiento y el intercambio cultural a través de la realización de actividades tanto en su aula como en todas las aulas de la escuela.

“Cuando viene alguien de interculturalidad, nosotros le planteamos que para nosotros la interculturalidad es algo mucho más amplio que enseñar a un niño que no sabe; que sería dinamizar, como tú dices, el planteamiento de conocimiento de las diferentes culturas, de intercambio cultural, de reconocimiento de saberes y de valores de otras culturas, dinamizarlo desde un montón de actividades que se pueden hacer dentro y fuera de las aulas.” (Ep.Ana. 172, 853).

Y es que como hemos comentado antes, Ana entiende la interculturalidad partiendo de la idea de que la diferencia cultural enriquece a las personas, y para ella la escuela debe ser cómplice de una convivencia positiva y enriquecedora desde la valoración y el reconocimiento de la diversidad cultural.

“(...) sus palabras de compromiso e ilusión me hacen pensar en la vertiente ética e incluso política que debe tener la educación intercultural, pues ésta se desarrolla en base a principios y convicciones claramente democráticas, fundamentadas en la igualdad, la libertad y la solidaridad.” (D.i. 247, 502)

Por su parte, María está de acuerdo con el planteamiento de Ana en el sentido de que la interculturalidad implica un enriquecimiento cultural. Ella destaca la importancia que para su centro tiene la integración del alumnado inmigrante. Sin embargo, hoy en día piensa que estos alumnos son considerados –no por su centro, ni por el equipo de docentes del proyecto de

innovación— como alumnos de educación compensatoria, algo que, a su juicio, tiene que ver con los planteamientos políticos de la administración educativa, que trata la integración del alumnado inmigrante como un problema, y por esta razón ella muestra su más profundo desacuerdo.

“Entrevistador.- *Y ante al alumnado inmigrante...la medida ¿cuál es?*

María.- *A nivel del alumnado inmigrante..., por eso te digo, es que estamos formando parte de una línea política, de una opinión generalizada que se respira desde los gobernantes de turno, desde mi punto de vista, donde los inmigrantes son sujetos de educación compensatoria, y son tratados como problemas. Y la verdad es que la interculturalidad tiene un componente de enriquecimiento cultural, de educación para la diversidad que no es compensatoria, es decir, la atención educativa de estos niños no puede ser nunca visto como algo de compensatoria, porque los inmigrantes son necesarios y éstos aportan muchísima riqueza...Además, Europa es muy egocéntrica.”* (Ep.María. 246-248, 716)

Hemos visto que existe una perspectiva muy similar respecto a la interculturalidad, y todos los agentes de la comunidad educativa comparten la idea de que la diversidad cultural enriquece a la escuela, y es un recurso educativo de extraordinario potencial. Dicho esto, creemos necesario indagar ahora en aspectos más concretos de los valores educativos que para Ana son fundamentales para la atención educativa en su centro escolar. En este punto, debemos decir que los alumnos del centro son también conscientes de la importancia del respeto a las diferentes culturas de los alumnos inmigrantes, y también de las propias dificultades que encuentran estos alumnos cuando, de repente, un buen día cruzan la puerta del Estela del Carmen para asistir a clase.

“Entrevistador.- *¿Tú qué opinas, Samantha?*

Samantha.- *¿De los japoneses?*

Entrevistador.- *No, del respeto a las culturas. ¿Tú crees que para respetar algo tienes que conocerlo antes, o desde el primer momento tienes que ser respetuoso?*

Samantha.- *Hay que ser desde el primer momento respetuoso, pero también hay veces que ves cada cosa que... Al principio, son muy buenos, después al final son muy malos...*

Lucy.- *Como Ángela.*

Entrevistador.- *¿Ángela era buena antes, y ahora es mala?*

Lucy.- *¡Qué va! Era mala, y ahora es buena.*

Entrevistador.- *¿Por qué dices que eres mala y ahora eres buena? Anda, cuéntame. Estás muy callada.*

Samantha.- *Pon la cara que pusiste el primer día que viniste.*

Entrevistador.- *¿Cuál era? "Mmmm..."*

Samantha.- *No, venía seria.*

Entrevistador.- *¿Por qué. por qué venías seria? ¿Tenías miedo? Decías: "No tengo amigos..."*

Lucy.- *Había fumado porros.*

Entrevistador.- *Anda ya. No digas tonterías. (Risas de los niños) ¿Qué te pasaba? ¿Te daba un poquillo...? ¿No conocías el idioma...? ¿Te daba miedo cuando viniste?*

Angela.- *Sí.* (E.alumnos. 1254-1281, 2556)

Ciertamente, tal y como podemos interpretar de esta conversación con un grupo de alumnos inmigrantes, hay que destacar que, en ocasiones, no solamente es clave el aspecto lingüístico para la integración efectiva del alumno inmigrante en el contexto educativo; también lo es el componente afectivo y emocional que tiene que ver con su propia autoestima, su autoconcepto y la ansiedad que implica acudir a un nuevo centro educativo sin dominar la lengua de enseñanza, sin tener amigos en el centro e inmerso en un escenario escolar con una población mayoritariamente conflictiva por múltiples factores psicosociales, culturales, familiares y económicos.

Llegados a este punto, vemos absolutamente necesario exponer la importancia de la autoestima como valor educativo en el pensamiento pedagógico de Ana. En efecto, para ella la autoestima en su centro es el eje en torno al cual deben girar las propuestas educativas que se llevan a cabo. Es más, para ella un factor clave, no sólo para el alumnado inmigrante, sino para todos los alumnos, es la recuperación de la autoestima, ya que estos alumnos tienen problemas sociales y familiares que les influyen de manera determinante en su aprendizaje, y el aprendizaje requiere estabilidad emocional. El problema es que, tal y como plantea Ana, la estabilidad emocional es un factor casi inexistente en la vida de muchos de los niños que acuden a su centro, lo cual implica que el profesorado tenga que hacer un gran esfuerzo en el ámbito emocional.

“Entrevistador.- En el caso de los alumnos inmigrantes, yo he leído que la autoestima es un factor a tener en cuenta, pero también aparte de esa desventaja sociocultural,...

Ana.- 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.”
(Ep.Ana. 66-68, 1006)

Como vemos, Ana vuelve a insistir en su propuesta de realizar un giro de la pedagogía tradicional, no válida para su centro escolar, a una pedagogía del amor, centrada en la recuperación de la autoestima de los alumnos, y donde aprender a querer y a respetar constituye el eje clave de las prácticas y acciones educativas que se ponen en práctica en el CEIP Estela del Carmen.

Pero, si vamos más allá de la propia mirada que tiene Ana sobre su centro escolar, se esconde la reflexión profunda acerca de la propia existencia de este centro, y es que para ella este centro no tendría que acoger tanta problemática social e incluso no existir. Para ella, es una injusticia social la propia existencia del Estela del Carmen tal y como es, incluso con las mejoras y progresos que se vienen realizando en los últimos tiempos.

Además, un aspecto clave en los valores educativos que defiende Ana es la encendida defensa que hace de la escuela pública. En este sentido, como hemos visto, un gran conflicto en la propia integración del alumnado inmigrante tiene que ver con una disfunción del propio sistema educativo, o incluso un conflicto puramente estructural. Y es que los alumnos inmigrantes no acuden a los centros concertados que justamente se sitúan al lado del Estela del Carmen. ¿Por qué? Para Ana está claro. El problema es que, en la práctica, los centros educativos concertados, o por lo menos muchos de ellos, emplean mecanismos indirectos de selección del alumnado (pago de cuotas de AMPAs, uniformes escolares, servicios de transporte, comedor, actividades de refuerzo, deportes), y al final, estos alumnos no acuden a estos centros que tienen una mejor imagen social dentro del barrio que el centro público, y sobre todo tienen

una intencionada homogeneidad en la matrícula de su alumnado.

Sin lugar a dudas, esta cuestión es para Ana un elemento clave del propio conflicto que vive su centro como institución escolar. Su escuela no selecciona al alumnado, es un centro público, pero los tres centros concertados que están a su alrededor no acogen a alumnos de las características de su centro porque emplean barreras –sobre todo económicas– difíciles de sortear para las familias inmigrantes. Por este motivo, también critica la propia homogeneidad que tiene su centro desde la perspectiva que muchos de los alumnos de su colegio tienen una problemática familiar común y grave (violencia, desestructuración, maltrato), viven situaciones en riesgo de exclusión social, y aprenden modelos y referentes de comportamiento, que les sirven en entornos violentos o carentes de normas sociales, pero que no son útiles y realmente funcionales en la vida comunitaria más amplia, y por tanto, ella reflexiona sobre si su centro escolar es un espacio que, a pesar de su diversidad cultural, es homogéneo en la problemática social que viven muchos alumnos y familias del centro.

Por su parte, María expresa que sí puede existir cierto rechazo social hacia la inmigración, y que esto puede ser un factor de relieve en la integración del alumnado inmigrante en los contextos educativos. Para ella, todos los alumnos, con independencia de sus características sociales y personales, tienen derecho a ser tratados en igualdad de oportunidades y condiciones. Además, considera que es posible que existan diferentes grados de solidaridad en función de la situación social que vivan estos alumnos e incluso por su origen o nacionalidad, es decir, ella percibe que en algunas escuelas no es lo mismo un alumno inmigrante de origen comunitario que un alumno inmigrante de origen magrebí.

“Mira, yo te voy a decir la verdad..., yo pienso que la mayoría..., bueno, depende de la posición de la persona, esto no es solo un problema de los maestros, es también un problema social, ¿no? Para mí, yo personalmente, creo que todas las personas, independientemente de la nacionalidad, de la etnia, del color de lo que quiera, todas las personas tienen los mismos derechos, y a todas las personas hay que tratarlas iguales, en el sentido de respeto a la persona, esos niños hay que tratarlos iguales y yo los he

tratado iguales independientemente de su nacionalidad. He tenido alumnos ingleses, alumnos marroquíes, alumnos de muchas nacionalidades..., pero claro, observo, de manera crítica, y pienso que es un tema educativo en el que hay que profundizar en las escuelas..., y que se está imponiendo en España distintos tipos de solidaridad, porque nosotros hemos sido emigrantes, a Europa, se está extendiendo y generalizando una serie de opiniones poco cuestionadas de rechazo hacia los inmigrantes, y llámele marroquíes o llámele persona.” (Ep. María. 55, 1277)

3.10.10. La gestión del conflicto en un contexto educativo de diversidad cultural

Un elemento fundamental que plantea Ana en relación a la gestión del conflicto es el desafío que para ella significa ser docente. Para ella, ser docente implica estar cuestionándose permanentemente su función en la escuela y en la sociedad, una constante lucha interna en lo que sería un cuestionamiento profundo acerca de su ser como persona y docente. En este sentido, consideramos que la clave de su pensamiento respecto a las estrategias de regulación de conflictos en su contexto escolar es precisamente “ver más allá de la mirada”, es decir, analizar y comprender qué hay detrás de cada gesto, de cada palabra, de cada situación problemática en el escenario escolar.

“Entrevistador.- Última pregunta, y una vuelta un poco a uno de los temas que ya te he preguntado. Y es si realmente los conflictos en toda tu vida docente han supuesto siempre una mejora de tu capacidad docente. Si al final te supone un empujón.

Ana.- 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, a decir "Bueno, pues es que me parece que he metido la pata aquí, y lo voy a intentar hacer de esta manera, porque a lo mejor me he pasado con este niño; porque yo creo que si hubiera actuado de otra manera, este niño no se habría pasado así. O a lo mejor el límite estaba aquí, pero yo tenía que haber sido un poquito más flexible." Yo ahora mismo tengo una crisis de cuestionarme si yo... Yo no me considero una persona autoritaria, pero tengo rasgos autoritarios. A pesar de que yo hablo mucho, hablo con los niños, hay momentos en que sale la educación que he recibido, y la escuela que yo crítico, que he mamado, que ha sido una escuela vertical y autoritaria. Y que no solamente me sale a mí, yo sé que le sale a mucha gente de la que está aquí. Pero tú dices: ¿Me sirve para crecer todo? 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 me estás propinando en este momento.” (Ep. Ana. 434-436, 1629).

Como ella misma plantea, la clave de la gestión del conflicto radica en

analizar qué subyace en el conflicto, qué dimensiones entran en juego en cada situación conflictiva, y partir de ese análisis, indagar en todos aquellos aspectos que permitan establecer procesos de toma de decisiones y de solución de problemas.

Ana es consciente de que ha recibido una formación tradicional –y autoritaria– donde el conflicto era visto como algo claramente negativo, de ahí la importancia de su conciencia crítica a la hora de analizar los conflictos desde una perspectiva abierta y global. Además, como hemos visto, concibe el diálogo como una herramienta fundamental para la gestión del conflicto, sobre todo cuando se refiere a conflictos en términos de conducta.

Por otro lado, hemos de destacar que el proyecto de innovación educativa que está desarrollándose en el centro contempla diferentes medidas y actuaciones en materia de gestión y regulación de conflictos para la mejora de la convivencia escolar. En este sentido, se ha creado una comisión de convivencia, compuesta por los representantes de los alumnos y alumnas y dos representantes del profesorado (mediador y jefe de estudios), que intervienen en conflictos puntuales y se reúnen periódicamente para debatir los asuntos relacionados con la convivencia.

Así mismo, en el centro se lleva a cabo un plan de mediación escolar, concretamente desde educación infantil hasta 6º de primaria, que tiene un doble ámbito de actuación: el centro y las diferentes aulas. Se plantea un programa que pretende *“proveer al alumnado de las estrategias adecuadas que les permitan: tomar conciencia de su actuación, reflexionar sobre ella y buscar por si mismos la forma de resolverlos. La eficacia de la mediación estará en función de la capacitación de los alumnos y alumnas para resolver los conflictos sin necesidad de acudir a la mediadora o al mediador. Al mismo tiempo, debe valorarse también en función de la disminución global del índice de conflictos y la mejora de la convivencia.”* (Dc. 143-144, 2724).

También, y tal como considera Ana, es clave la cooperación y el encuentro entre los profesores del centro para así establecer vínculos de unión

que les permitan afrontar con garantías y cohesión los conflictos que surjan en la dinámica escolar. En este punto, creemos necesario destacar los objetivos que en relación a la intervención con el profesorado vienen contemplados en el proyecto de innovación educativa. Son los siguientes (Dc.247-255, 646):

- Promover y proporcionar momentos de reflexión compartida que permitan que afloren y se compartan las sensaciones, intereses, problemas... que puedan estar bloqueando la convivencia o dificultándola.
- Poner en marcha programas que proporcionen estrategias para relacionarse con el alumnado.
- Promover espacios comunes de convivencia lúdica.
- Dinamizar actividades que fomenten las relaciones interpersonales entre los profesores.

En relación a estos objetivos, Ana considera que es necesario tratar la gestión del conflicto como un aspecto determinante en lo que sería la colaboración e interacción entre todos los docentes del colegio. Piensa que muchas veces el docente se siente aislado en sus planteamientos de convivencia, de ahí la importancia que le da al carácter cooperativo que tiene que tener toda estrategia de regulación de conflictos. Además, Ana concibe dos estrategias fundamentales para la gestión del conflicto en su centro: la mediación escolar y las asambleas de aula.

“Así mismo, me comentó que quieren fomentar la cooperación y la mediación como estrategias fundamentales en la regulación de los conflictos, y destacó la tarea de Raquel, la Jefa de Estudios, que realiza tareas de mediación, pero que este año tiene menos tiempo por sus obligaciones del cargo directivo. Dicho esto, me comentó la importancia de las asambleas de aula, idea contemplada en el proyecto, y todavía no implantada en los distintos cursos, aunque sí se lleva a cabo la asamblea de centro, con todos los alumnos, donde se ha trabajado las normas de comportamiento y de convivencia existentes en el centro.” (D.i. 350, 1381).

Ya hemos expresado antes que un aspecto fundamental de la convivencia para Ana es ofrecer referentes o modelos positivos de vivir y de relacionarse para todos los alumnos, sobre todo para aquellos alumnos que presentan conductas disruptivas y que no han aprendido a solucionar conflictos de manera pacífica. En verdad, hay alumnos en su centro que han aprendido modelos de relaciones basados en la agresión verbal e incluso física, de ahí la importancia que le concede Ana al propio aprendizaje de competencias sociales aunque, como ella misma dice, el ambiente juega a veces en contra.

“Entrevistador.- Están en la calle hasta las nueve o las diez..”

Ana.- Y eso es lo que viven, y lo que hacen en la escuela es traer eso; pero la escuela tiene que darles unos referentes de que hay otra manera de vivir y de relacionarse, de que los conflictos no se solucionan pegando ni insultándose, sino que los conflictos se pueden solucionar hablando, porque es que resulta que si yo te pego un puñetazo, porque tu tienes una pelota y no me la das, pero bueno, esa no es la forma de solucionar el conflicto. Vamos a ver, aquí hay una pelota, vamos a compartirla, tú la tienes un rato y yo otro, ¿te parece bien? Eso es un proceso muy largo, un proceso muy lento, es un proceso que juega, que tiene el ambiente en contra porque tú le dices a los niños, mira, ¿podemos utilizar otro lenguaje que no sea pegar e insultar? Y la madre, le dice en la puerta, si alguien te pega, tú lo matas, y claro, entonces ya...”
(Ep.Ana. 316-317, 899)

Las dificultades que valora Ana como las principales en la propia gestión del conflicto y la mejora de la convivencia en su centro tienen una íntima vinculación con los procesos de socialización divergente que viven los alumnos de su centro. Curiosamente, estos procesos tienen diferentes vertientes en función del alumno, pero en el caso mayoritario de los alumnos de este centro, tienen claras implicaciones con los valores que estos alumnos viven y aprenden en su contexto familiar y social. En términos generales, los alumnos no tienen interiorizado su comportamiento en base a unas normas o unas reglas de convivencia; más bien al contrario, muchos alumnos tienen dificultades para identificar los límites de su propio comportamiento, lo cual hace que el diálogo y la interiorización de las normas de convivencia se conviertan en un proceso largo y difícil.

“Entrevistador.- Los valores de la escuela van por un lado, y los de la familia por otro...claro..”

Ana.- Totalmente, totalmente....los valores de la escuela van por un sitio y las familias por su sitio, y cuando se lo dices a las madres, las madres se callan y lo escuchan,

pero a los cinco minutos, dicen si aquí alguien te pega tú le matas. Mira, me acuerdo de una madre el otro día..., decía es que le saco el hígado, pero vaya, así..., literal. Eso es muy fuerte. Entonces, ¿qué haces? Vas probando, vas probando, vas probando, vas probando, las normas están aquí, las normas hay que ir entrando por ellas, evidentemente es un proceso largo, es un proceso lento, es un proceso de madre, es un proceso de niño, es un proceso de coger a los dos involucrados en el conflicto y hablar con ellos, y después ponerles trabajos que signifiquen que estén juntos, que signifiquen superar eso, y también, muchas veces, es castigar. Y decir no, los límites son éstos y tú te los has saltado, y yo muchas veces los castigo..., hoy mismo, hoy he dejado a un niño sin ordenador porque estaban jugando con él, ¿por qué? Porque mira, tú tienes que hacer...estábamos haciendo un problema en el ordenador, y estaban jugando con los tapones..., y yo le decía, mira, hacemos el trabajito y cuando lo hagamos nos vamos a jugar al ordenador, pero tú estás molestando, no estás trabajando, no estás haciendo nada y estás molestando..., así que tú no juegas al ordenador. Claro, eso a veces me funciona, lo pienso..., y le digo que piense un rato lo que ha pasado, y le pregunto qué ha pensado, así que después se puso a hacer lo que tenía que hacer y solo le ha dado tiempo a jugar al ordenador cinco minutos..., ¡qué pena! yo le he dicho muchas veces que tú vayas, tú no has sido..., lo siento mucho. Es decir, estos niños no tienen límites ahí fuera, estos niños salen y les da una patada a la madre para que le compre una chuchería en el quiosco, y la madre se la compra, y después los "harta" el día siguiente porque no le quiere comprar la chuchería. Tiene tal descontrol la mayoría de las familias..., la mayoría de las familias son monoparentales, son madres muy jóvenes..., y tienen tal descontrol, que o les das normas aquí para poder vivir aquí e incluso para poder sobrevivir, o esto es una locura como ha sido y como sigue siendo..". (Ep.Ana. 320-322, 2304)

Todo esto resulta de gran interés para la comprensión de la situación de convivencia y las estrategias de regulación de conflictos que se desarrollan en este centro, ya que nos llevan a comprender que los conflictos sociales entran de lleno en el contexto escolar, y tienen manifestaciones que debemos entender desde parámetros no solamente educativos y sociales –o incluso culturales–, sino también desde una visión emocional de los conflictos escolares.

"(...) lo que estos niños sufren, tiene que ver con unos problemas emocionales de gran calado y trascendencia. Los insultos, las agresiones, las malas formas de hablar o de comportarse son reflejo del contexto familiar y social donde viven, y esto les afecta de tal manera que les hace mucho daño desde el punto de vista emocional. En verdad, Ana me dio la clave, la educación ha de buscar también equilibrios emocionales donde no los hay, y el hecho de trabajar códigos y modelos distintos de comportarse, choca con los referentes que tienen estos niños. Referentes, que como pienso, son referentes de violencia, de cultura de violencia." (D.i. 346, 2889).

Ana intenta ofrecer una respuesta a la situación de origen de los conflictos que acontecen en su centro, y su análisis, como podemos observar, se sitúa fundamentalmente en el ámbito familiar y social en el que viven los

alumnos de su centro. Su opinión es que posiblemente existe un resentimiento hacia la escuela, y una gran desestructuración familiar y de escala de valores que hace que muchas familias caigan en la sobreprotección familiar, o al contrario, en el más absoluto de los abandonos desde la perspectiva de una educación en valores prosociales. A su entender, los códigos de funcionamiento basados en la agresividad y en la violencia son asumidos por los alumnos que viven en la más absoluta anarquía de normas y valores, lo cual tiene reflejo en la escuela, con continuos enfrentamientos con profesores del centro.

“Eso es muy complejo. Ahí hay varias cosas. Primero, hay un resentimiento muy grande hacia la escuela, que lo proyectan, evidentemente, a través de sus hijos. Segundo, hay unos ambientes tan desestructurados y tan terribles, que lo único que les queda son los hijos. Digamos que se salvan a través de sus hijos. Luchan por sus hijos, son como el sentido de su vida... es una sobreprotección excesiva y nefasta, porque tampoco los educan. Criar a un hijo no es sólo sobreprotegerlo: es cuidarlo, acompañarlo y educarlo, porque tú no puedes hacer lo que te dé la gana. Tú no puedes salir del colegio y pegarle una patada a un coche o rayar el coche de otra persona, ante la pasividad total de tu madre o de tu familia, no puede ser. Por eso hay que establecer unas normas mínimas para poder convivir, porque si no, no se puede. Ligado a esto: los códigos que manejan no son los códigos nuestros: tienen el código de la más fuerte y de la más chula... De hecho, muchas de las pintadas que los niños hacían era "No sé cuántos, la más chula", "Marisa, la más chula"... Ésos son los códigos de la fuerza. Yo soy más chula, porque yo te pego más voces, porque yo me enfrento a ti... Es el prestigio, con sus códigos.” (Ep.Ana. 440, 2185)

Un elemento de gran interés para la gestión del conflicto es que el profesorado ponga límites tanto a los comportamientos incívicos, como al lenguaje agresivo, que en nada ayuda a establecer pautas de diálogo y respeto; y por tanto, a que la comunicación tenga como objetivo el entendimiento y apoyo mutuo. En este sentido, resulta curioso que muchas madres solo respeten a la dirección –a ella como directora actual del colegio– y no al profesorado en general.

“Entrevistador.- O sea, lo que está valorado en su contexto es el ser el más violento, el más agresivo, la más verdulera...

Ana.- ... La más verdulera, la más ordinaria... Ésos son sus códigos. Tú vienes aquí y

les hablas en un lenguaje que es otra cosa, que las madres no han vivido ni por el forro, pero lo están viviendo los hijos... Entonces, hasta que se entiende todo eso... Y aparte, les pones límites: "Mira, perdona, tú no puedes llegar pegando voces desde la puerta, porque no te voy a dejar entrar". Después ellos tienen reconocimiento de autoridad: ellos al director lo conocen; al resto del personal, no " (Ep. Ana. 442-444, 604)

Desde luego, hay que decir que el lenguaje es un instrumento que da pistas sobre cómo se relacionan las familias del centro y cuáles son los modelos de relación social que enseñan a sus hijos. Esto, sin lugar a dudas, es un elemento significativo, y tenemos que decir, que forma parte de un análisis afectivo y emocional para comprender que la violencia nace fundamentalmente de una baja autoestima, una baja tolerancia a la frustración, y por supuesto, a unos graves problemas de afectividad que afectan a muchísimos alumnos y alumnas de este colegio.

"Hoy he quedado con Ana en el Colegio a las cinco de la tarde, aunque finalmente llegué más tarde y empezamos a las cinco y media la entrevista. Yo llegué antes al centro, y comencé a hablar con Maribel, la vigilante del colegio. Fue una conversación muy interesante, porque tocamos diferentes temas relacionados con los conflictos que ella ha podido ver en el colegio. En este punto, me apasionó su mirada, porque me comentó un aspecto que me ha hecho pensar mucho en los días siguientes. Ella me dijo que un niño, de unos trece o catorce años, al parecer antiguo alumno del centro, al recoger a su hermana pequeña, de educación infantil, para llamarla le decía "puta, ven ya para acá..., vamos, puta", en un tono e intensidad que lógicamente me imagino como escandaloso. Claro, al decirme esto Maribel, pensé en la cultura y el lenguaje de la violencia, porque esto me cuesta asumirlo y sobre todo entenderlo. Estas palabras se las repetí a Ana, cuando iniciamos la entrevista, y me habló profundamente sobre las raíces de la violencia escolar, y cómo el lenguaje es un instrumento que da pistas sobre cómo se relacionan las familias del centro; y por supuesto, los propios alumnos del centro. A ella también le cuesta entender cómo un hermano puede llamar "puta" a su hermana de cuatro añitos, pero es que ella no entiende cómo estos niños pueden empezar a insultarse y a pelearse de manera enfurecida en un instante, y a los cinco momentos, pueden estar otra vez hablando como si nada hubiera pasado. Es algo, que a juicio de Ana es absolutamente significativo, y ella parte de un análisis afectivo y emocional para comprender que la violencia nace fundamentalmente de una baja autoestima, una baja tolerancia a la frustración, y por supuesto, a unos problemas de afectividad terribles que afectan a muchísimos alumnos y alumnas de su colegio." (D.i. 342-344, 1846)

Hay que subrayar que el lenguaje agresivo es un poderoso factor que contribuye negativamente al clima de convivencia. De hecho, los alumnos se insultan como si fuera algo absolutamente natural en sus vidas, y es que, en realidad, viven en contextos sociales donde la violencia es la norma y no la excepción. Por esta razón, el lenguaje que emplean las madres en su relación con los profesores y entre ellas mismas, nos ofrece un síntoma o una causa de las conductas disruptivas de sus hijos. En efecto, son muchos los factores que subyacen en la violencia escolar, pero resulta importante señalar que el lenguaje es un medio de expresión de esa violencia que viven estos alumnos en sus respectivos contextos familiares y sociales.

Otro ejemplo de lo que venimos describiendo nos lo expresa Ana cuando afirma que no está bien visto tener un buen comportamiento; es decir, no está bien visto tener una conducta correcta en el contexto escolar. Esto tiene que ver con lo que anteriormente hemos hecho referencia, es decir, el lenguaje es un canal de transmisión muy poderoso de unos códigos de valores morales en los que la agresión verbal y la agresividad tiene mayor preponderancia que el respeto y la tolerancia.

“Ana.- Pero si es que viene la madre, y me lo dice a mí (de broma): "Sois todas unas pedazo de putas"; y yo me río.

Entrevistador.- *Claro, de broma, pero os lo ha dicho.*

Ana.- *Claro, pero bueno, yo sé en qué contexto estamos, ahora no me voy a pelear con ella por eso. Pero en su casa, imagínate tú, a los niños... A lo mejor no se lo dicen ni en serio, pero dicen: "la pedazo de puta, la no sé cuántos"... y eso se les queda a los niños.*

Entrevistador.- *Claro, pero es que te quedas de piedra. Son unas frases tan agresivas...*

Ana.- *Y éstos son los conflictos con nosotros; y los conflictos por supuesto entre ellos son éstos, que no saben relacionarse de otra manera.*

Entrevistador.- *Sobre todo pasa eso en 6º...*

Ana.- *Y hay otro elemento, y es que no está bien visto ser bueno.*

Entrevistador.- *¿Dentro del colegio o...?*

Ana.- *En los códigos. Eso ha sido para mí un descubrimiento: los códigos que manejan, el más chulo, el que más..." (Ep.Ana. 90-106, 885)*

A partir de este análisis, Ana coincide plenamente con las estrategias contenidas en el proyecto de innovación educativa, y considera que es fundamental la creación de un clima positivo, para lo cual, las asambleas de aula tienen una gran importancia debido a que los alumnos puedan expresar sus problemas e inquietudes. También, resulta fundamental analizar los conflictos que surjan en el aula y en el patio, reflexionando sobre las actitudes, y adoptando medidas de mejora.

En efecto, el CEIP Estela del Carmen se plantea las siguientes actuaciones y estrategias de gestión y regulación de conflictos para mejorar la convivencia y la autoestima de los alumnos (Dc. 95-108, 2159):

- Creación un clima en clase positivo, para ello es necesario dedicar un tiempo (asamblea diaria), donde se pueda hablar de los problemas, de los estados de ánimo, donde se comente lo que ha pasado en casa, se feliciten los alumnos por sus comportamientos y actitudes, se planifique lo que se va a hacer, donde se elaboren normas y se recuerden.
- Analizar los conflictos que surjan en el aula y en el patio, reflexionar sobre las actitudes, proponer y adoptar medidas de mejora.
- Realizar, diariamente, sesiones de relajación, que permitan al alumnado expresar sus sentimientos.
- Elaborar medios de expresión de afectos positivos hacia los demás como cariñogramas, tarjetas de felicitación y otros.
- Realizar fichas de autocontrol al comienzo y al final de cada actividad, de forma individual o en grupo y junto con el docente.
- Organizar el aula de manera que se pueda trabajar individualmente, en parejas y en grupos.

- Compartir responsabilidades de la clase, eligiendo por votación y periódicamente a los encargados de las distintas tareas.
- Dedicar atención diaria a los sentimientos y estados de ánimo de los niños y niñas, ayudándoles a identificarlos y a expresarlos, registrándolos.
- Hacer un buzón de “Felicito, me comprometo y propongo”, donde todos los alumnos puedan introducir, diariamente, papeletas de felicitación hacia sus compañeros, compromisos personales y propuestas. Este buzón se abrirá en la asamblea del viernes y se dedicará este espacio para analizar, reflexionar y proponer nuevas alternativas.
- Realizar una asamblea general (por ejemplo el viernes) donde se analice lo que se ha hecho durante la semana, conflictos, actitudes, compromisos, buzón de sugerencias...
- Llevar a cabo, periódicamente, actividades que refuercen la valoración personal de cada niño: Semana del protagonista, fiesta de cumpleaños...
- Facilitar, con nuestras actitudes y planificaciones que los alumnos sean partícipes activos de la organización temporal y espacial del aula.
- Trabajar la individualidad de cada niña, integrando en el currículum contenidos sobre su cultura, origen, país, etc.

Hemos expuesto las actuaciones que se plantean los docentes del Estela del Carmen porque nos dan una idea del ambicioso proyecto que los profesores de este centro están llevando a cabo. En este punto, hemos mencionado que son estrategias de regulación de conflictos, no solamente para mejorar el clima de convivencia escolar, sino también para aumentar y mejorar la autoestima de los alumnos del centro. De manera concreta, Ana se refiere a la autoestima como una clave fundamental para regular los conflictos que se

dan en su centro, y es que no solamente considera que es necesario poner límites (normas) a los alumnos, también hay que aplaudirles y quererles porque como Ana señala, muchas veces sus gritos en clase son gritos de auxilio. Ciertamente, otra vez surge la comprensión emocional de los conflictos escolares en el sentido de que muchos niños quieren llamar su atención con sus comportamientos violentos o agresivos porque tienen falta de cariño, de calor y de afectividad.

“Ana.- Sí, de doce y media a dos., yo entro a esa clase y Darío daba un grito permanente, no tenía orejas. No entendía nada de lo que le decía o si lo entendía, pasaba olímpicamente de mí. ¿Qué he hecho con Darío? Le pongo límites, esto no se puede hacer, esto...Son doce niños, y además superindividualizados..., y yo lo que hago es aplaudirle cuando se porta bien, le refuerzo todo lo que hace bien...,

Entrevistador.- Aunque grite....

Ana.- Juan., son gritos de auxilio., son gritos auténticos de auxilio. Estos niños no se sienten queridos, muchos de estos niños no se sienten queridos, y fíjate, Darío nada más que quiere que yo le abrace ¿no? Darío viene, y muchas veces no hace las tareas o los trabajos, y se viene a mi mesa para que yo le tenga cogido, y nada más que quiere que le abrace. Y fíjate, y luego me provoca, me desafía permanentemente, me está provocando todos los días..., me está provocando para ver hasta dónde llego..

Entrevistador.- Pero su objetivo ¿es llamar la atención?

Ana.- Claro, quiere llamar la atención. Oye, por ejemplo le he dicho, que bien estás haciendo el trabajito, que bien te estás portándote, que bien estás haciendo las cosas..

Entrevistador.- Reforzándole..

Ana.- Reforzándole..y le digo toda la clase te va a dar un aplauso...y es que en la clase damos aplausos, parece un chiste, pero a mi no me importa...

Entrevistador.- Bueno..., pero es un elemento de motivación...yo me acuerdo de que solamente se utilizan mecanismos del conductismo para corregir las conductas de los niños con malas conductas., no sé si tú te acuerdas de un psicólogo israelí que hacía refuerzos..también...

Ana.- No sé..., pero mira, yo lo tengo muy claro, o sea, tiene que haber límites. Evidentemente, los límites de estos niños son hablados, son discutidos,..., los niños escriben partes explicando lo que ha pasado., después si hay algún problema con algún niño, pues bueno,...pero tienen ataques de ira...” (Ep.Ana. 337-353, 1989)

El refuerzo y el diálogo permanente son dos elementos básicos para la gestión del conflicto. Todo este proceso largo, duro y difícil que supone afrontar diariamente conflictos y problemas de convivencia tiene ya un resultado: la mejora de la convivencia. Para Ana, los alumnos son más respetuosos y están mucho mejor respecto al curso pasado –en esto coincide la psicológica del equipo de orientación educativa–, y esto se debe, entre otros motivos, a la

competencia que tiene Ana de ponerse en el lugar del otro, de comprenderlo y reconocerlo. Su capacidad de empatía es una clave sumamente interesante que emplea no solamente con los alumnos del centro, también con sus madres y padres.

“Ana.- *¿Con qué Maribel, la psicóloga?*

Entrevistador.- *La psicóloga. Que dice que este año está mucho mejor. Me cuenta maravillas de todo.*

Ana.- *Los niños están mucho mejor. Yo te voy a decir sinceramente: yo tengo algunos días que estoy regular, pero hoy por ejemplo me siento feliz. Porque claro, la vida está hecha de pequeñas cosas (risas). Yo te estaba diciendo que hoy me he sentido feliz. Mira, me he sentido feliz por dos cosas. Una, porque esta mañana han llegado las madres, para esos diálogos entre la familia y la escuela, y va una madre y me dice: "Mira, Ana, yo no voy a venir más, porque cada vez que vengo me dices que se han portado mal los niños y tal y cual...". Y le digo: "Pero ¿tú cómo no vas a venir? Si cada vez que tú vienes sale el Sol, y les sale el Sol a tus niños." Y ella se ha reído muchísimo. (Risas) Estaba lloviendo.” (Ep.Ana. 266-270, 1672)*

Finalmente, Ana considera que los conflictos socioculturales que ocurren en su centro, así como aquellos que tienen que ver con actitudes racistas ante el alumnado de origen inmigrante, podrían ser trabajados a través de una metodología socioafectiva donde sería fundamental la vivencia de reacciones emocionales empáticas; es decir, que el alumnado viviera de primera mano situaciones conflictivas para aprender emocionalmente del conflicto. Realmente, ella considera que todo aprendizaje pasa por los sentimientos y las emociones, y que toda estrategia encaminada a mejorar la convivencia en su centro debe ir de la mano de una comprensión emocional de las situaciones. No obstante, ella misma reconoce la dificultad de emplear este tipo de metodología, y sus reflexiones surgen precisamente de la realización de un curso sobre mediación, que incluía la metodología socioafectiva como herramienta para la regulación de los conflictos escolares.

“Ana.- *Ahora, con respecto a lo que decías, me parece interesante una cosa: el tema de plantear esos conflictos dentro de conflictos socioculturales... ¿Sabes una cosa que me preocupa? Todo pasa por los sentimientos, un cambio de actitud nunca pasa por lo cognitivo. Mira, la metodología socioafectiva que empleaban en este curso de mediación era muy fuerte, pero... tú no puedes comprender lo que no vives, y entonces ella lo que hace es hacer que se viva, y sienta la discriminación, y divide la clase en dos. Tú tienes los verdes, y tú marrones, y los que tienen los ojos marrones son tontos, y no sirven, y salen más tarde al recreo... Eso es muy fuerte, pero cuando después reflexionas, esos niños se pelean en el recreo, se genera agresividad... Tú los*

colocas... Es el efecto Pigmalión, también: tú le colocas una etiqueta al niño, y el niño empieza a creerse lo que tú le estás diciendo. Eso a mí me pasaba con mi hermana, a ella le preocupaba mucho el pelo, y yo he sido muy mala, y le decía: "qué mal te huele el pelo", y ella se lo lavaba...

Entrevistador.- *Y no le olía...*

Ana.- *No le olía, yo se lo decía de juego, a mí me lo ha recordado muchas veces, y a mí me ha dado mucha risa...*

Entrevistador.- *Lo que te estoy diciendo es el planteamiento de la educación intercultural, que muchas veces se quedan en los contenidos, en lo cognitivo... Pero si quisieras cambiar de perspectiva, ¿cómo construirías la metodología?*

Ana.- *La metodología consiste en vivir situaciones de discriminación. Esa metodología consiste en que, para entender lo que es la discriminación, tú tienes que sentirte discriminado. Y eso es muy fuerte.*

Entrevistador.- *Es muy fuerte.*

Ana.- *Y duro. Una de las cosas que decían es: "Tú no puedes comprender a otro hasta que no te pones sus mocasines y caminas unas cuantas leguas con ellos". Es un dicho indio. Y eso es verdad. Yo he empezado a comprender una historia cuando yo la he vivido. Y claro, yo digo: "a esta persona le está pasando lo mismo que me pasó a mí". Que a lo mejor es diferente, pero...*

Entrevistador.- *Pero tú te identificas...*

Ana.- *Sí creo que un elemento muy rico, que podría trabajar, que podría explotar, y que podría ser un gran aporte, es el tema de lo intercultural desde lo afectivo, y no tanto desde lo cognitivo. A lo mejor no necesitas ni trabajar las culturas. Situaciones donde tú te sientes discriminado, y tú reflexionas sobre esa situación, donde tú te has sentido discriminado." (Ep.Ana. 629-645, 2399).*

Por tanto, Ana plantea que la interculturalidad desde el mundo de las emociones –no tanto desde la dimensión cognitiva– puede concebirse como una herramienta al servicio de la superación de discriminaciones y prejuicios racistas, así como un elemento clave para la mejora de la convivencia y el clima escolar en un escenario de diversidad cultural y social como el de su centro. Para ella, la vivencia de la diferencia no ha servir como excusa para la desigualdad o la discriminación, al contrario, es el motivo de la comprensión y el reconocimiento de la realidad del otro como legítimo otro en su diferencia social y cultural.

3.11. Estudio de Caso de Elena

3.11.1. Aspectos personales y de desarrollo profesional

Elena tiene 48 años y es docente desde el año 1985 cuando aprobó las oposiciones del cuerpo de maestros. Es especialista en la enseñanza de la lengua, tanto de lengua extranjera (inglés y francés) como de lengua castellana. Ha impartido clases en la antigua E.G.B., en todos los niveles y cursos, dando clases de las asignaturas relacionadas con la enseñanza de la lengua, aunque en su experiencia profesional, tenemos que destacar que también ha ocupado diferentes responsabilidades y participado en distintos proyectos educativos.

***“Entrevistador.-** ¿Cuánto tiempo llevas dando clase, Elena? En total, no solamente en esta clase.*

***Elena.-** Desde el 85, que aprobé las oposiciones.*

***Entrevistador.-** ¿Y qué clase de materias has dado?*

***Elena.-** Yo hice la especialización en Lengua: Lenguas Extranjeras, Inglés, Francés, Lengua Castellana. Empecé el primer año con Lengua Extranjera...*

***Entrevistador.-** ¿Francés o Inglés?*

***Elena.-** Francés. Y luego estuve dos cursos dando Literatura en 8º....*

***Entrevistador.-** ¿En 8º de EGB, no?*

***Elena.-** Sí. Y después estuve dando Lengua, también, en el Tercer Ciclo de Primaria... Luego estuve en un proyecto de valores; y entonces daba como unos talleres... de temas transversales.” (Ep.Elena. 6-20, 626)*

Ha trabajado en diferentes centros de la provincia de Málaga, donde reside desde que vino de Casablanca, ciudad donde nació y tuvo sus primeras experiencias educativas como alumna en un país donde vivió muy de cerca la diversidad cultural y su condición de inmigrante; algo que, como veremos más adelante, ha sido un elemento influyente en su percepción sobre el alumnado de origen inmigrante y la interculturalidad.

Es profesora de aula ATAL desde hace ya cinco años, habiendo pasado

por diferentes centros, en concreto por seis contando el CEIP Salvador Fernández, colegio donde trabaja actualmente, y que compagina con la docencia en un instituto de educación secundaria. Ella acude tres veces a la semana al colegio y dos veces al instituto.

“Entrevistador.- *¿Y en cuántos centros has estado como profesora de adaptación lingüística e interculturalidad?*

Elena.- *Pues...tres, cuatro, cinco y seis centros.*

Entrevistador.- *Seis centros contando con éste, ¿no?*

Elena.- *Con éste, claro.*

Entrevistador.- *Y anteriormente hemos dicho que fuiste directora de colegio...*

Elena.- *Sí, yo he estado en dos centros. El primer año, cuando aprobé las oposiciones, el primer centro que me dieron, provisional, por circunstancias organizativas, porque el alcalde era el director del colegio, y tenía que dejarlo, y no tenía tiempo...*

Entrevistador.- *Entonces te nombraron directora...*

Elena.- *O sea, que el primer año ya, yo era la directora. Y luego fui secretaria, también, en otro centro; y bueno, coordinadora también he sido en algún sitio....*

Entrevistador.- *Actualmente, las materias que impartes, impartes lo que es...*

Elena.- *Adaptación lingüística.*

Entrevistador.- *Adaptación lingüística, ¿no?*

Elena.- *Combinándolo con la educación intercultural.” (Ep.Elena. 42-64, 928)*

Es sumamente interesante conocer que Elena siempre relaciona la adaptación lingüística y la interculturalidad; y es que, cuando se le pregunta por su trabajo en el aula ATAL, ella siempre plantea que su labor docente no solamente se corresponde a tareas de enseñanza de la lengua española, sino que también combina esta tarea con la educación intercultural.

Su actual situación profesional como profesora de ATAL surge a partir de la realización de un curso de formación. Realizó el segundo curso de formación sobre interculturalidad que se impartió en Málaga. Ella expresa que hizo ese curso porque en ese momento era directora de un colegio donde tenía muchos alumnos extranjeros, y dado que le dijeron que fue muy interesante el primer curso, le pareció conveniente realizarlo sobre todo para obtener

materiales para utilizarlos en su práctica docente.

“Entrevistador.- ¿Y lo de ATAL cómo surgió? Cuéntame un poco la historia del aula ATAL.

Elena.- Fue a raíz de un curso de formación... El segundo que se hizo aquí en Málaga... Una compañera que había hecho el primero me dijo que era muy interesante, y como en el centro donde yo estaba de directora yo tenía muchos alumnos extranjeros, pues yo andaba buscando materiales, y cositas así. Y ella había hecho el curso, y me dijo: "Pues a mí me ha parecido muy interesante, ha habido unos ponentes de Almería, que han sido los primeros en tratar este tema..."

Entrevistador.- Los promotores...

Elena.- Ella me lo comentó y me dijo: "Se va a repetir". Y ya cuando pude, pues envié la solicitud, hice el curso ése de que estoy hablando, el año 98-99, y a raíz de ese curso, después salieron... No eran convocatorias, exactamente, eran como Proyectos de Centro, solicitando...

Entrevistador.- Profesores de Adaptación Lingüística.

Elena.- ... Profesores. Entonces, el centro donde yo estaba lo realizó... Vamos, estuve yo un poquito animando el tema, a raíz del curso nos explicaron, deberíamos hacer un proyecto..... [En otros centros ya tenían el proyecto elaborado], también con alumnos extranjeros. Y entonces, no había otro, y fui recopilando material en el centro. Entonces, el proyecto se aprobó; no era como ahora: que ahora es una convocatoria muy específica; sino que entonces era...

Entrevistador.- Antes era que los centros solicitaban profesorado, y ahora es que hay...

Elena.- Contando con una realidad, una necesidad, había que hacer como un listado de alumnos... Ahora ya...

Entrevistador.- Ahora es un poco al revés, ahora son plazas de profesor ATAL, y ya después...

Elena.- Ahora es que está todo englobado en Compensatoria; antes estaba individual, y este año lo han metido en la Compensatoria. Y ya te digo, entonces, el proyecto se aprobó, y cuando estudiaron los recursos que había en el centro y demás... Todavía no estaban los profesores como ahora, en concursos de méritos y demás. La coordinadora que estaba en la evaluación, me comentó: "Vamos a hacer la experiencia en tu centro, ya que tú has hecho el curso de formación, pues empieza con el aula allí en el centro". Yo lo pude compaginar, y muy bien, ese año arrancamos. Teníamos, no sé si tres aulas ATAL en toda Málaga. Al curso siguiente creo que aumentaron a cinco o seis, y a partir de ahí los centros empezaron a animarse, a solicitar... Luego pasamos a quince... hasta que esto, ya, acabemos (risas). Lo que es la idea, surgió así; hombre, luego ya en cada curso, pues más cursos de formación..." (Ep.Elena. 22-40, 2555)

La historia de las aulas ATAL en Málaga tiene muchas similitudes con la historia de la atención a la diversidad cultural en la provincia de Almería, provincia pionera en la interculturalidad en Andalucía. Como expresa Elena, su trabajo como profesora ATAL surge porque ella misma, a partir de la realización de ese curso de formación, motivó al equipo pedagógico del centro

donde trabajaba hace ya algunos años para que elaboraran un proyecto educativo intercultural, y a partir de ahí, en ese centro se creó un aula ATAL. Lógicamente, estas aulas eran muy escasas en la provincia de Málaga, de hecho, en el curso 1999-2000 solamente había tres aulas ATAL en Málaga, número que ha aumentado de manera cada vez más importante en los últimos cursos, en paralelismo al crecimiento emergente de la población escolar de origen inmigrante.

Tal y como expresa Elena, es importante decir que las aulas ATAL se inscribían en el marco de proyectos específicos que realizaban puntualmente algunos centros por sus características singulares, mientras que en la actualidad, el procedimiento para que exista un aula ATAL en un colegio es distinto. Existe una convocatoria pública específica en la que pueden participar todos los centros que lo solicitan, y últimamente los proyectos de interculturalidad han venido solicitándose en el marco de las convocatorias de educación compensatoria.

Es necesario destacar que las funciones de Elena como profesora ATAL tienen que ver con el diagnóstico del nivel lingüístico de los alumnos inmigrantes, si conocen otros idiomas como el inglés o el francés; trabajar fundamentalmente el aspecto comunicativo de la lengua, sobre todo la fonética y la grafía, y por tanto, la lectoescritura. Para ella, la problemática lingüística es la clave para la integración escolar del alumnado inmigrante, y es que, aunque el aula ATAL sea un recurso específico para paliar el déficit lingüístico del alumnado inmigrante no hispano-parlante, ella señala que este alumnado se encuentra plenamente integrado en su aula ordinaria, y por tanto, su trabajo no está desligado del trabajo curricular que este alumnado realiza en su aula con el resto de compañeros.

***“Entrevistador.-** Eso está muy bien. Explícame un poco cuál es la función, por tanto, desde tu perspectiva, de tu trabajo.*

***Elena.-** Principalmente, en este centro, diagnosticar a los alumnos cuando llegan: si han estado escolarizados, qué idiomas son los que dominan -a lo mejor no es el español, pero sí tienen nociones de inglés, o de francés, y demás-; luego ya, lo que empiezo a trabajar es sobre todo con la grafía y con la fonética, para que empiecen a conocer el abecedario, empiecen a leer... La lectoescritura es fundamental, porque va a*

poder servirles de referencia en el aula. Y luego ya, empezar a prepararles a cada uno material. Cuando se arrancan con la lectoescritura, lo ideal es coordinarlo con lo que hacen en el aula, reforzarles los materiales del aula.

Entrevistador.- *Eso es lo que yo te quería decir, porque eso tampoco lo vamos a ver... Pero, entonces, en principio, sería diagnosticar las necesidades lingüísticas que tienen esos alumnos que vienen de fuera, ver sus características... Pero, el trabajo que tú haces en el aula ATAL, ¿está desligado del trabajo curricular que realizan los alumnos en su aula?*

Elena.- *No, no, para nada. El alumno está integrado en su aula...*

Entrevistador.- *Es lo que te quería decir: que si hay un desnivel, un desfase de material...*

Elena.- *En principio claro, hay niños que han llegado ahora, que no tienen...*

Entrevistador.- *O sea, en un principio el nivel... O sea, un niño de doce años, por ejemplo, que no tiene ni idea de español, empieza con material que no está adaptado, teóricamente, a sus competencias curriculares.*

Elena.- *Es que depende de las áreas. Por ejemplo, hay niños que no se pueden comunicar, pero en Matemáticas son estupendos. Entonces, en el área de Matemáticas tienen un nivel... Tienen, si acaso, claro, los problemas de los enunciados; en eso sí que hay que ayudarles y explicárselos, con imágenes y demás; pero eso suele ocurrir, es decir, que en Matemáticas hay muchos niños que son inteligentes, lo único que no pueden es comunicarse, pero son unos miembros que son atendidos en clase, y están en Educación Física... Y sacan... una maravilla en Educación Física. Entonces, depende de áreas: en Música también son muy buenos... ¿Dónde tienen la dificultad? Pues en Sociales, en Historia... donde tienen que leer... Entonces, el lenguaje sí, hay que prepararles material.” (Ep.Elena. 66-80, 5019)*

Sin lugar a dudas, las palabras de Elena son claras respecto a la problemática que presenta el alumnado inmigrante. Para ella, hay muchos niños inmigrantes que son muy inteligentes y tienen un buen nivel curricular, el problema radica en que no pueden comunicarse, y sobre todo en las asignaturas que requieren una comprensión mayor del lenguaje, como en las áreas de conocimiento del medio, inglés, así como lengua y literatura española. En este punto, resulta interesante señalar que para ella, en términos generales, los alumnos inmigrantes son buenos en matemáticas y en música, pero en el resto de materias es necesario preparar y adaptar el material didáctico a las dificultades que tengan a nivel de conocimiento lingüístico.

Ciertamente, Elena considera que una de sus funciones dentro del aula ATAL es colaborar con el profesorado (sobre todo con los tutores) a adaptar el material didáctico a fin de superar la barrera lingüística, de tal manera que piensa que la adaptación de los materiales curriculares es una clave

fundamental de sus tareas como docente.

De manera más específica, y centrándonos en las características metodológicas y organizativas del aula ATAL, Elena expresa que en sus años de experiencia como profesora ATAL ha empleado diferentes agrupamientos en función del nivel de aprendizaje del español o utilizando el criterio de la edad y curso como determinante en el agrupamiento de los alumnos inmigrantes que acuden a su aula. En verdad, ella ha empleado diferentes tipos de agrupamientos, y en la actualidad considera que es más positivo para el alumnado –y para el propio centro– que los alumnos que vayan al aula ATAL sean de la misma edad y del mismo nivel educativo, aunque sus niveles de aprendizaje sean distintos e incluso dispares. En este sentido, ella afirma que este año ha cambiado de sistema, y ahora agrupa a los alumnos por edad y nivel educativo. Considera que este sistema le da más trabajo aunque es menos problemático a nivel de horarios, y cree perfectamente posible compaginar niveles distintos de aprendizaje en el aula ATAL.

“Entrevistador.- *Eso es lo que yo te iba a decir: que entonces, básicamente, tú [te encargas] del diagnóstico y la preparación de materiales adaptados a cada niño. ¿Cada niño tiene un material distinto, o depende de la edad, o más o menos similar? ¿Cómo llevas [ese tema]?*

Elena.- *Es que cada niño es un caso particular. Incluso dentro de la misma clase, uno puede llevar un nivel, y otro...*

Entrevistador.- *Al final, la pregunta sería que cómo agrupas a los niños. Es decir, las agrupaciones que haces.*

Elena.- *¡Ah! Pues mira, yo trabajo diferentes métodos, metodologías. Estuve unos años agrupándolos por niveles de aprendizaje. Podía estar en un grupo un niño...*

Entrevistador.- *Un niño de 6º, otro de 5º, otro de 2º, por ejemplo.*

Elena.- *Exactamente. Pero el nivel de aprendizaje de español era el mismo. Podían tener un nivel 1, un nivel 2, un nivel 3... que son los niveles con los que nos movemos. Y, de esa manera, el nivel sí era uniforme; pero, para mí, era muy difícil encajar a los niños en un horario.*

Entrevistador.- *Porque eran de diferentes cursos, también, claro.*

Elena.- *Eran de diferentes cursos, con diferentes áreas, donde tengo que procurar que no falten, por ejemplo, Lengua Extranjera, para que el niño lo vaya escribiendo, o Matemáticas... Entonces, era tremendo; pero vamos, intentaba... Este año he cambiado la metodología: voy a probar otra, y después evalúo..... Y este año estoy trabajando por niveles de escolarización.*

Entrevistador.- *Ajá. ¿Y cómo ha ido?*

Elena.- *Va mejor en cuanto a que el grupo es todos de la misma clase, el material...*

Entrevistador.- *Será mejor desde el punto de vista organizativo... ¿Pero desde el punto de vista del aprendizaje...?*

Elena.- *El aprendizaje... El material es el mismo con el que van trabajando. Veo que se puede compaginar. Quizás a mí me dé más trabajo.” (Ep.Elena. 82-104, 5019)*

La cuestión de la organización del aula ATAL es un factor de desarrollo personal y profesional de Elena como docente, pues a partir de la evaluación de los diferentes sistemas posibles de organización (por nivel de aprendizaje o por nivel de escolarización), ella valora positivamente trabajar con distintos niveles de aprendizaje e igual nivel de escolarización, frente a la posibilidad de trabajar mismos niveles de aprendizaje y diferentes niveles de escolarización. En realidad, para ella la idea de organizar la agrupación de alumnos en el aula ATAL por nivel de escolarización no perjudica a los alumnos ni a la propia planificación del horario del centro educativo, más bien al contrario, ve en esta opción más aspectos positivos que negativos.

“Le planteo a Elena el hecho de esta organización de la clase, y ella me responde que a partir de las reuniones mantenidas con el equipo directivo, y con su propia experiencia como profesora ATAL en años anteriores y en colegios anteriores, cree que trabajar en clase con alumnos de la misma edad y distinto nivel no es algo negativo ni para ella ni para los propios alumnos. En efecto, me comenta que ella ha planteado diferentes fórmulas en años anteriores, pero que este año ha cambiado de fórmula y me expresa que no le va mal, aunque le suponga más trabajo desde la perspectiva de atender niveles distintos de aprendizaje de español en un mismo momento con diferentes alumnos. Para ella, la ventaja de este tipo de organización puede radicar en el hecho de que este sistema permite una organización mas asequible para el propio centro, y además considera que organizar la clase por el curso, y por tanto, por la edad de los alumnos es bueno para ellos.” (D.i. 252, 957)

Por otra parte, trabajar como profesora ATAL es para ella algo vocacional, y es que le encanta trabajar el aspecto lingüístico con estos alumnos pues para ella es el hándicap principal en su integración escolar. También, para ella la investigación y la búsqueda de materiales didácticos es un elemento muy importante y es algo que le enriquece como profesional

docente.

Además, se siente muy identificada con las experiencias de inmigración de estos alumnos porque ella nació en otro país (Marruecos) y fue también bilingüe en su juventud. Por esta razón, comprende bien lo que pueden vivir y sentir estos alumnos en el contexto educativo.

“Yo creo que aquí es vocacional esto, porque, además, como no es mucho... Ahora ya sí, están moviendo más materiales. [Antes] era todo de investigación y de búsqueda, y es fundamental la vocación, que te guste... Yo, en mi caso, me siento muy identificada. Nací también en el extranjero, y pasé por todo eso, de ser bilingüe, de llegar a un país, que era el país de mis padres, por motivos de trabajo estaban destinados fuera y yo nací allí. Y pasé por llegar a un centro, donde por mi pronunciación como que me miraban así, un poco... (risas)” (Ep.Elena. 260, 1040)

Ya hemos comentado la importancia que para Elena tiene el componente lingüístico en su papel como profesora ATAL. Ahora bien, también plantea que tiene que dinamizar y sensibilizar desde la interculturalidad al profesorado de su centro, algo que está asumido en el CEIP Salvador Fernández, y en todos aquellos aspectos o facetas de la vida escolar donde ella puede incluir el aspecto intercultural. Aunque como podemos observar, las palabras de Elena sobre sus funciones como dinamizadora de la interculturalidad en su centro son ambiguas y poco precisas. Más bien pudiera parecer que su concepción sobre interculturalidad estuviera en la línea de facilitar recursos y materiales para la realización de actividades puntuales (día de la paz, fiestas navideñas...) o de asesorar al profesorado para introducir algún elemento folclórico en alguna propuesta educativa de educación en valores o alguna actividad del centro para la comunidad educativa.

“Elena.- Bueno, todo lo de proyectos de innovación es dinamizar; en principio eso, sensibilizar al profesorado, que aquí está bastante conseguido; y una vez que eso se ha conseguido, pues empezar a trabajar; después... dinamizar en todas las facetas, en la vida del centro, y cualquier tipo de actividad donde se presente la interculturalidad.

Entrevistador.- *¿Pero puedes [concretar] tus actuaciones? Tus funciones.*

Elena.- *El objetivo es ése; yo me voy adaptando a la vida del centro. El centro puede decirte...Esta semana por ejemplo, que me llegaban convocatorias de cuentos solidarios..... Eso es lo que propongo, al margen de las pautas... Qué te digo, la*

Navidad, las jornadas y demás... Me voy adaptando mucho a la realidad del centro, es decir: que el centro va a proponer... no sé, ahora el Proyecto de Educar para la Paz... Pues yo también estoy en el Proyecto de Educar para la Paz. O: "Vamos a hacernos centro donde se utilicen las nuevas tecnologías"; pues yo también estoy en el proyecto TIC... En el aula de Informática, los niños trabajan con las nuevas tecnologías; y aquí, a un nivel más básico, pues también. Entonces, involucrarme en la vida del centro; y ya, porque estoy involucrada, en todos los aspectos que sean positivos y demás, pues ahí incluir el elemento intercultural. Tú me entiendes, ¿no?" (Ep.Elena. 332-336, 4078)

3.11.2. Contexto educativo de diversidad cultural: características del Colegio Público Salvador Fernández

Situado en la zona Centro-Norte de la ciudad, el CEIP Salvador Fernández recibe la población escolar de un barrio tan popular de Málaga como lo es “La Paloma”. Es un centro de integración que atiende a niños con nueve tipos de deficiencias diferentes y con mucho alumnado de necesidades educativas especiales. Parte del mismo tiene un nivel socio-cultural bajo. En el barrio reside una gran población de inmigrantes de diferentes nacionalidades. Además, el Centro de Acogida de Atención al Refugiado y Málaga Acoge recomiendan a través de sus mediadores y voluntarios este colegio a las personas que viven en este barrio o incluso a la población inmigrante recién acogida. El CEIP Salvador Fernández cuenta en la actualidad con alumnos de 16 nacionalidades diferentes. Si a ello se une su situación en un entorno urbano con especial problemática sociocultural, nos encontramos con una realidad educativa bastante compleja.

Este centro ofrece los servicios complementarios (gratuitos o semigratuitos) de aula matinal, comedor y actividades extraescolares dentro del plan de apertura de centros que viene subvencionando la Delegación Provincial de Educación de Málaga, los cuales han tenido una gran aceptación en la comunidad educativa. Esto se debe a que las madres y padres trabajan y no cuentan con familiares que puedan ocuparse de llevar y recoger a sus hijas e hijos al colegio. Además de las bonificaciones que presta la Junta de Andalucía para estos servicios, el colegio favorece y facilita, en casos extremos, las ayudas pertinentes para que puedan acogerse a estas

actividades fuera del horario lectivo. Todo esto favorece la integración escolar y reduce el absentismo.

Hay que señalar que las relaciones que mantiene el colegio con el barrio son excelentes por las diferentes actividades conjuntas que realiza con las entidades del entorno (Ayuntamiento, Centro de Mayores, Biblioteca, Centro de Salud,), y por el continuo préstamo de las instalaciones escolares a asociaciones, ONGs y grupos diversos, incluso voluntariado para organizar actividades deportivas y de ocio con el alumnado del centro los fines de semana.

Según los datos ofrecidos por el centro en su plan de compensación educativa⁷⁴, de un total aproximado de 300 alumnos que tiene el centro, estos alumnos presentan las siguientes características socioculturales que hacen del mismo un centro de actuación educativa preferente:

- Un 52% del alumnado presenta desventaja sociocultural
- Un 8% presenta un desfase curricular de más de dos años.
- Un 7% del alumnado presenta absentismo escolar
- Un 20% pertenece a minorías étnicas
- Un 14% del alumnado presenta necesidades educativas especiales por diferentes discapacidades.
- Un 32% del alumnado presenta dificultades lingüísticas

Como podemos comprender, el alumnado del Colegio Público Salvador Fernández se caracteriza por su heterogeneidad, y por la pluralidad de necesidades educativas específicas que presentan. En este sentido, tenemos que decir que el centro atiende a 39 alumnos con necesidades educativas especiales. De manera más concreta, podemos decir que atiende a dos alumnos con espina bífida, 14 con retraso mental ligero, 9 alumnos con parálisis cerebral, 5 alumnos con trastornos generalizados del desarrollo, 5 alumnos con síndrome down, 2 hipoacúsicos y 2 superdotados.

⁷⁴ Ver Anexo

Además, podemos destacar que en el curso 2005-2006 había en el centro un total de 96 alumnos de origen inmigrante, de los cuales 52 son de origen latinoamericano (sobre todo argentinos y ecuatorianos), 25 de origen magrebí (marroquíes y argelinos), 14 de países del Este (búlgaros, rusos y ucranianos), 3 alumnos chinos y 2 alumnos nigerianos.

Ciertamente, el CEIP Salvador Fernández es un centro donde la diversidad y la integración son dos conceptos absolutamente descriptivos de la realidad educativa que se respira en el mismo. Esto se vive desde el primer momento en que se entra por la puerta del colegio. Carmen, la directora del colegio, destaca cómo la diversidad es un valor que impregna toda la vida del centro educativo. Éste tiene dos líneas en educación primaria, cuatro aulas de educación infantil, aula de apoyo a la integración, aula específica de educación especial, dos aulas de audición y lenguaje, y un aula ATAL.

“Entrevistador.- *Mi primera pregunta sería conocer cuál es el número de alumnos que tiene el centro...*

Carmen.- *Trescientos.*

Entrevistador.- *En torno a 300, ¿no?*

Carmen.- *Cinco arriba, cinco abajo...*

Entrevistador.- *¿Cuántas líneas hay en el centro?*

Carmen.- *Tenemos dos líneas en 6º, 5º... Hay un solo 5º. Todo lo demás son dos líneas. Cuatro de Infantil, una de tres, una de cuatro, una de cinco, y una mixta... Cuatro.*

Entrevistador.- *Y también tenéis un aula de Educación Especial...*

Carmen.- *Un aula de Educación Especial, o Aula Específica, con seis alumnos con plurideficiencias; con rasgos autistas, la mayoría de ellos, casi todos.*

Entrevistador.- *Y un Aula de Apoyo Lingüístico... Vaya, el aula ATAL...*

Carmen.- *Hay un Aula de Adaptación Lingüística, hay tres... perdón, cuatro, de Apoyo a la Integración [UAI], dos de Audición y Lenguaje, y, bueno, está el personal laboral, que tiene, también te lo comento, seis monitores en total, de ellos una monitora de Educación Infantil, una monitora escolar, un monitor de Atención Temprana, una monitora de Educación Especial, y dos educadores de disminuidos.*

Entrevistador.- *En un centro tan grande y con tanta diversidad, ¿cómo eres capaz de torear tantas cosas? Es tremendo...*

Carmen.- *Bueno... La verdad, tengo bastante capacidad de... almacenamiento, ¿no?*

Entrevistador.- *Estamos hablando de un centro de Primaria grande.*

Carmen.- *Es un centro de Primaria, y es un centro muy diverso...*

Entrevistador.- *Lingüística, de personas...*

Carmen.- *De lingüística, de deficiencias...*

Entrevistador.- *De competencias...*

Carmen.- *Porque hablamos de 44 alumnos con diferentes discapacidades. Este año creo que los únicos que nos faltan son los deficientes visuales, que no tenemos ni uno, pero, por lo demás, tenemos todo: hipoacúsicos, paralíticos, síndromes muy raros, muy raros... Pero muy bien. Como sabes, están todos integrados, excepto los seis alumnos del Aula Específica...." (Ep.Carmen. 6-40, 1904)*

Por otro lado, el incremento de la matriculación de alumnos inmigrantes en el centro es una realidad cada vez más emergente, y es que, según Carmen, la matrícula fluctúa a lo largo del curso escolar, debido sobre todo a la incorporación tardía de alumnos inmigrantes. También, hay que reseñar que prácticamente este alumnado se sitúa ya en torno al 30 % del total del alumnado del centro, lo que a su juicio va a cambiar progresivamente porque la matrícula del alumnado inmigrante va a más. En este punto, es necesario destacar que son los marroquíes, por nacionalidad, los alumnos inmigrantes más numerosos en el colegio, aunque de manera más global –agrupados por regiones– el alumnado de origen latinoamericano es mayoritario.

“Entrevistador.- *Te voy a preguntar yo ahora... Respecto al alumnado inmigrante, ¿de qué tanto por ciento estamos hablando de diferentes nacionalidades? ¿Me has dicho 16?*

Carmen.- *Hay 16 nacionalidades, y un 30-31% del total del colegio.*

Entrevistador.- *Y... Tú estás hablando de 70 alumnos, más o menos, o 60, 70...*

Carmen.- *Eeeeh... Pues hablamos del 30%... Si tenemos 300, pues son [alrededor de...] eso.*

Entrevistador.- *¿Y qué nacionalidad es la que más predomina, o qué grupo cultural es el que más predomina?*

Carmen.- *Como país, Marruecos. Luego, si aglutinamos a los de Sudamérica, pues creo que son más numerosos; pero, el más numeroso hoy, es Marruecos. Argentina, Ecuador...*

Entrevistador.- *¿Desde cuándo es este incremento tan significativo en el alumnado inmigrante?*

Carmen.- *Bueno, llevamos muchos años; te hablo de hace cuatro, cinco años, que ya empezó el flujo de inmigrantes... Pero bueno, en los dos últimos años, se ha*

disparado...

Entrevistador.- *Exponencial, ¿no?*

Carmen.- *Pero, bueno, en un 100%. Y además, es que se continúa...*

Entrevistador.- *Continúa...*

Carmen.- *Continúa; sí, es continua, la matriculación de alumnos aquí es continua. Me acuerdo, en esta primera semana después de Navidad, matriculamos a ocho.”*
(Ep.Carmen. 50-72, 2891)

En la valoración del número de alumnos inmigrantes y sobre su procedencia, Elena coincide con Carmen en que los alumnos de origen latinoamericano son mayoría en el centro; aunque por nacionalidad los marroquíes son más numerosos. Hay que decir que los alumnos de origen latinoamericano son muy diversos desde el punto de vista de su procedencia: argentinos, ecuatorianos, colombianos, bolivianos, brasileños y venezolanos.

“Entrevistador.- *¿Puedes decirme qué porcentaje aproximado de alumnos de otras culturas hay en el colegio? ¿Qué tipo de alumnado es?*

Elena.- *La mayoría son de Hispanoamérica.*

Entrevistador.- *La mayoría de los inmigrantes son de Hispanoamérica.*

Elena.- *Tenemos de... ¿Te digo las nacionalidades?*

Entrevistador.- *Sí...*

Elena.- *De Argentina, de Ecuador, de Colombia, de Bolivia, Brasil... Venezuela, porque ha llegado un chiquito nuevo de Venezuela. Un chiquito que ha llegado a Infantil.....*

Entrevistador.- *Ésos son los grupos más mayoritarios, digamos.*

Elena.- *Sí. Luego les siguen los de Marruecos, que también ya están entrando... Todo lo que es la apertura a la cultura musulmana, que se pueda ofertar la religión islámica. Luego está también el grupo de Europa del Este: Rusia, Bulgaria, Ucrania...*

Entrevistador.- *¿Rumanía también?*

Elena.- *Rumanía...que también está aumentando.*

Entrevistador.- *Y por último China, ¿no? Que hay unos cuantos alumnos chinos...*

Elena.- *Y China.*

Entrevistador.- *Entonces, el grupo mayoritario, más numeroso en la escuela, es el de los hispanoamericanos, ¿no?*

Elena.- *Sí.”* (Ep.Elena.6-32, 1173)

Existe un aspecto curioso respecto al origen social de las familias y alumnos del centro. Carmen considera que, en general, el alumnado proviene de un clase social baja, sobre todo los de las familias gitanas, mientras que hay familias de clase media e incluso media-alta, que son las familias de los alumnos con necesidades educativas especiales. A juicio de Carmen, estas son las familias normalizadas frente al resto de familias que presentan una problemática social compleja.

“Hombre, es una clase baja, una clase baja; pero porque tenemos muchísimos alumnos inmigrantes... Tenemos, no muchos, pero bueno, tenemos alumnos de raza gitana; y la verdad es que de las familias de clase media, media/baja, o media/alta, que también la hay, son precisamente los niños de Educación Especial. Ésas son las familias normalizadas, digamos.” (Ep.Carmen. 256, 7106)

Para Carmen está claro que las familias con hijos con discapacidad eligen su centro porque es pionero en la integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales desde la década de los ochenta. En este sentido, es importante destacar que el centro se ha convertido en un foco de atracción de toda la diversidad cultural y social que existe, no sólo en el barrio donde está situado el centro, sino también de otros barrios cercanos

Entrevistador.- *Sí, que vienen aquí a lo mejor por los recursos que tiene el centro...*

Carmen.- *Que vienen porque el centro es un foco, en ese sentido, en el tema de la integración.*

Entrevistador.- *Es un centro pionero en esa cuestión...*

Carmen.- *Es un centro pionero, y bueno, la fama por ahí nos acompaña, y a veces en exceso, porque está la demanda que hay para...*

Entrevistador.- *A nivel de atención a la diversidad...*

Carmen.- *Sí, que a veces no podemos acogerlos a todos, porque es imposible, ¿no? Por lo demás, las familias de los barrios. Familias desestructuradas, con muchísima problemática socioeconómica, de vivienda, de padres separados, de padres con problemas de prisión...*

Entrevistador.- *Sí, problemas de drogadicción, delincuencia...*

Carmen.- *Mucha, mucha problemática. En los inmigrantes, pues hay problemas también, económicos, fundamentalmente. Muchos están sin papeles...”* (Ep.Carmen. 258-272, 1436)

Es significativo que tanto el profesorado como el propio alumnado coincida en que existe un número cada vez más importante de alumnos de origen inmigrante, y es que Obaida, una alumna marroquí de 5º de primaria, tiene la percepción de que son muchos los alumnos de fuera que están en su clase y también en el colegio.

“Entrevistador.- *¿A ti te gustaría, Obaida, que hubiese más niños de Marruecos, por ejemplo, o no?*

Obaida.- *Es que hay muchos...*

Entrevistador.- *¿Hay muchos?*

Morad.- *Y más que españoles.*

Entrevistador.- *No, más no... ¿En tu clase cuántos niños sois? ¿Veinte, o treinta?*

Obaida.- *Quince.*

Entrevistador.- *Quince.*

Obaida.- *¿En la mía entera?*

Entrevistador.- *En la clase entera.*

Angelina.- *Dieciséis.*

Entrevistador.- *En 5º... ¿Cuántos niños sois en total, en 5º?*

Morad.- *Quince.*

Obaida.- *No, dieciséis.”* (E.alumnos. 588-612, 936)

Hay que señalar que el alumnado inmigrante se muestra satisfecho de su estancia en el centro. El caso de Obaida es un ejemplo más de alumna inmigrante que por historia personal y familiar ha pasado por un número importante de centros, y afirma que este centro le ha gustado más que el resto en los que ha estado, tanto en España como en Marruecos.

“Entrevistador.- *¿Y qué te pareció el colegio?*

Obaida.- *El colegio me ha parecido... Me gusta más.*

Entrevistador.- *¿Te gusta mucho este colegio...? Tú también estabas en el colegio en Marruecos, claro.*

Obaida.- *No; sí, pero me quité, me vino mi madre a por mí, y ahí es donde ya vine a un colegio, después a otro, y después a otro, después a un interno, y después a otro, y después a éste.”* (E.alumnos.278-284, 870)

Por su parte, hay que señalar que Elena atiende a un número importante de la población de origen inmigrante del centro, en concreto, ella tiene actualmente a 31 alumnos con los que trabaja en el aula ATAL, todos ellos con dificultades lingüísticas que hacen necesaria su estancia temporal en este aula.

“Entrevistador.- Y una pregunta: ¿cuántos alumnos tienes actualmente en el aula ATAL del centro? ¿Veinte, me dijiste una vez?

Elena.- Hay más; lo tengo actualizado ahí. Alumnos del centro, tenemos 260; alumnos extranjeros, 73. Entonces, hay que sumar... 78...

Entrevistador.- ¿78 alumnos tienes...? Sí, ¿pero aquí, en las aulas?

Elena.- Y aquí yo tengo 31”. (Ep.Elena. 278-284, 1357)

En este punto, es relevante destacar el hecho de que Elena pueda tener una continuidad en la atención educativa de los alumnos que están en Primaria en el CEIP Salvador Fernández, y es que como hemos mencionado anteriormente, Elena trabaja tres días a la semana en este centro, y dos días en el instituto de educación secundaria al que se adscribe el alumnado del colegio. Esto le permite a ella tener un seguimiento de los alumnos en la secundaria, algo que para Elena es de una riqueza inmensa, porque puede ver la evolución del alumnado inmigrante desde primaria a secundaria.

“Elena.- No, yo no veo dificultad; yo lo veo muy bien. Incluso he estado en tres centros... Muy enriquecedor, vamos... Muy positivo, porque así tengo la posibilidad de ver el tramo de toda la Primaria completa... Y allí los cojo desde 1º a 4º de ESO. Es maravilloso, porque tú imagínate, que tengo casi todo el sistema, casi todos los niveles, con una adaptación lingüística que empieza desde que están en 1º de Primaria hasta 4º de ESO. A mí me aporta un enriquecimiento grandísimo, además que puedo ver cómo funcionan diferentes sistemas, diferentes niveles... Y a los niños también, porque (hay) un seguimiento... porque es la misma zona de influencia. De hecho, los vuelvo a ver allí, y puedo ver cómo van evolucionando, si ya han superado (barreras)...

Entrevistador.- Ah, porque de allí van a ese centro, ¿no?

Elena.- Claro, es la misma zona de influencia. Esto es divino, vamos, lo que es cultural y académicamente hablando: tú les puedes llevar un seguimiento, no que el niño lo ves aquí, o se marcha. Los niños que yo tengo aquí, en el último trimestre, yo les digo: "No os preocupéis, que os vuelvo a ver en 1º de ESO..." (Ep.Elena. 340-344, 4078)

Así mismo, Elena cree que es clave fundamental en la calidad educativa que ofrece el colegio la coordinación del profesorado. Pone como ejemplo de esa necesaria coordinación entre profesores los métodos de lectoescritura, y en concreto, respecto a la atención lingüística del alumnado inmigrante no

hispano-parlante, señala que, a pesar de la diversidad de métodos que emplea el profesorado, ella intenta compenetrarse de tal manera que pregunta por los métodos e intenta fomentar la coordinación entre ella y el resto de docentes que dan clase a los alumnos que acuden al aula ATAL.

“Yo, lo mismo que están haciendo en el centro; es decir, en el centro pregunto qué método de lectoescritura están llevando, y qué método el profesor o la profesora están llevando en su aula; porque lo que tú no puedes es, si además de que no entiende el idioma, pues ahora en su clase tienen un método, y yo les voy a poner otro... Ahí siempre tenemos que ir con la misma línea. Cada profesor tiene un sistema; incluso en el mismo centro, aquí, veo que hay personas que trabajan de una forma lo mismo, la lectoescritura. Bueno, pero como ese alumno está inmerso en esa aula, con el mismo método yo voy a seguir trabajándole, porque seguramente lo cogerá antes que si me pongo con otro método, que a lo mejor es muy bueno, pero posiblemente al niño lo pueda confundir, así que... Yo siempre pregunto y me coordino con los tutores”
(Ep.Elena. 52, 3758)

La lectoescritura y los materiales didácticos para la enseñanza de la lengua española son dos aspectos importantes para Elena en su función como docente de aula ATAL. Ella valora positivamente la calidad de los cuadernos que emplea para el trabajo individualizado de la enseñanza de la lengua española, y es que estos cuadernos han aumentado su calidad de forma muy significativa en los últimos años, ya que las editoriales han incrementado su apuesta por los materiales didácticos para la enseñanza de la lengua española a niños extranjeros. No obstante, y a pesar de las bondades de los materiales didácticos que emplea Elena, nos planteamos hasta qué punto el trabajo excesivamente individualizado que se desarrolla en el aula promueve la interculturalidad. Es decir, es obvio que en este aula se emplea una metodología individualizada y personalizada para el tratamiento del déficit lingüístico que presentan los alumnos inmigrantes, pero plantear el aula como un foco educativo intercultural puede parecer una consideración exagerada. La siguiente observación nos ofrece un ejemplo descriptivo de interés sobre este aspecto:

“Cuando llego al aula, veo como hay tres niños que están trabajando en clase. Son pequeños, de ocho o nueve años, hablan poco entre ellos, pero actúan con rapidez en

sus cuadernos, que están pintados de colores. Parecen que estos cuadernos tienen muchas actividades por hacer... Elena les explica las palabras a partir de los propios dibujos de los cuadernos, así los niños pueden entender más fácilmente el significado de las nuevas palabras que están estudiando. En este punto, ella me explica la importancia de estos cuadernos, y es que ella considera que la calidad de estos cuadernos ha aumentado de forma muy significativa en los últimos años pues las editoriales han incrementado la apuesta por los materiales didácticos para la enseñanza de la lengua española a niños extranjeros. De hecho, me enseña grandes carteles plastificados donde vienen reseñados muchas palabras en español, de las cosas de la vida cotidiana, desde los utensilios para comer, pasando por los nombres de las ciudades españolas más importantes, hasta los días de la semana, o las cosas más representativas que hay en las ciudades, relacionadas con el transporte, los mercados, o incluso los trabajos. Es interesante ver que los niños trabajan de manera absolutamente individual, centrándose en sus cuadernos, sin levantar excesivamente su mirada al compañero..., solamente para pedirle un lápiz o una cera para dibujar o unir puntos de una imagen.” (D.i. 45-51, 2514)

Por otra parte, y en relación a los distintos proyectos educativos que se llevan a cabo en el CEIP Salvador Fernández –plan de compensación educativa, proyecto de escuela espacio de paz, proyecto de innovación educativa–, tenemos que señalar que consideramos es que es posible que no todos se desarrollen de manera efectiva en el centro. Las siguientes reflexiones son un claro ejemplo de lo que expresamos.

“La verdad es que pensando seriamente en la cantidad de proyectos que se desarrollan en el centro, me asalta la pregunta de si realmente se realizan todos tal y como configuran, esto es, tal y como vienen expresados a nivel teórico. Pienso que en educación podemos estar incurriendo en “proyectitis”, algo que puede resultar negativo para muchos centros y profesionales de la educación que realmente sí cuentan con proyectos serios e interesantes. No lo digo ni lo pienso por este centro, ni por los profesores que trabajan en él, simplemente me cuestiono si realmente estos proyectos tienen funcionalidad e interés para los propios docentes, porque creo que muchos se pueden “apuntar” a estos proyectos como si fuera una nueva moda realizar proyectos educativos, sin estar realmente cambiando sus prácticas y las acciones educativas que realizan.” (D.i. 243, 847)

Otro elemento de interés para conocer el contexto educativo de este centro es el problema del absentismo. En efecto, el absentismo sigue siendo

hoy significativo, sobre todo en el caso de los alumnos gitanos, algo que no ocurre en el caso de la población escolar de origen inmigrante. Según Carmen, esto se debe a los problemas de desestructuración familiar que viven algunos alumnos del centro, lo cual tiene un seguimiento bastante intenso por parte de los Servicios Sociales, que en términos de Carmen, hacen un gran esfuerzo por concienciar a las familias de la importancia de que sus hijos acudan diariamente a la escuela.

“Entrevistador.- *¿Cómo es el absentismo en el colegio?*

Carmen.- *La verdad es que el índice de absentismo es significativo; es bastante significativo. También es verdad que cada vez menos, por eso que te cuento, porque estamos con un control absoluto...*

Entrevistador.- *Pero que existe, vaya.*

Carmen.- *No, no, sí, sí, a diario, ¿eh? Se hace un control, un registro diario de absentismo; y, a final de mes, nosotros se lo mandamos a los Servicios Sociales. Los Servicios Sociales, con aquellas faltas que no están justificadas -si no nos las justifican, las ponemos sin justificar-, pues se mandan a las casas, se habla con los padres, les explican la obligación, que los padres se lo tienen que rectificar, y si no se los justifican, pues bueno...*

Entrevistador.- *¿Hay un perfil de alumno, o alumna, absentista, en el colectivo inmigrante? ¿O la tónica común es la desestructuración familiar, la problemática social, económica...?*

Carmen.- *No. Más que en el colectivo de inmigrantes, no suele... Hay casos, pero casos aislados. Es la población, la etnia, gitana.*

Entrevistador.- *Ah, sobre todo... También tenéis gitanos aquí en el centro...*

Carmen.- *Sí, sí, sí. Tenemos, no muchos, pero vaya, tenemos... Y la etnia gitana sí, porque...*

Entrevistador.- *O sea, mucho absentismo...*

Carmen.- *Mucho, mucho. La verdad es que cada vez menos, porque, lo que te cuento, porque, rápidamente, el niño o la niña que tenga tres faltas sin justificar, tienen los Servicios Sociales encima, está claro. Y eso les supone tener problemas a la hora de un trabajo, de una subvención...*

Entrevistador.- *Sí, lógicamente.*

Carmen.- *Aparte, que realizan una labor con los padres de concienciación, de que el niño tiene que venir al colegio...” (Ep.Carmen. 142-164, 1633)*

La participación de las familias en el centro, a pesar de resultar escasa, es para Carmen positiva si se compara con la que se produce en otros centros educativos. Muestra de ello es la participación de las familias en las elecciones al consejo escolar donde sólo votó un 11% de las madres y padres. Sin

embargo, percibe que tienen motivación por participar y en interesarse por todos los aspectos de la vida escolar del centro.

“Entrevistador.- Una cosa que se me ha olvidado, antes de... El otro día fueron elecciones del Consejo Escolar. Para que quede constancia de la participación del alumnado, y del profesorado...

Carmen.- Los alumnos aquí no votan. Los alumnos de Primaria no...

Entrevistador.- De las familias... ¿En éste estaban por encima de la media?

Carmen.- Sí, no sólo porque he leído los datos en la prensa, sino porque, bueno, hablando con los compañeros, hemos tenido reuniones de zona, de directores, con la Inspección y demás... Hombre, la participación es bajísima, para qué nos vamos a engañar...

Entrevistador.- De 300 alumnos, han ido 40 ó 60 padres...

Carmen.- 40, cuarenta y tantos. O sea, hablamos de un 11% que han votado. Eso no me parece suficiente, pero vamos, si lo comparas con el 1% de otros centros, o con el 8%, pues bueno, dentro de eso...

Entrevistador.- Sí, que es muy baja, pero que dentro de lo que cabe...

Carmen.- Y la verdad...

Entrevistador.- ¿Habéis constituido el Consejo Escolar?

Carmen.- Sí, lo constituimos ayer. Estamos 19 miembros: ocho profesores -de los nuestros incluso ha quedado uno de suplente, porque había más plazas por cubrir-, de los padres, que les correspondían nueve, se han quedado en ocho, les ha faltado uno, y el personal de Administración y Servicios está completo, y el personal de Atención Complementaria, también se ha quedado vacante, ¿eh? El representante del Ayuntamiento esperamos que nos lo nombren, porque eso no suele pasar... Vienen un día, y no vuelven. Y, por lo demás, está completo, de manera que muy bien. Estuvimos ayer en la reunión, muy bien, las madres y padres con muchas ganas de trabajar, muy interesados en todo, se han apuntado a todas las Comisiones que había que hacer, y muchos... De manera que bien, yo, la verdad es que estoy satisfecha..” (Ep.Carmen.170-188, 7106)

Ciertamente, tal y como expresa Jorge, padre de una alumna hispano-marroquí, las familias se sienten identificadas con el Colegio Público Salvador Fernández, por los servicios educativos –y complementarios– que presta a la comunidad. Además, percibe en el caso de las familias inmigrantes del barrio un especial interés por este centro, ya que saben que sus hijos serán bien atendidos en un centro, cuya experiencia e historia así lo demuestra.

“Y bueno, yo creo que la mayoría de los padres que vienen a este centro, que traen a sus hijos a este centro y que los han matriculado, creo que es por los servicios que presta y por la cercanía, por el servicio de Comedor, porque creo que la identificación entre ellos mismos es importante; hay una población grande de marroquíes, y cualquier

marroquí que venga quisiera que [su hijo vaya al Salvador Fernández]. Y esa población que hay anexa al colegio, de padres del barrio, se sienten identificados, porque tienen unas características especiales y se sienten interesados por el colegio.” (Epa.Jorge.152, 2767)

3.11.3. Percepción sobre el alumnado inmigrante de su centro

La percepción que sobre el alumnado inmigrante de su centro tiene Elena es francamente positivo. Ella considera que el alumnado inmigrante añade más riqueza a la existente diversidad que hay en el colegio. La diversidad cultural es un elemento positivo que ya está configurando un cambio significativo en la propia filosofía del colegio. En este sentido, Elena tiene unas altas expectativas en relación al futuro trabajo o carrera académica de los alumnos inmigrantes, sobre todo en el caso de las alumnas de los países del Este. Para ella, estas alumnas, además de su inteligencia y tenacidad, se caracterizan por el interés, la motivación y el espíritu de superación que demuestran en su propia clase. Por esta razón, Elena afirma que pueden estudiar lo que ellas quieran, ya que además superan al propio alumnado autóctono en expediente escolar.

“Pues mira, hay de todo; sobre todo, viendo un poco el tema de los alumnos mayores, porque aquí son chiquitillos... Pero, viendo el tema profesional desde la vertiente de mis mayores -vaya, los de Instituto (risas)-, yo veo las salidas profesionales... Hay un abanico muy amplio, es decir, desde niños que pueden estudiar lo que quieran, porque son muy inteligentes, sobre todo tengo varios alumnos ucranianos, rusos, que son maravillosos, terminan con sobresaliente, superan a los españoles y todo... Entonces, yo sé que, éstos, lo que quieran. Yo tengo una niña ucraniana, que llegó en Septiembre, o sea, un trimestre conmigo, que ya está en su clase en horario total, es una maravilla. El año pasado también tuve dos búlgaras igual... Y esa niña puede hacer lo que quiera; su madre es doctora, y ella no sé lo que quiere hacer: Biología, le gustan mucho los animales...” (Ep.Elena. 464, 2773)

De hecho, Elena pone algunos ejemplos de niñas búlgaras o rusas que permanecen muy poco tiempo en el aula ATAL debido al rápido aprendizaje del idioma que demuestran, lo que hace que no exista necesidad de que permanezcan en el aula ATAL y puedan seguir sin problemas el ritmo de

aprendizaje en sus respectivas aulas ordinarias.

“Pero, normalmente, cuando ellos dominan un poquito el idioma, lo que quieren es estar en su clase. Por ejemplo, esta chiquita, la del Instituto, me decía: "Ay, yo hoy ese tema no me lo quiero perder"; entonces, es porque lo comprende, y porque ella se siente con capacidad de poder hacer lo que el resto de sus compañeros. Digo: "No, es que no te lo tienes que aprender; tú, en cuanto que veas que ya en clase puedes hacer lo mismo que tus compañeros, más o menos, aquí ya no te hace falta estar; o puntualmente, para algo..." Es lo que tiene que ocurrir, es lo normal. Entonces, ya te digo: que ellos mismos... Por ejemplo, Andrea estuvo un trimestre, venía todos los días, y un amor propio, llorando: "Quiero más libros, y quiero más cosas", y se llevaba a su casa..." (Ep.Elena. 476, 2773)

Para Elena, la permanencia del alumno inmigrante en el aula ATAL depende de muchos factores, pero uno de los más importantes, además de la lógica mejora que experimentan estos alumnos a nivel lingüístico, es la competencia comunicativa que adquieren a nivel oral y, sobre todo, sus ganas de aprender. Ciertamente, en el momento en que estos alumnos adquieren la suficiente competencia comunicativa y sus mejoras a nivel de lectoescritura se acercan al nivel esperado por su edad, Elena comunica a su tutor o tutora que el alumno en cuestión ya puede seguir todas las clases sin necesidad de acudir al aula ATAL. No obstante, tenemos que decir que Elena expresa que, en ocasiones, algunos alumnos vuelven puntualmente al aula ATAL para hacer determinadas consultas lingüísticas, o bien porque requieren un poco más de apoyo con la ortografía y la gramática española.

“Mira, por ejemplo, Rosana, al margen del apoyo, que es muy relativo, ¿no? "Que mi madre trabaja, y algunas veces me ayuda y otras veces no", ella es muy inteligente; es lo que yo te decía: que hay niños que tienen más voluntad, más hábitos de estudio, y ella lo tiene; porque lo traía de Ucrania. Entonces, esa niña, en el Segundo Trimestre, ya ahora la estoy cogiendo un día a la semana, para retocarle algunas cosas mal de gramática, de ortografía... Los Lunes. Que esta tarde me dice: "Seño, si viene el profe el Miércoles, me llamas, porque no me toca, pero me llamas", me ha dicho. Entonces, esa niña, en dos trimestres, ya sabía hablar, ya podía comunicarse, y se marchó a su clase. Yo dije: "Ya se quedan en clase, que va gente grande, y si tú ves que necesitas algo, vuelve." Entonces fue cuando ya la tutora me dijo: "Bueno, quédatela un díita, porque todavía hay cosas que ella no acaba de coger, sobre todo ortografía y

gramática"; y se lo he trabajado. Un poquito de vocabulario temático. Pues eso. Y esa niña, en dos trimestres, y a lo mejor con uno, para soltarse, ya está lista. Pero porque ella, tú te puedes imaginar, el interés, se llevaba el libro a casa, lo quiere terminar: "Seño, el siguiente." Unas ganas de trabajar. Sí lo he visto en otros niños también, sobre todo en los rusos, los ucranianos, y algunos búlgaros." (Ep.Elena.108, 4338)

Realmente, para Elena una característica fundamental del alumnado inmigrante de su centro es la motivación con la que llegan, y sobre todo, la predisposición que tienen para aprender. En este punto, es muy importante el diagnóstico que se les realiza cuando estos alumnos llegan al centro. Elena realiza una evaluación de las competencias lingüísticas para establecer el nivel de aprendizaje de español a partir del cual ya se puede establecer la intervención educativa de los alumnos. Sin embargo, para ella es cada vez más importante el diagnóstico de las competencias curriculares y no solamente las lingüísticas.

“Entrevistador.- *¿Cuál es la motivación de estos alumnos cuando llegan de fuera? A nivel curricular, las competencias... ¿Cómo te llegan los alumnos y cuáles son los aspectos que tú [deseas que ellos trabajen]?*

Elena.- *Pues depende; es decir, cuando les paso la prueba diagnóstica inicial, pues te encuentras un poco...*

Entrevistador.- *¿De lingüística el diagnóstico, o diagnóstico también curricular?*

Elena.- *Yo a ellos, Lengua. Lo quiero ampliar este año, que hay un grupo de trabajo, ya he recibido evaluaciones de Granada, de Almería, he contactado con otros grupos... Me están llegando unas cosas buenísimas.*

Entrevistador.- *Para...*

Elena.- *Evaluación...queremos ampliarlo a todas las áreas, o por lo menos a las más significativas: Lengua, Matemáticas... Yo, en principio, lo hice pensando en Lengua; pero para el próximo curso, o incluso éste, si tengo ya las pruebas terminadas, quiero ampliarla más. Incluso, éstas que me han llegado de Granada, están con todas las áreas; es decir, tienen una [sola de] evaluación para todas las áreas. Es la primera vez que me... Y en todos los idiomas.*

Entrevistador.- *En todos los idiomas...*

Elena.- *Es un material valioso...*

Entrevistador.- *Para pasarles estas pruebas, ¿ellos lo hacen en su idioma?*

Elena.- *Sí, sí, para los niños que [van] con el 1 y el 0.*

Entrevistador.- *El 0 a nivel de...*

Elena.- *Si yo quiero preparar en todos los niveles, pues los que lleven un nivel 0, eso se lo tienes que dar en su idioma, porque no saben.*

Entrevistador.- O sea, que el nivel 0 es sólo de Lengua española.

Elena.- Española.” (Ep.Elena. 214-240, 1683)

Elena piensa que son los alumnos inmigrantes los que tienen que hacer el esfuerzo para integrarse en el contexto escolar, de tal manera que para ella el aspecto clave de su integración esté precisamente en la superación del obstáculo o déficit lingüístico. Además, otra variable fundamental en la integración del alumno inmigrante se sitúa, según Elena, en el ámbito de las emociones y los afectos. Es decir, ella considera que el alumnado inmigrante necesita sentirse querido y acogido de manera que este sentimiento sea positivo para su efectiva integración en el centro. Estos dos aspectos, el lingüístico y el afectivo, constituyen claves de gran interés desde la percepción que tiene Elena sobre el alumnado de origen inmigrante.

“Ten en cuenta que los niños, sobre todo, se tienen que integrar; entonces está lo que es la inmersión lingüística y lo que es la relación con sus compañeros, que es fundamental; al margen de que el idioma también sea muy importante, pero lo vamos combinando, es decir, yo le explico al niño, y ya nos reunimos para ver en qué hora puede estar aquí, y lo demás, pues tiene que estar con sus compañeros, sobre todo en la primera fase, es muy importante el tema afectivo; también el aprendizaje, pero sobre todo que él se sienta acogido..” (Ep.Elena. 284, 2598)

El alumnado inmigrante también percibe que la cuestión de la lengua es clave para su propia integración escolar, y es que, a pesar de que consideran que les cuesta aprender la lengua española, es muy importante destacar que tienen un alto grado de motivación por aprenderla, lo cual coincide con la valoración expresada por Elena. Así se expresa Christina, una alumna búlgara:

“Entrevistador.- Pequeña. Cuéntame, el otro día estuve yo con tus compañeros hablando de cómo viniste... ¿Tú desde cuándo estás aquí en Málaga?

Christina.- No sé... Ocho...

Entrevistador.- ¿Meses?

Christina.- Sí.

Entrevistador.- ¿Y a que tú hablas mucho mejor el español ahora, verdad?

Christina.- Sí...

Entrevistador.- ¿Te está costando mucho aprenderlo, o ya la cosa va mejor?

Christina.- A mí sí, me gusta aprender...

Entrevistador.- Pero te cuesta...

Christina.- Sí, un poco difícil...

Entrevistador.- ¿Es difícil?

Christina.- Sí." (E.alumnos.145-167, 1340)

La comunicación es algo muy importante para el alumnado inmigrante. Conocer y manejar la lengua española les permite comunicarse con el resto de compañeros de clase, y también fuera de la misma, en la calle, con el resto del mundo. En realidad, cuando llegan al colegio, sienten vergüenza por no comprender muchos de los aspectos que ocurren en la vida escolar, e incluso, su mejor apoyo son otros alumnos con los que pueden comunicarse en su lengua de origen. Sin embargo, el problema de la comunicación es superado, generalmente, con mucha facilidad por parte del alumnado inmigrante, y es que su interés por aprender y sus ganas por salir, en determinados casos, de su aislamiento comunicativo, hacen que se incremente su voluntad y su aprendizaje sea muy rápido.

"Entrevistador.- ¿Sí? ¿Y cómo te comunicabas con ellos?

Angelina.- Yo sabía hablar un poquito, pero...

Entrevistador.- ¿Sabías hablar un poquito de español? ¿Qué sabías? ¿Qué palabras sabías? ¿"Hola"?

Angelina.- No (risas). Bueno, sí: "hola", "cómo te llamas", "cuántos años tienes", "dónde vives", la cosa para escribir, leer...

Entrevistador.- Los lápices, los bolis... Y, entonces, poco a poco, ¿cuánto tiempo tardaste en aprender el español, más o menos, para defenderte? En tu casa, para... ¿O ya hablabas más? Al principio te cortabas... ¿Te daba vergüenza hablar en español con gente, porque te costaba? Es decir, tú pensabas: "Éste, a lo mejor..."

Angelina.- En los quioscos, cuando yo iba a comprar, me daba mucha vergüenza...

Entrevistador.- Te daba vergüenza comprar en el quiosco, porque a lo mejor no te entendía el nombre.. ¿Y a vosotros? En tu caso, Obaida, ¿te daba vergüenza hablar en español, porque tú decías: "Uy, es que hablo mal, a lo mejor no me entienden..."?

Obaida.- A mí no, yo no.

Entrevistador.- *No te daba vergüenza... Pero, digo yo, ¿te costaba a ti hablar español al principio?*

Obaida.- *Pues sí.*

Entrevistador.- *¿Y qué es lo que más te cuesta de hablar en español?*

Obaida.- *Pues a mí me cuesta más hablar con los compañeros.*

Entrevistador.- *¿Te cuesta hablar con los compañeros algunas veces?*

Obaida.- *Por ejemplo, con éste, el primer día que llegué, me puse a hablar marroquí con él. Yo y otras niñas; pero con los demás no puedo hablar, porque no sabía.*

Entrevistador.- *O sea, ¿tú hablaste con él en árabe?*

Obaida.- *Sí, yo hablo... Y con S., también.” (E.alumnos.500-530, 1495)*

Un factor de gran importancia para la integración del alumnado inmigrante en condiciones óptimas es el respeto por su identidad cultural. Si antes hemos destacado cómo la lengua y el mundo de las emociones son claves de comprensión de la integración escolar del alumnado inmigrante, también cabe aquí señalar que la construcción de la identidad –personal y social– del alumno inmigrante entra en crisis en el ámbito de la escuela. Esto se debe, sobre todo, a la confluencia de dos sistemas de valores sociales y culturales en el marco educativo: el de la sociedad de acogida y el suyo propio, es decir, el de la sociedad de origen.

En este punto, las palabras de Jorge sobre las funciones de Elena como profesora ATAL del colegio nos resultan de gran interés. En efecto, para él es muy importante para la mejor integración del alumno inmigrante que éste vea reconocida y respetada su cultura en el contexto escolar, de ahí la importancia que le concede a Elena, desde la perspectiva de desarrollar acciones educativas interculturales que preserven las propias raíces culturales del alumnado inmigrante, y que éstas sean conocidas por el resto de alumnos del centro.

“Yo, personalmente, lo podría definir... Para mí tiene dos funciones muy importantes. Una de ellas es, como la propia interculturalidad he definido, que es hacer conocer a todo el alumnado la universalidad de las culturas, que todas se engloban dentro de un mismo contexto, y, por lo tanto, merecedoras de conocerse. Y por el otro lado, que creo que me parece también importante, es un servicio de... El alumno que viene de un país

viene con una cultura, con un idioma y con una forma de ver las cosas diferente al niño andaluz; bien, si pretendemos dar a conocer esa interculturalidad, dar a conocerse entre ellos mismos, dar a conocer su cultura, creo que es imprescindible que el niño preserve o no se olvide de su cultura autóctona” (Epa.Jorge. 188, 2056)

La apertura al otro, el respeto al otro y la acogida al otro sólo pueden darse desde la interculturalidad. Para Jorge, Elena tiene que jugar un papel muy importante en el desarrollo de la interculturalidad en el CEIP Salvador Fernández, dinamizando actividades que fomenten el respeto a la identidad cultural como valor educativo en sí mismo.

“Entrevistador.- *Eso es que para abrirse, para la apertura hacia el otro, tampoco se puede perder lo tuyo.*

Jorge.- *Claro. Entonces, el segundo, y por ello importante servicio que creo que ofrece Elena, y esta clase de interculturalidad, es preservarle al niño su cultura, preservarle al niño la cultura autóctona suya, materna y paterna, y que no se olvide de ella; y por eso, las clases de idiomas que se están dando, para que el niño no pierda su idioma autóctono...*

Entrevistador.- *Que no solamente sea la [unión] de aprendizaje del [idioma], sino que también se plantee un tipo de actividad en el centro donde puedan expresar esa identidad, y que se sientan felices...*

Jorge.- *Exactamente.” (Epa.Jorge. 190-196, 671)*

La acogida afectiva del alumno inmigrante es muy importante para su integración en clase y también en el centro. Lo que más valora el alumno inmigrante es a su profesor y al grupo de amigos que tiene en el colegio, y en este sentido, podemos considerar muy relevante las siguientes palabras de un niño marroquí cuando afirma que tiene muchos amigos en el colegio, algo muy importante en el sentido de que se establezcan redes y vínculos de apoyo emocional en el grupo de iguales, dentro del propio contexto escolar, esto es, con alumnos y alumnas del mismo centro educativo.

“Entrevistador.- *¿Qué es lo que más te gusta del colegio?*

Mirta.- *Mis amigos, algunos profesores...*

Entrevistador.- *¿Qué es lo que más te gusta? ¿Te gusta llevarte bien con tus amigos? ¿Tienes muchos amigos aquí?*

Mirta.- *Sí.*

Entrevistador.- *¿Tú sales por la tarde a la calle con algunos amigos?*

Mirta.- Sí.

Entrevistador.- Cuéntame... ¿Y qué es lo que más te llama la atención de este colegio?

Mirta.- Mi profesora y mis amigos.” (E.alumnos. 242-256, 737)

3.11.4. La convivencia y el clima escolar

El clima de convivencia que actualmente existe en el centro es satisfactorio y positivo desde el punto de vista de Elena. Según ella, la diversidad cultural es un elemento enriquecedor en la dinámica educativa del centro, y no percibe ningún tipo de conflictividad ni de actitudes racistas hacia el alumnado de origen inmigrante.

“Entrevistador.- ¿Cuál es el clima de convivencia que hay en el centro actualmente?

Elena.- Yo lo veo satisfactorio.

Entrevistador.- Es positivo...

Elena.- Sí, es positivo...

Entrevistador.- ¿No hay conflictos de [tipo] intercultural? Si tú ves elementos de racismo, o algo.

Elena.- Aquí no.

Entrevistador.- No has visto nada. Entonces, para ti, el clima de convivencia no es conflictivo, es enriquecedor.

Elena.- Sí, totalmente.” (Ep.Elena.174-188, 2057)

Sin embargo, Elena considera que no se puede negar que puedan existir choques culturales o conflictos en la propia integración del alumnado inmigrante, aunque no considera que estos conflictos sean ni positivos ni negativos, simplemente se dan y es el profesorado el que tiene que tener la competencia necesaria para afrontarlos con garantías de éxito

“Entrevistador.- En ese sentido, para tener claro tu concepto de "conflicto", ¿"conflicto" para ti es algo positivo, o es perturbador del clima de clase, del centro?

Elena.- No, yo creo que es algo que existe, y que no se puede negar, porque el choque está ahí, y que tiene un seguimiento y tiene una evolución...

Entrevistador.- O sea, ¿no es ni positivo ni negativo, o es, sencillamente, que existe?

Elena.- Simplemente, que se da; es decir, que tú tienes que ser consciente de que un alumno, una alumna, que llega de otro país, va a tener ese primer choque, y lo que sí tienen que estar es preparado el Centro de Profesorado para poder atender; pero vamos, negarlo... ¿Que es positivo o negativo? Pues yo es que no le pondría la tilde de positivo ni negativo; sencillamente, está ahí, es una evidencia, y tenemos que trabajarlo lo mejor posible.” (Ep.Elena.507-513, 3589)

Hay que señalar que Elena se muestra un poco ambigua y difusa en su percepción sobre el conflicto en su escuela, y es que a pesar de que considere que no existen problemas significativos de convivencia, sí detecta la posible existencia de choques culturales que ella interpreta desde la perspectiva de la ignorancia. Es decir, para ella el conflicto puede situarse en el plano de la ignorancia de conocer las culturas de los alumnos inmigrantes como elemento importante en el tratamiento educativo de la diversidad cultural. Además, esta ignorancia la percibe en los distintos agentes de la comunidad educativa, tanto en el profesorado como en el alumnado y sus familias.

“Elena.- Más que choques, yo veo ignorancia.

Entrevistador.- ¿En qué sentido lo dices?

Elena.- Pues en el sentido de conocer las culturas y conocer las diferencias. Y, si se puede producir algún choque, que tampoco lo veo así, como un choque conflictivo, es porque se ignora; tanto por los padres como por los alumnos y por el profesorado, por el centro. Por los padres, porque ignoran cómo va su Sistema Educativo...” (Ep.Elena.352-356, 2293)

Un aspecto importante de la concepción educativa del conflicto por parte de Elena es, sin lugar a dudas, el conflicto intercultural entendido como choque de culturas. En efecto, ella sitúa este conflicto en el alumnado inmigrante y en sus familias, esto es, en las dificultades que tienen para integrarse de manera efectiva en la vida escolar, en los problemas de comunicación por desconocimiento del idioma, así como aquellos que tienen que ver con desenvolverse en un nuevo espacio social y cultural de relaciones humanas. En definitiva, un conflicto intercultural sería un conflicto de integración centrado especialmente en el alumnado inmigrante.

“Elena.- Tú me planteas si...Evidentemente, cuanto más diversos sean los alumnos, las probabilidades están ahí. Que si los hay, yo te comentaba que este centro, concretamente, es de los centros donde no se ven estas posturas de racismo, o al menos yo no las he detectado.

Entrevistador.- No, yo tampoco.

Elena.- En otros centros sí, sí lo he detectado; incluso con problemas fuertes. Y bueno, ¿cómo podemos evitarlo, cómo podemos subsanarlo? Pues trabajando este tipo de actividades, del respeto, la tolerancia... lo que son temas transversales. Y, sobre todo, conocer esas culturas.

Entrevistador.- ¿Tú, básicamente, identificas un poco el concepto de "conflicto intercultural" con conductas, o pensamientos racistas, o una conducta racista o...?

Elena.- No, es mucho más amplio; es decir, "conflicto"... Quizás el primer conflicto es el choque de culturas para el alumno...

Entrevistador.- Sobre todo para el alumno cuando viene...

Elena.- Todo aquí... Su bagaje de costumbres es... Todo, ¿no? Desde su entorno familiar, el colegio, se tienen que adaptar a una nueva ciudad, lenguaje. Para él, como ser humano, es eso; luego, ya está el conflicto de integrarse; que ese conflicto lo podríamos dividir en diferentes etapas." (Ep.Elena.461-473, 2954)

Hemos visto que Elena tiene una concepción ciertamente restringida del conflicto intercultural, ya que lo sitúa exclusivamente en el alumnado inmigrante y en sus familias, y no se plantea la influencia social y el marco educativo como claves fundamentales para la integración escolar de estos alumnos y sus familias en la comunidad educativa. Sin embargo, hemos de destacar que Elena percibe que no existen en el CEIP Salvador Fernández actitudes y prejuicios racistas hacia este alumnado, algo que sí ha percibido en otros entornos educativos. Para ella, atajar estas actitudes racistas requiere el fortalecimiento de la educación en valores, y por tanto, de la transversalidad como herramienta de gran importancia educativa para prevenir y combatir las actitudes racistas que puedan darse en el escenario escolar.

En todo caso, Elena percibe que el alumnado inmigrante es un buen alumnado para su centro, esto es, muestran una positiva actitud hacia el aprendizaje y en la convivencia. Solamente, y en determinados casos, tienen un comportamiento conflictivo que responde a situaciones familiares difíciles y a problemas de identidad. Es el caso de una niña marroquí que tiene un comportamiento impulsivo en clase, que vive sola con su madre, y que ha pasado por diferentes centros educativos por cuestiones laborales de su madre. Esta niña ha tenido problemas con sus compañeros de clase porque la descubrieron hurtando algunos materiales escolares. Para Elena, este es un ejemplo de alumna inmigrante que está teniendo dificultades de integración

escolar, que requiere del apoyo constante del profesorado y de sus compañeros de clase.

“Elena.- Problemas de identidad y de núcleo familiar...”

Entrevistador.- Lo que sí parece ser... Bueno, en el caso de la niña que hemos visto, que tenía el problema de piojos, que a lo mejor ha sufrido...

Elena.- Vive sola, con la madre...

Entrevistador.- Ha tenido problemas en el sentido de controlar... Que no tiene seguridad en la vivienda, y vale cualquier colegio; y en otros casos no; por ejemplo, en el caso de... O sea, que hay casos y casos, que hay casos en los que pasan por muchos colegios, ¿no?

Elena.- Sí, esa niña venía de otro colegio, llegó aquí el año pasado, creo... Pero es muy inestable en su forma de ser: ella no se centra...

Entrevistador.- Pero eso lo tiene que tener ella, ¿no? El hecho de ir a un sitio a vivir, y darte a conocer...

Elena.- Y luego, está siempre a la defensiva; incluso el año pasado, en su clase, la denunciaron, porque robaba cosas. Unos rotuladores muy bonitos de brillantina, y cosas de esta niña, bonitas. Y ella, vamos, que la veíamos, cogía el compañero y decía: "Vamos a hacer como que no... Como que estamos haciendo otra cosa, vamos a coger los rotuladores." Y los cogía y se los llevaba... Entonces, todas esas cosillas, también, los compañeros no... A pesar de que su tutora dijo: "Bueno, vamos a perdonarla, hay que darle otra oportunidad..." (Ep.Elena.64-76, 3627)

De todas maneras, hay que reafirmar el clima positivo que se vive en este centro, y prueba de ello es que la diferencia cultural no crea rechazo entre el alumnado, es más, Elena valora el hecho de que toda la comunidad educativa se haya acostumbrado a vivir en la diversidad y en la diferencia como un aspecto enriquecedor de la convivencia escolar. En el caso de los niños, ella no percibe la existencia de un rechazo a los alumnos de otras culturas, más bien sorpresa e interés por conocer rasgos culturales de sus compañeros de clase.

“Hombre, así como rechazo... Ellos se ven algunos diferentes a otros, porque es lógico, son diferentes (risas). Pero así como un rechazo muy evidente... Yo veo que están habituados a estar juntos, y alguna vez si se sorprenden, cuando escuchan hablar en otros idiomas, cuando cuentan cosas de sus fiestas y eso... Yo veo que los demás se quedan un poco sorprendidos. Ahora, por ejemplo, con el tema del Año Nuevo chino: "¿Y eso se pone en las puertas...?" Yo veo sorpresa, o a lo mejor un poco así como de incredulidad; pero lo mismo ocurre cuando ellos cuentan cualquier otra cosa. Yo veo esa sorpresa; y, alguna vez, si están hablando juntos en su idioma, los otros les dicen:

"¡Ay, cállate...!" (Ep.Elena. 8, 1119)

En efecto, la diferencia cultural y personal es una barrera que, en ocasiones, puede suponer que los alumnos no quieran mantener relaciones de compañerismo con alumnos de origen inmigrante. Esta idea, planteada por Luisa, la monitora de actividades extraescolares del centro, es observada por ella al comprobar que, en algunos casos, hay niños que no quieren sentarse junto a otro niños inmigrantes o incluso entre ellos mismos en los talleres educativos de la tarde.

“Entrevistador.- O sea, generalmente, los niños se relacionan entre ellos sin ningún tipo de [excepción] cultural... Tú ves que los colombianos se juntan con éstos...

Luisa.- No, no, sí que la hay, entre ellos lo tienen. Por ejemplo, en el Baile, que es el taller que yo llevo, una niña búlgara no se quiere relacionar con otra niña, que es magrebí...

Entrevistador.- Sí, marroquí.

Luisa.- Es marroquí, es de Marruecos. Entonces, entre ellas dos no se quieren relacionar. Pero tú ves que es una cosa como de estereotipo inicial, como de idea previa y fija; incluso te dicen: "No, es que me da asco", y te lo dice delante de ella y tal. Pero después, en cuanto empiezan a conocerse, a tratarse, a hablar y tal... El otro día estaban bailando juntas, y sin problema. Hombre, tú siempre te las tienes que ingeniar...

Entrevistador.- O sea, que hay que intentar que estas barreras iniciales de miedo... Pero existen, entonces, entre el alumnado, estereotipo, o sea que tú ves que unas veces...

Luisa.- Verás, también, esta niña de que te hablo está en 4º ó 5º, me parece; que ya, más o menos, sí que ha podido interiorizar el tema de los estereotipos, pero niños pequeños, no. Bueno, en niños pequeños sí que hay un poco de rechazo como nosotros: "Este niño huele mal", o cuando se da otro supuesto, que se haya hecho pipí en clase, y..... Cuando son pequeños, no; cuando van avanzando en edad, sí. Y ellos sí aprenden -porque además lo aprenden de los mayores- que "moro" es un insulto, y ellos te dicen: "moro". El otro día, por ejemplo, una de las niñas vino llorando porque le habían dicho "mora".(Emo.Luisa.74-84, 1607)

Sin lugar a dudas, las palabras de Luisa nos indican que los alumnos inmigrantes suelen tener iniciales problemas de relación con sus compañeros hasta transcurrido un cierto tiempo en que, pasado el miedo a la diferencia cultural o social, los niños se ven sencillamente como lo que son: niños que son compañeros de aula e incluso amigos..., niños cuyo origen cultural no es un impedimento para establecer vínculos afectivos y de amistad, al revés, son compañeros con los que bailan y cantan, con los que aprenden y viven

experiencias de amistad y compañerismo en la escuela, como lugar lleno de vida.

Ahora bien, es muy importante destacar que muchas veces los niños aprenden prejuicios y estereotipos a partir de la utilización –y escucha– de un lenguaje en el que la palabra “moro” se considera un insulto, y esto, los niños lo aprenden desde muy pequeños en el contexto escolar, sobre todo si lo escuchan desde otras instancias importantes de socialización (el barrio, la calle, los vecinos...). Probablemente, en estas edades, el hecho de emplear insultos como este consiste más en propagar un aprendizaje negativo de una etiqueta o un código verbal, que ser consciente de la importancia de estar difundiendo un lenguaje que alienta el racismo y visibiliza la diferencia cultural como algo negativo.

Hay que decir que, generalmente, los alumnos de origen magrebí son los que más perciben un cierto rechazo de su origen cultural, aunque tenemos que señalar que esto lo aprecian sobre todo en el contexto social, y no tanto en el centro escolar. En este punto, Mustafá, un alumno marroquí de doce años, intenta explicar y comprender el por qué de los insultos o desprecios que alguna vez ha escuchado en la calle.

“Entrevistador.- *¿Eso te ha pasado alguna vez, Mustafá?*

Mustafá.- *Sí.*

Entrevistador.- *¿Y quién te ha dicho eso? Cuéntame tu experiencia, es muy interesante...*

Mustafá.- *En la calle.*

Entrevistador.- *¿Y qué te han dicho?*

Mustafá.- *Me han dicho: "¡Vete a tu país, que eres un moro de...!"*

Entrevistador.- *Sí, la palabrota ésa fea... Pero escúchame: ¿por qué crees tú que la gente se porta así?*

Mustafá.- *No sé.*

Entrevistador.- *¿Tienen miedo, o cómo es?*

Mustafá.- *Porque tienen mucha envidia, ¿no?*

Entrevistador.- *Tienen envidia. ¿Tú crees que es envidia lo que tienen?*

Mustafá.- Sí.

Entrevistador.- Sí.

Mustafá.- Porque nosotros tenemos unas cosas, y ellos no tienen.

Entrevistador.- ¿Tú qué cosas crees que tienes que a lo mejor...?

Mustafá.- Pero, por ejemplo, hay unas cuantas que ellos no tienen, y después se envidian, y dicen: "¡Vete a tu país!" (E.alumnos.467-497, 1536)

En verdad, tal y como venimos exponiendo, son los alumnos marroquíes los que más dificultades de integración están teniendo en el contexto social y educativo. Si en el caso de Mustafá, observamos cómo percibe con claridad cierto rechazo a su origen cultural, Obaida, una alumna de la misma nacionalidad, expresa que también ha recibido desprecios e insultos en el contexto escolar. En este sentido, ella reconoce la dificultad que ha tenido para tener amigos en el colegio; algo que, en su opinión, puede estar relacionado con el hecho de ser marroquí. Esta situación, qué duda cabe, le supone un malestar emocional que todavía no es capaz de asimilar ni de comprender.

“Entrevistador.- Muchos colegios... ¿Y has cambiado mucho de casa, hasta que ya más o menos te has estabilizado, y vives aquí...? ¿Y eso te gusta, o te cansaba un poco ya tanta...?

Obaida.- Me cansaba un poquito, porque cada vez que conozco a una amiga, soy yo su amiga, después ya nos cambiamos de casa, y he tenido muchos amigos, jugamos todos los días y todo... Ya me vine para acá, y ya me aburro.

Entrevistador.- ¿Y te costó mucho hacer amistades en cada uno de los colegios...? ¿En Málaga te ha costado?

Obaida.- Pues sí. Porque casi ninguna quería ser mi amiga.

Entrevistador.- ¿Casi ninguna quería ser tu amiga? ¿Por qué?

Obaida.- No sé...

Entrevistador.- ¿Pero por qué, porque te ven a lo mejor...? ¿Dicen que: "Ea, pues ésta es de Marruecos, y yo no quiero ser amiga suya"? ¿Eso ocurre...?

Mustafa.- Pero yo soy de Marruecos, a mí no me dicen nada.

Obaida.- Pero tú has nacido aquí.

Angelina.- A mí también algunas veces me insultan y todo.

Entrevistador.- ¿Quién te insulta? ¿Entonces, quién, quién te dice algo?

Angelina.- Por ejemplo, Salma., la que me insulta en marroquí...

Entrevistador.- *Estamos hablando de por qué, de que a lo mejor hay niños que no quieren hacer amistad contigo, porque te ven diferente, o por...*

Angelina.- *A mí, porque me dicen cosas, no sé...*

Entrevistador.- *¿Qué cosas te pueden decir? Aquí en el colegio no creo, ¿no?*

Angelina.- *Aquí sí.*

Entrevistador.- *Sí, que un niño a lo mejor te dice algo...*

Obaida.- *A mí me dicen [cosas] los niños y todo, de otras clases... Que soy mora, y todo eso." (E.alumnos.286-320, 1847)*

Como podemos observar, al alumno inmigrante le cuesta comprender el motivo del rechazo, que de manera más o menos explícita, ocurre en determinados momentos en su experiencia escolar. En efecto, tanto el lenguaje, a veces discriminatorio, como algunas conductas de rechazo, pueden formar parte de unos valores negativos que se dan en el centro, y que son difíciles de entender y asimilar por un alumnado que quiere integrarse en igualdad de condiciones y oportunidades con el resto. De esta manera, sí podemos señalar que existe cierta disonancia entre el pensamiento que nos ofrece Elena y el profesorado del centro, y algunos alumnos marroquíes que nos hacen pensar que es posible todavía la persistencia de ciertas actitudes de rechazo claramente perjudiciales para la construcción de una convivencia intercultural en el centro educativo.

Sin embargo, hay que mencionar que todo el alumnado participa con interés y alegría en todas aquellas actividades educativas que tienen como telón de fondo la interculturalidad y la paz, y es que la preocupación por la convivencia es un elemento fundamental para el profesorado del CEIP Salvador Fernández. En este sentido, nos resulta interesante comprobar que Obaida, alumna marroquí anteriormente mencionada, considera que la paz es un valor de extraordinaria importancia, para ella, para su propia vida, y por supuesto, para la vida escolar.

“Entrevistador.- *Cuéntame, Obaida, cuéntame algo del Día de la Paz. ¿Cómo has sentido el Día de la Paz? ¿Qué has hecho?*

Obaida.- *Pues...*

Entrevistador.- *Para ti, ¿qué significa el Día de la Paz?*

Obaida.- *Para mí significa, el Día de la Paz, que nunca haga más peleas, y tampoco yo quiero que haya una guerra en mi país, que todos tengan casas, y familias... Y también, que los niños no se peleen, y que se lleven bien.*" (E.alumnos.81-87, 4293)

Otro aspecto que consideramos importante resaltar en la configuración del clima de convivencia existente en este centro educativo, es la percepción que tienen las familias respecto al profesorado. En este punto, Rosana valora muy positivamente las relaciones existentes entre familias y profesorado, y dentro del mismo, considera que existe una buena sintonía entre todos que le hace valorar que el centro educativo tiene un camino educativo orientado y seguido de manera consensuada por todos.

Rosana.- *Con respecto al profesorado en sí, hay muy buen clima, se nota que hay un buen clima.*

Entrevistador.- *Los profesores se llevan bien entre ellos...*

Rosana.- *Sí; por lo menos, yo jamás he visto un cambio de opiniones... Jamás, ¿eh? No sé si lo harán de forma interna, pero... Después, hay también una buena relación de los profesores y los alumnos, pero están siempre diciéndote: «Te doy si me das»; que si hay un niño-problema, bueno, lo conversamos.*" (Ema.Rosana.300-304, 2238)

Finalmente, y adelantando algunas de las ideas que veremos más adelante, tenemos que decir que Carmen valora como negativo la escasa participación de las familias en la dinámica de la escuela. De hecho, expresa que la participación de las familias ha estado muerta durante muchos años, y que es ahora, con la llegada de familias inmigrantes, cuando la participación parece levantar un poco el vuelo. Desde luego, es digno de destacar el interés de Carmen por motivar a los padres para que participen en la vida escolar, y es que, últimamente, ella percibe que sólo acuden al centro cuando su hijo tiene algún problema escolar grave. Esto lo achaca a una falta de motivación, aunque hay que señalar que no indaga en el por qué de este déficit de motivación en la participación de los padres en la vida del centro.

Entrevistador.- *¿Las relaciones entre el centro y la AMPA, que estaban un poco "muertas", ahora...?*

Carmen.- *Estaban muertas, estaban muertas...*

Entrevistador.- *Pero que en un centro con esta magnitud de alumnado, ¿cómo es posible una APA con tres padres que participasen...? ¿Cómo es posible eso?*

Carmen.- *Pues te puedo decir... Bueno, a mí me nombró el Delegado hace tres años. Yo estaba antes de secretaria... En ese momento la APA era nada, o sea, había APA, pero no había nada, nada, absolutamente. Ese año, cuando en Septiembre empezamos el nuevo Equipo Directivo, reunimos a los padres, y la verdad es que también me sorprendió porque hubo, a la demanda que hacíamos, una reunión que hacíamos para presentarnos y demás...*

Entrevistador.- *¿Vinieron poca gente?*

Carmen.- *¡Vino mucha gente!*

Entrevistador.- *Vino mucha gente...*

Carmen.- *Mucha gente. Vino casi un 40%, que eso aquí, ya... Bueno, aquí no; esa misma palabra se la dije al inspector, y me dijo: "No, no, ahí no, en cualquier colegio..." Porque los padres, no sé...*

Entrevistador.- *¿Están desmotivados...?*

Carmen.- *Están totalmente desmotivados; o sea, no acuden al colegio [a no ser] que los llamen ya por un problema gordísimo con el hijo.." (Ep.Carmen.190-208, 7106)*

3.11.5. Relaciones con las familias de origen inmigrante

Un elemento que resulta de interés para nuestro estudio es conocer cuál es el grado de relación que existe entre las familias de origen inmigrante en el centro escolar, tanto con las familias autóctonas como con el resto de familias pertenecientes a otras culturas y nacionalidades. En este sentido, es necesario destacar que las familias de origen inmigrante del centro tienden a agruparse por culturas o nacionalidades afines, esto es, las árabes con las árabes, las latinoamericanas con las latinoamericanas, y así el resto de grupos culturales existentes en el Colegio Público Salvador Fernández. En verdad, Elena tiene esta percepción sobre las familias inmigrantes, aunque considera que poco a poco esto está cambiando, y las familias de origen inmigrante se están abriendo a toda la comunidad educativa, es más, piensa que no se muestran cerradas a la comunicación y a la relación con el resto de las familias del centro.

“Entrevistador.- *Se me ha olvidado preguntarte antes... ¿Hay relación entre las familias inmigrantes y las familias autóctonas? Es decir, ¿percibes algún tipo de relación, o no sabes?*

Elena.- *Yo siempre he sentido que los que son de la misma cultura, lo ves por ejemplo cuando entran, llegan las madres, se las ve reunirse...*

Entrevistador.- *Se agrupan por culturas...*

Elena.- *Sí... Pero que también veo que se comunican con las demás. Ellas se conocen, o quedan para cualquier cosa, pero también...no están cerradas a comunicarse con otras madres.” (Ep.Elena.194-200, 2057)*

Esta percepción es observada por el investigador en una de las reuniones dirigidas a las familias inmigrantes y organizadas por la AMPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnos). En efecto, en el espacio escolar parece que las madres y padres no son capaces de articular vínculos de relación más sólidos que promuevan una participación más activa y también más afectiva. Decimos esto desde la perspectiva del planteamiento de las reuniones de familias inmigrantes como un lugar de encuentro y de diálogo, no sólo para ayudar a sus hijos en la educación que reciben en el centro, sino también como actuación dirigida a ellos, como miembros de una comunidad educativa donde también ellos pueden encontrar un espacio educativo – formativo e informativo– de interés.

Realmente, estas reuniones están teniendo un éxito relativo en cuanto a participación se refiere. Sin embargo, es digno de mencionar el papel de Rosana, presidenta de la AMPA, que ha hecho de estos encuentros familiares uno de los objetivos prioritarios de las actuaciones de la AMPA.

“Me doy cuenta de que los padres apenas se conocen entre ellos, y que a pesar de que se encuentran en una situación común de inestabilidad familiar y también emocional, no se muestran como grupo. Entiendo que es la primera reunión a la que acuden muchos los que están hoy aquí, pero sinceramente me quedo perplejo ante la falta de vínculos entre los padres. No obstante, creo que es muy positiva este tipo de encuentros, que según Rosana, continuarán con una periodicidad de una reunión al mes sobre una gran variedad y diversidad de temáticas. Ella creía que este tema iba animar a muchas familias inmigrantes, pero finalmente solo acudieron diez personas. Rosana hizo un gran esfuerzo de acoger a todos los que participaron en la reunión, poniendo encima de la mesa informaciones y dípticos sobre la inmigración y también haciéndonos partícipes de una saludable invitación a tomar café y pastas.” (D.i. 230-232, 4295)

La participación de las familias en el centro es escasa, y no se pueden hacer diferenciaciones significativas en cuanto a la participación en la vida

escolar, ya sean autóctonas o de origen inmigrante. En este punto, resulta de interés la percepción que tiene Rosana sobre la participación de las familias en las escuelas de nuestro país. Para ella, no existe compenetración entre familia y escuela porque la familia no se implica decididamente en la educación de sus hijos. Esta percepción no sólo es exclusiva de este centro escolar, también del resto de centros escolares de los que Rosana tiene información por su actividad en distintas entidades de participación familiar en diferentes comunidades educativas.

“Rosana.- A mí me parece que acá, la sociedad española, no está muy compenetrada con la educación de los hijos, directamente.

Entrevistador.- Que no se implica, vaya.

Rosana.- No se implica. Y después de haber estado más de dos años, y he visto otros colegios, he ido a jornadas, charlas... con la Federación, y me he dado cuenta de que no es sólo este colegio.” (Ema.Rosana. 48-52, 1898)

Desde la perspectiva docente, Elena considera que la participación de las familias inmigrantes es irregular; esto es, existen familias preocupadas por la educación de sus hijos, por su comportamiento y actitud en clase; y por otro lado, existen familias inmigrantes que no aparecen en ningún caso por el centro educativo. Así mismo, destaca la existencia de un grupo de familias inmigrantes que son dependientes del centro, en el sentido de que necesitan el apoyo económico para dotar de material escolar a sus hijos, y que sí acuden regularmente al centro para hablar con el profesorado, sobre todo con la secretaría y la dirección del centro.

“Nada, te vienen a preguntar cómo está su hijo, si se ha integrado, qué dificultades tiene, cuál es su conducta en el aula... Pues el niño está bien, si lo atienden, no lo atienden, problemas, si necesitan algún material... Algunos, a lo mejor; otros son totalmente dependientes del centro, y hay que darles el material. Hay mucha diversidad y hay diferentes culturas. Y no se preocupan algunas gentes, y otros no vienen para nada.” (Ep.Elena. 328, 1650).

Para Elena, existe una percepción generalizada del profesorado respecto a la escasa participación y comunicación con las familias inmigrantes. Ella considera que al profesorado le gustaría que estuvieran más integradas en

la realidad escolar, a pesar de las dificultades de comunicación derivadas del desconocimiento del idioma que, para Elena, es el principal escollo en el establecimiento de relaciones entre profesores y familias. En este punto, resulta significativa la inexistencia de recursos lingüísticos de apoyo o de mediación para una mejor comunicación entre familias inmigrantes y centro educativo.

“Entrevistador.- *¿Cuál es tu percepción acerca de la relación que tienen los profesores con estas familias? Ya, no digo tú, digo...*

Elena.- *A ellos les gustaría que se integrasen más, que viniesen más a las reuniones... Algunas veces tienen el problema del idioma; entonces, los padres vienen, pero ellos no pueden comunicarse, los profesores tampoco... Bueno, se comunican como pueden.*

Entrevistador.- *Sí, con señas o como puedan, vaya...*

Elena.- *Ahí estaría muy bien poner a los mediadores, ¿no? De cada idioma.*

Entrevistador.- *¿Habéis tenido algún tipo de ayuda a este nivel, de mediación o algo?*

Elena.- *No...”* (Ep.Elena.202-212, 2057)

Sin embargo, Carmen, la directora del centro no coincide con la valoración que hace Elena sobre la participación de las familias inmigrantes en el contexto escolar. Ella valora muy positivamente la participación cada vez más importante de las familias inmigrantes en la escuela, es más, la mayoría de padres del consejo escolar son de origen inmigrante.

Además, para Carmen, se está produciendo un fenómeno de gran interés, y es que, al contrario de lo que considera Elena, las familias inmigrantes son las que más participan y se interesan por los problemas y necesidades del centro educativo. En este sentido, pone el ejemplo de Rosana, presidenta de la AMPA de origen uruguayo, con la que tiene una extraordinaria relación de colaboración y a quien define como una persona comprometida y con iniciativa. Así mismo, es interesante explicitar la buena sintonía que existe entre el equipo directivo del centro y la AMPA, algo que es valorado de manera muy positiva por la directora del colegio.

“Carmen.- *Y la verdad es que muy bien; o sea, Rosana es que es una persona fuera de serie...*

Entrevistador.- *Que se implica...*

Carmen.- *Es trabajadora, tiene ilusión, iniciativa... Y muy bien. O sea, que yo, con la APA, con lo que hay de APA, muy bien, muy bien. Y la verdad es que [en] la relación con todos los padres, no tengo ningún problema, en absoluto, ¿eh? Muy buena; la relación fluida, y hablándoles muy sinceramente, muy claramente.*

Entrevistador.- *¿Y con los padres del colectivo inmigrante hay una diversidad de relaciones? Tú dices: "Me llevo bien con todo el mundo..." ¿Hay problemáticas especiales, en función de la cultura, o eso es independiente de la cultura? ¿Ves rasgos culturales que te influyen en la relación...? Que tú dices: "Éste es más distante, éste es más..."*

Carmen.- *La verdad es que no te sabría decir... Si te digo, es lo contrario; o sea, ante una llamada o una petición que yo haga de reunión, de ayuda... La verdad es que acuden los padres de inmigrantes, casi acuden más que los españoles.*

Entrevistador.- *Sí, de eso me di cuenta yo en las reuniones por la tarde...*

Carmen.- *Que eso se observa, ¿no?*

Entrevistador.- *Me estoy dando cuenta de que está habiendo un proceso [al contrario], que los inmigrantes son los que participan más que los autóctonos. Pero mucho, ¿eh?*

Carmen.- *Pero sí, sí. De hecho, te comento: de los ocho padres que hay en el Consejo Escolar, tres son inmigrantes. Hay una argentina, una búlgara y una marroquí."* (Ep.Carmen. 228-244,7106)

Es importante en el análisis que venimos haciendo sobre las relaciones de las familias inmigrantes con el profesorado, y en general, sobre su participación en la comunidad educativa del CEIP Salvador Fernández, que estas familias provienen de contextos socioeconómicos de nivel medio-bajo. En el caso de muchas de ellas, son familias que han venido a nuestro país por una vida mejor, y generalmente encuentran trabajo en unas condiciones de precariedad.

Además, y desde un punto de vista sociocultural, Elena considera que las familias de los países del Este Europeo tienen una gran formación cultural, algo que para ella tiene fiel reflejo en sus hijos, y es que, como exponíamos anteriormente, Elena valora muy positivamente la capacidad de trabajo y la actitud positiva de este alumnado frente al resto de alumnos de origen inmigrante.

Entrevistador.- *¿De qué nivel socioeconómico proceden estos alumnos, más o menos?*

Elena.- *Ten en cuenta que, salvo algunas excepciones, son familias que vienen buscando trabajo, y, entonces... Vamos, hay de todo, pero yo creo que en su mayoría*

es un nivel medio-bajo.

Entrevistador.- ¿Y desde el punto de vista sociocultural? ¿Los padres de estas familias tienen estudios?

Elena.- Mira, sobre todo los de Europa del Este, tienen una formación cultural divina; pero no sólo cultural, sino en temas de deporte... Están formados en todos los ámbitos, ¿eh? Ellos y sus hijos." (Ep.Elena.34-40, 1626)

Por otra parte, las familias inmigrantes comparten los valores educativos que se imparten en la escuela, en la medida que pueden. Para Elena, las familias inmigrantes se implican en la educación de sus hijos en función de su situación socioeconómica y familiar, al igual que ocurre en el caso de las familias autóctonas. No hace distinciones en función del origen cultural de las familias; es más, considera que cada familia es un mundo diferente y que su implicación está mediatizada por una multiplicidad de situaciones personales y familiares de difícil valoración para ella.

Entrevistador.- En ese sentido, ¿piensas que las familias inmigrantes comparten los valores educativos que se imparten en la escuela?

Elena.- En la medida que pueden.

Entrevistador.- Los valores a nivel general... Que quieren que estudie, que quieren que sigan estudiando, que se comporten bien en clase, porque es de provecho... ¿En qué nivel piensas tú...?

Elena.- Yo creo que sí, vamos, a nivel de comportamiento, y de provecho, yo creo que sí. Unas más, a lo mejor, unas lo manifiestan más que otras, pero el hecho de tenerlos aquí, y traerles su material... Muchos están por la tarde, también, en actividades y demás... Pues eso es significativo de que... Luego, ya, que se impliquen más o menos, depende de las circunstancias.

Entrevistador.- O sea, que tú, por un lado, piensas que sí comparten a nivel general los valores que promueve la educación, el respeto, la solidaridad, etc., pero que, a nivel práctico, tú ves...

Elena.- Hombre, hay algunos que se implican más, y otros que no se implican.

Entrevistador.- Pero igualmente que los autóctonos, más o menos...

Elena.- Exactamente, igual. Hay algunos que son estupendos, y tú dices: "Bueno, esta familia es maravillosa." Que hay que traer esto... O colaboran con lo que tú les pidas..." (Ep.Elena.214-228, 2233)

Estas ideas no son valoradas de la misma manera por Jorge, vicepresidente de la AMPA del colegio. Para él la participación de las familias inmigrantes está influida claramente por sus circunstancias socioeconómicas, y

por tanto, dedican poco tiempo a participar y a involucrarse en la vida y dinámica escolar. Dicho esto, hay que señalar que este padre lamenta el estado de abandono de la participación familiar en la escuela, algo que valora negativamente dada la importancia que a su juicio tiene la implicación activa de las familias en el contexto escolar de sus hijos.

“Entrevistador.- A mí me gustaría preguntarte sobre el estado de la participación; es decir, cuando tú llegaste, ¿viste una escasa participación? ¿Cuál es tu opinión acerca de por qué esa escasa participación? Ya no sólo con las elecciones del Consejo Escolar, sino a nivel general, de las familias en los centros. No solamente en éste, ¿eh? Yo no quiero que te centres un poco en éste, porque [te puede] condicionar, sino lo que tú creas.

Jorge.- Bueno, yo es la primera vez que participo y que soy miembro partícipe de una asociación enfocada a la educación de los hijos; entonces, no sé los demás centros escolares; yo, generalmente, suelo escuchar que la participación es baja. Quiero decir con eso que te podría hablar más de este centro, porque yo creo que tiene unas características especiales. Hablándote de lo que conozco, y de este centro escolar, creo, y no quiero que haya ningún atisbo de discriminación, ni de rechazo, ni de racismo, ni... Pero yo creo que el colegio está situado en una zona en la que tiene anexos unos barrios que son un poco marginales, en el sentido socioeconómico. Entonces, creo que la población escolar proviene de un entorno un poco marginal, y, a la vez, tal vez por el servicio de Comedor, y tal vez por esa población de inmigrantes, se ha creado una especie de bola de nieve, de que ha habido dos inmigrantes, se han apuntado tres, son cuatro, y así sucesivamente, hasta que la población inmigrante de este colegio es mayor. Entonces, los padres de esos alumnos son personas a las que les ocupará mucho tiempo su trabajo, están en una situación, un poco, de asentarse, de buscar una situación económica y social, y yo creo que les da poco tiempo para involucrarse; les da poco tiempo para involucrarse, y porque no tienen conciencia de ser partícipes, de participar en la educación de los hijos; entonces, por eso, creo yo que a la Asociación de Padres la he visto -ahora no tanto- abandonada; abandonada por el colectivo de padres, no por las cuatro, cinco personas que estamos..” (Epa.Jorge.26-28, 3736)

Como vemos, existe una significativa heterogeneidad de puntos de vista sobre las relaciones de las familias inmigrantes en el marco escolar. Por un lado, la directora del centro valora positivamente la participación de las familias inmigrantes, mientras que Elena considera que ésta no se diferencia de la participación general de todas las familias sin distinguir su origen cultural. Por otro lado, Jorge valora que estas familias tienen grandes dificultades a la hora de participar y relacionarse debido a sus singularidades socioeconómicas, y Luisa, la monitora de actividades extraescolares subraya que su participación es escasa. Es más, para ella, las madres inmigrantes son muy reservadas y tienen pocas relaciones con el resto de madres del colegio, algo que considera muy significativo en el contexto educativo del CEIP Salvador Fernández.

“Entrevistador.- O sea, tú también notas la poca participación de las familias en...

***Luisa.-** Yo, en cuanto a las actividades extraescolares, los padres se implican, y preguntan; hay algunos que sí, y otros que no. Y sobre todo, con los que sí se pueden tener relaciones a veces más conflictivas, o situaciones especiales, sí que preguntan. Después, en cuanto a otro tipo de relaciones, pues no. Siempre tienes las relaciones con las madres, que ya, de tanto conocerlas, pues sabes sus vidas, te cuentan, "Hola...", y te dicen qué es lo que les preocupa y por lo que no. Pero con las familias inmigrantes, son mucho más reservadas en ese sentido. Con las familias inmigrantes, salvo alguna madre que viene, cuando tiene un problema muy concreto con el niño, y quiere que no se relacione con tal niño, por esta causa.” (Emo.Luisa.178-180, 2017)*

En efecto, para Luisa, la participación de las madres inmigrantes –las marroquíes especialmente– se da cuando existe alguna situación especial que atañe a sus hijos, sobre todo en los casos en que no quieren que sus hijos se relacionen con otros alumnos del centro por diferentes causas.

Elena coincide con Luisa en la consideración de que muchas madres marroquíes son más reservadas que el resto desde el punto de vista de sus relaciones con otras madres en el centro. No obstante, considera que esto puede deberse a su formación y a su edad, es decir, que en función de estas dos variables es posible que existan diferentes actitudes respecto a la participación en la vida escolar.

“Yo creo que sí, también. Por ejemplo, hay madres marroquíes que vienen de una cultura, por su edad, que son mayores, y se las ve como más calladitas, más respetuosas; y otras que son más jóvenes, que ya han recibido una educación más europea, y se las ve más participativas... Ahí se ven las generaciones...” (Ep.Elena.252-2233)

En realidad, tal y como viene reflejado en la contextualización que se realiza en el plan de compensación educativa del centro, podemos afirmar que existe una escasa participación e implicación de las familias en las necesidades y demandas educativas que se dan en el centro. En este sentido, se apunta a la existencia de una diversidad de respuestas en cuanto a relación educativa se refiere entre familia y escuela, dependiendo de la situación y singularidades de cada una de las familias del centro.

“Las redes sociales de la mayoría de las familias son amplias, ya que las familias paternas y maternas suelen vivir en los alrededores inmediatos e incluso en los mismos edificios. En las relaciones con la escuela existe una gran variedad de respuestas y dependiendo de la familia habrá mas colaboración o no. En general, se caracterizan por su escasa participación e implicación en las demandas escolares. Un hecho que merece la atención es el que en aquellas familias en las que los niños y niñas están a cargo de los abuelos y abuelas existe una mayor implicación en la educación.” (Dc. 100, 632)

3.11.6. Valoración sobre la perspectiva de sus compañeros docentes acerca de la diversidad cultural de su centro

Elena considera que la opinión del profesorado de su centro respecto a la diversidad cultural es muy positiva. Es más, considera que tienen una predisposición y una motivación de extraordinaria valía para el desarrollo de la educación intercultural en su práctica pedagógica. Elena expresa que los docentes del CEIP Salvador Fernández trabajan mucho, y están abiertos a cualquier iniciativa que pueda mejorar la situación educativa de su centro. Además, para ella esto tiene un doble mérito, por un lado, por la envergadura y tamaño del centro, que para ser de educación infantil y primaria, es grande; y por otro, porque además de atender cada día a un mayor número de alumnos inmigrantes, es un centro de integración que atiende a una gran diversidad de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

“Entrevistador.- *Trabajan mucho, ¿no?*

Elena.- *Y luego, a nivel de colegios, por ejemplo, éste en concreto, veo que tiene mucho interés por llevar a cabo lo que es la educación intercultural; y entonces, te ofrecen, te abren cualquier tipo de posibilidad, y no te ponen trabas a ninguna iniciativa, y eso se agradece. Ya te digo, este colegio, desde el profesorado, que les tienes que pedir un trabajo extra, como el año pasado, investigando, y todo el trabajo, este año tenemos innovación... Y todo lo que tú quieres...*

Entrevistador.- *Se ve al profesorado muy predispuesto a...*

Elena.- *Muy predispuesto, muy motivado, a pesar de que el centro tiene una envergadura, porque es un centro de Educación Especial, que no sólo atiende esa parcela de alumnado extranjero...*

Entrevistador.- *A todo el alumnado, sí, sí, sí...*

Elena.- *Sino que es un centro con muchísimas parcelas de necesidades educativas*

especiales.” (Ep.Elena.59-68, 2533)

El profesorado de este centro, a juicio de Elena, se ha volcado con la interculturalidad desde el primer momento. Para ella, los profesores se han dado cuenta de que la interculturalidad es ya una necesidad si quieren apostar por una educación que favorezca a su alumnado y sea de calidad. También, y dado que este centro ha sido pionero de la integración en Málaga desde los años ochenta, es posible que el profesorado haya comprendido la importancia de la diversidad cultural como un nuevo elemento de la diversidad existente en el centro, y de ahí su interés en comprender este fenómeno y dar una respuesta educativa desde la interculturalidad. En efecto, Elena valora muy positivamente la respuesta que ha encontrado en el profesorado de este centro para afrontar la diversidad cultural que implica la creciente acogida de alumnos de otras culturas y procedencias.

Entrevistador.- *¿Por qué crees que el centro se ha volcado con en el tema éste, intercultural?*

Elena.- *En primer lugar, porque yo creo que es una necesidad, y ellos entienden que son personas cultas, que si abordan el tema y lo comprenden, y entran en la tesitura de lo que es la interculturalidad, podrán favorecer a su alumnado, y ellos, evidentemente, podrán enriquecer la calidad de la educación.*

Entrevistador.- *¿Puede ser que haya sido un impulso, impulsar a través del colegio, desde el punto de vista de que este colegio ha sido pionero de la diversidad...?*

Elena.- *Sí.*

Entrevistador.- *¿Y que ahora tenga ganas de cierto impulso?*

Elena.- *Yo lo enlazo con eso: que como ya la diversidad la tienen muy trabajada...*

Entrevistador.- *Diversidad de todo tipo, sí, sí, sí: cultural, lingüística...*

Elena.- *Y esta diversidad ahora mismo es la que está aumentando, pues ellos lo acogen como otra diversidad.” (Ep.Elena.70-84, 2533)*

No ha habido ningún problema o conflicto para aceptar la diversidad cultural creciente en el centro escolar. Para Elena, que ha vivido en primera persona la creciente llegada de alumnos inmigrantes en los últimos cursos escolares, la actitud del profesorado ha sido siempre de receptividad y eso, desde su punto de vista, es algo que no ocurre en todos los centros.

“Entrevistador.- *¿Ellos han tenido algún problema para aceptar esa diversidad? Es decir, ¿ha habido conflictos, desde el punto de vista del profesorado...?*

Elena.- *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.”* (Ep.Elena.86-88, 2533)

A pesar de que, en términos globales, el profesorado del centro ha acogido con una actitud positiva la integración escolar del alumnado de origen inmigrante, Elena valora también la existencia de voces discrepantes e incluso puede atisbar ciertos rasgos de racismo entre algún caso concreto de docente en el centro. Al parecer esta docente se sorprendía irónicamente de la gran cantidad –a su juicio– de apoyos y recursos que tienen los alumnos inmigrantes en comparación con otros grupos de alumnos. Los siguientes comentarios de Elena son suficientemente ilustrativos de tal actitud:

“Hombre, sí, una vez me hizo una compañera un comentario; cuando yo fui y me presenté, y demás, me dijo: “¡Oh! Entonces, ¿hay una atención especializada para estos niños?” Le digo: “Sí.” “Mira qué suerte tienen, oye. Pero, ¿cuántas ayudas tienen? De todo tipo. La cantidad de ONGs, la cantidad de...” Hasta ahí. “Oye, que eso no es mucho, y cada uno...” (Ep.Elena. 200, 1291)

Ejemplo de ese talante positivo que muestra la mayoría del profesorado del centro la representa Carmen, directora del mismo, que afirma que los alumnos inmigrantes aprenden muy rápido y superan su déficit lingüístico en breve plazo de tiempo. Además, para ella, los alumnos del Este Europeo, sobre todo los ucranianos y rusos, destacan por su inteligencia y su gran interés por aprender.

“Entrevistador.- *Pero con los árabes, o los del Este...*

Carmen.- *Pero con los demás, pues claro, problemas... Pero lo que pasa es que hay que decir que aprenden rápido, ¿eh? Aprenden rápido.*

Entrevistador.- *Todos los inmigrantes aprenden rápido...*

Carmen.- *Aprenden rapidísimo. Los de Europa del Este, bueno, éstos son... Los ucranianos y rusos, eso es increíble, ¿eh? Los marroquíes también, la verdad es que también.”* (Ep.Carmen.102-108, 1141)

Hay que decir que la diversidad lingüística era considerada un problema

antes que hubiera en el centro un aula ATAL. Sin embargo, debemos mencionar que el profesorado se implicaba en atender la cuestión lingüística en el marco del aula de apoyo a la integración. Resulta interesante conocer que eran los maestros de pedagogía terapéutica, así como aquellos que tenían horario en blanco los que atendían a los alumnos inmigrantes no hispano-parlantes.

“Entrevistador.- Una pregunta: en ese momento, ¿teníais Aula de Adaptación Lingüística, o teníais recursos...?

Carmen.- No, no, no, el Aula de Adaptación Lingüística la tenemos desde el curso pasado, nada más.

Entrevistador.- ¿Y cómo afrontabais esa diversidad?

Carmen.- Pues, un poco con las compañeras de Apoyo a la Integración... Echaban una mano... Los compañeros que tenían horas libres -bueno, "horas libres", de que entra el compañero de Inglés, y en ese momento...o el de Religión no tiene ninguno..., pues cogen. Y así esto...o contando con la buena voluntad de todo el personal, y echando todo el mundo una mano.

Entrevistador.- Pero la problemática fundamental era la de la lengua, digamos.

Carmen.- Claro, el lenguaje, claro...

Entrevistador.- Que no sabían...

Carmen.- Claro, no, los niños se vienen que no saben nada, vienen directamente de su país; hablamos de rumanos, de chechenos, rusos, marroquíes... Bueno, los sudamericanos no tienen problemas de lengua..." (Ep.Carmen.86-99, 2891)

Desde el punto de vista de Elena, todavía hay profesores del centro que tienen dificultades para comprender y atender a determinados alumnos inmigrantes. En este sentido, destaca que, en ocasiones, el profesorado cree que toda la conducta –sobre todo de índole negativa o perturbadora en clase– del alumno inmigrante tiene que ver con sus dificultades en el manejo del idioma, algo que puede implicar una reducción clara de los distintos significados que tiene el comportamiento o la actitud en clase del alumnado inmigrante. En efecto, tal y como señala Elena, al igual que el resto de alumnos, también los alumnos inmigrantes pueden mostrar un comportamiento inquieto, algo que parece que sólo ven desde una perspectiva óptica problematizadora.

Elena.- Pues, hoy, otra vez: "Yo no sé qué hacer con este niño..." "¿Le has dado el

material que le di...?" "Sí, pero es que no comprende, luego se pone a jugar..." Y yo, claro, le digo: "Vamos a ver: el material lo puede hacer perfectamente, porque, sobre todo, es operativo, y si hay algún problema, viene con las ilustraciones..."

Entrevistador.- *Está muy adaptado...*

Elena.- *Claro... Pero el tema está en que el niño es un niño con un comportamiento difícil, no para las Matemáticas, sino para todas las asignaturas. O sea, él le crea problemas de disciplina. "Mira, tú ves que es que no comprende, que es que no puedes con él, en última instancia mándamelo, pero vamos, que yo creo que para las Matemáticas no..."*

Entrevistador.- *O sea, tú lo que ves es que él se está "justificando" en el sentido de que no entiende, no comprende, pero lo que hay es un problema de comportamiento que no sabe atajar, a lo mejor, digo yo.*

Elena.- *Yo pienso, ¿no? Es que es un niño muy distraído, muy inquieto, que le cuesta concentrarse... Y le dije: "Yo me tengo que poner muy firme con él para que trabaje, porque le disgusta cualquier cosa. "Hoy vamos a hacer -por ejemplo- el Día de la Paz" "¡Aaaaaah!" Empieza a saltar. "Hoy vamos a trabajar el Año Nuevo chino"..." (Ep.Elena.184-192, 2425)*

Por otro lado, tenemos que expresar que sin bien la valoración por parte del profesorado del CEIP Salvador Fernández es favorable a la diversidad cultural y a la interculturalidad como propuesta y reflexión educativa, cabe aquí destacar la inexistencia de su participación en eventos de gran interés como las reuniones de familias inmigrantes organizadas por la AMPA del centro en colaboración con distintas ONGs. Hay que decir que incluso Elena no acudía a estas reuniones, algo que lógicamente no es coherente con su pensamiento y con su práctica educativa en horario escolar. Por ello, podemos decir que existe una cierta desconsideración –en la práctica– acerca de la participación activa de las familias en la vida escolar, aunque a nivel teórico y de discurso público es considerada una herramienta clave en el desarrollo de la interculturalidad en su centro escolar.

"La reunión se ha celebrado en la sala de la biblioteca, y a la misma solo han asistido padres y madres de origen inmigrante, la mayoría de origen latinoamericano, sobre todo argentinos, y solamente un matrimonio que parecían ser de algún país del este. Ningún profesor o profesora del centro ha acudido a esta reunión, y esto es algo a tener en cuenta, pues el proyecto de innovación educativa de este centro, titulado "Nuestro colegio espacio de convivencia intercultural " habla precisamente de vincular la participación de las familias a la propia escuela, y yo creo que hubiese sido muy interesante la presencia de algún profesor del centro en esta reunión." (D.i. 224, 4295)

3.11.7. Las relaciones del centro con las organizaciones y colectivos sociales del entorno

Las relaciones del centro con las organizaciones sociales del entorno son muy positivas tal y como nos expresaba anteriormente Carmen, la directora del CEIP Salvador Fernández.

Hay que decir que en el curso 2005-2006 se ha creado en el centro un grupo de participación de madres y padres inmigrantes para dar respuesta a la especificidad de temas de interés que vienen reclamando en el centro. En efecto, en este centro las familias inmigrantes son las más participativas y las que se implican de manera más activa en la vida escolar del centro. De hecho, la presidenta de la AMPA del colegio, Rosana, es de origen uruguayo, y a partir de la colaboración entre la AMPA y algunas ONGs, como la agrupación malagueña, han surgido estos encuentros del grupo de participación de madres y padres inmigrantes, que están abiertos a la participación de todas las familias del centro. En estos encuentros se tratan temas muy diversos tal y como expresamos a continuación.

“(...) desde el reagrupamiento familiar hasta la situación de aquellos inmigrantes que quieren estabilizar su situación poniendo un negocio por su cuenta. Esta situación parece compleja pues las noticias que dan los medios de comunicación, únicamente se refieren a la posibilidad de regular su situación las personas que trabajen por cuenta ajena. Se habla también de la importancia de los empresarios en esta nueva etapa de regulación de las personas extranjeras, lo cual abre el debate en torno a la posibilidad de que haya dificultades en algunos de los ámbitos donde estas personas trabajan. Precisamente, las mujeres de la sala, creo que todas, trabajan cuidando a personas mayores y limpiando casas, esto es, se dedican al servicio doméstico, y piden a la abogada información sobre la posibilidad de ser reguladas mediante el correspondiente contrato, con la peculiaridad de que las personas que las contratan no son empresarias, sino personas que las contratan por realizar las tareas domésticas o el cuidado de los mayores.” (D.i. 236, 4295)

Sin embargo, las relaciones que se dan con mayor intensidad entre el centro educativo y las organizaciones sociales tienen que ver con la

colaboración y prestación de servicios educativos de éstas organizaciones sociales en la realización de eventos concretos (semana de la diversidad, jornadas interculturales, charlas del grupo de participación de madres y padres inmigrantes....) y actividades extraescolares (talleres de informática, manualidades, inglés, multideporte). En verdad, Carmen valora muy positivamente la participación de las ONGs en la dinámica escolar, ya que ofrecen los servicios educativos contemplados en el plan de apoyo a las familias andaluzas (comedor, aula matinal y actividades extraescolares). Estos servicios cuentan con la aceptación de las familias que pagan estos servicios en función de sus ingresos, teniendo subvenciones y reducciones que pueden alcanzar hasta el 100% del importe de los servicios prestados en el centro escolar.

“Entrevistador.- Y después tienes actividades extraescolares; ¿también del Plan de Apoyo?

Carmen.- Sí, sí, sí, tenemos. El Comedor es de 14:00 a 16:00, y a las 16:00 empiezan actividades extraescolares.

Entrevistador.- Que eso lo lleva la Agrupación Malagueña, ya me has comentado...

Carmen.- Sí, también, es una empresa que la contrata el colegio..

Entrevistador.- Cómo funcionan los servicios, y mira, tenemos este plan, y...

Carmen.- Exactamente. Y lo mismo, dependiendo de los ingresos, los padres tienen una subvención del 50%, o del 25%.

Entrevistador.- ¿Y tenéis mucha gente en actividades extraescolares también?

Carmen.- Tenemos muchísimos, muchísimos, en Informática; tenemos varios talleres: Informática, Inglés, Multideporte, Manualidades... Bueno, luego hay talleres que los llevan las profesoras del colegio, que son gratuitos, naturalmente, que es un taller de Flauta, un taller de Historia, y un taller de Teatro.” (Ep.Carmen.338-352, 2108)

Una cuestión que consideramos de extraordinaria importancia en la propia concepción que tiene Elena sobre la participación de las ONGs en la dinámica del centro, es el papel de éstas en el desarrollo de la interculturalidad. En este sentido, ella pone como ejemplo fundamental de las acciones educativas interculturales que se dan anualmente en su centro la semana intercultural. Esta semana intercultural contempla la realización de actividades educativas, tanto en las aulas y en horario escolar con todo el alumnado, como en el patio y en el salón de actos con las familias y con la comunidad educativa

en general.

También, una vez más, Elena valora la importancia de los recursos y materiales didácticos que pueden ofrecer estas ONGs para el desarrollo de la interculturalidad en el centro. De manera más específica, hay que señalar que las actividades lúdicas y deportivas se configuran como herramientas muy interesantes para la promoción de la convivencia intercultural, así como los materiales plásticos para convertir el espacio escolar en un lugar acogedor que refleje la diversidad cultural del alumnado del centro (decoración del centro con motivos culturales de diferentes países, carteles traducidos en distintos idiomas de las instalaciones y dependencias del centro educativo...).

“Entrevistador.- Y la pregunta sería: ¿esa relación qué aporta al centro? Digo a nivel intercultural, ¿qué están haciendo?

Elena.- Pues bastante; yo te pongo como ejemplo la Semana Intercultural, tuvimos actividades de la Agrupación, no sólo por la tarde de cara al público, sino aquí en las aulas..... Pues eran charlas, debates, pasaron un vídeo sobre el tema de la interculturalidad, estuvimos trabajando el teatro, todas las manos... Ése venía también de una ONG.. Pero ésta es una asociación diferente, la de Recrea, ¿los conoces?

Entrevistador.- Sí, claro; hombre, yo conozco a ¿Recrea o Crea?

Elena.- No, Recrea.

Entrevistador.- No, a esa gente no la conozco.

Elena.- Crea es otra.

Entrevistador.- Crea es otra...

Elena.- Pues Recrea es una asociación divina, ¿eh? Yo he estado con la directora, impartiendo ahora el curso de Corel, que nos adjuntan, y me ha encantado: tuvimos cantidad de actividades interculturales... Ella da los módulos de actividades lúdicas, como dinamizar el aula, en el patio, actividades de Educación Física y demás... Y tienen un material... Es lo que te digo: ellos aportan al centro material que ya está elaborado, aportan monitores...

Entrevistador.- ¿Pero material de qué tipo: a nivel de actividades para materias, o material lúdico, material artístico...? ¿Qué tipo de material?

Elena.- Sobre todo, área artística.

Entrevistador.- O sea, de Música, Plástica, etc.

Elena.- Expresión...” (Ep.Elena.98-120, 1389)

Por otra parte, es necesario mencionar que Elena considera que las funciones de mediación intercultural la está asumiendo ella como profesora

ATAL. Esto lo contrasta con la posibilidad de que la mediación intercultural sea desarrollada por las ONGs, de hecho, ella manifiesta que incluso estas organizaciones no tienen claro las funciones que tiene que tener un mediador intercultural. Ciertamente, Elena identifica las labores de mediación con las de una mera traducción, ya que considera que el gran problema que tiene ella en su relación con las familias inmigrantes es el desconocimiento del idioma y por consiguiente, las dificultades de comunicación con las familias inmigrantes no hispano-parlantes.

Otro aspecto importante que tenemos que destacar es la escasa interacción existente entre las ONGs y el profesorado del centro, aunque Elena considera que el profesorado participa de alguna manera de las actividades educativas que realizan estas entidades. En efecto, esto puede ser visto como un problema, ya que pudiera parecer que las actividades educativas de estas organizaciones sociales no interesan al profesorado, o no estarían en la línea pedagógica del centro. Esto es negado por Elena que afirma que las actividades educativas de las ONGs están incluidas dentro del proyecto educativo del centro, y opina que, en algunas ocasiones, el profesorado emplea como material didáctico el aportado por las ONGs, de manera que son ellos mismos los que trabajan en el aula esos materiales didácticos.

***Elena.-** La función la asumimos nosotros, especificando en este cuestionario, porque nos decían, prácticamente tampoco lo sabían: "¿Qué función tendría que tener en este centro?". Y yo, porque estuve participando con Cristina, que era la que se ocupaba de este tema..... Cuando tú me has preguntado el tema, ese tema, como yo lo he trabajado, y he hecho la encuesta, y todo eso...*

***Entrevistador.-** No, pero yo quiero saber tu opinión, y es por eso porque te pregunto...*

***Elena.-** Mi opinión es que claro que hace falta en el centro; de hecho, casi lo estamos haciendo los profesores de ATAL, porque hablamos con los padres... Pero nos falla el idioma, porque todos los idiomas no los sabemos.*

***Entrevistador.-** Claro, lógicamente.*

***Elena.-** Que falta hace...*

***Entrevistador.-** Es lo que yo te iba a preguntar. ¿Y los profesores, aparte de ti, se relacionan, o se quedan, cuando hacen actividades las ONGs, o, cuando hay actividades puntuales...?*

***Elena.-** Es que están en horario lectivo...*

***Entrevistador.-** ¿Pero ellos se quedan? ¿Participan? ¿Las actividades están dentro*

del curriculum, de lo que ellos...?

Elena.- *Sí...*

Entrevistador.- *¿Sí?*

Elena.- *Claro. Ellos, si están dentro del curriculum...*

Entrevistador.- *Pero es lo que te quiero decir: está dentro del Plan del Centro, está claro; pero me refiero a si no es estrictamente paralelo el trabajo que puedan hacer esas actividades, respecto al trabajo que hacen los profesores. Por ejemplo: si utilizan materiales las ONGs, los profesores; si utilizan material, aparte del material que tú has dado.*

Elena.- *Sí; por ejemplo, el de Manos Unidas es para trabajar, sin ningún tipo de monitor de Manos Unidas, tienen que trabajarlo los profesores en su aula, vienen instrucciones...*

Entrevistador.- *O sea, que hay un material que sí que...*

Elena.- *Sí.” (Ep.Elena.98-200, 3622)*

Jorge coincide con Elena en que las ONGs juegan un rol cada vez más relevante en los servicios educativos que se ofrecen en el centro, de tal manera que la AMPA recibe muchas cartas de estas entidades sociales que proporcionan sus servicios para la realización de actividades formativas dirigidas tanto a los alumnos como a las familias del centro. El gran problema, según Jorge, es que la AMPA tiene escasos recursos económicos para poder ofrecer estos servicios de manera gratuita a los diferentes miembros de la comunidad educativa del CEIP Salvador Fernández. Así mismo, podemos interpretar que ese ofrecimiento puede ser un elemento perjudicial a la hora de promover la participación activa de las familias en la realización de actividades educativas extraescolares, ya que éstas son ofrecidas como servicios educativos por estas asociaciones socioculturales que funcionan, muchas veces, como meras empresas de prestación de servicios.

“Entrevistador.- *Me gustaría cambiar un poco de tercio, y preguntaros sobre las relaciones que tiene la AMPA, o tu conocimiento, con las Organizaciones No Gubernamentales; es decir, qué tipo de apoyo o ayuda, o qué tipo de actividades... Que me expliques un poco, ya metidos en más faena, sobre lo que pueden ayudar las ONGs, también... De multiculturalidad, que hay de diferentes culturas...*

Jorge.- *Pues recibimos al cabo de la semana, por poner un período de tiempo, muchas cartas de ONGs, de asociaciones, que se ofrecen para temas diversos como actividades extraescolares, como ayudas a los padres de todo tipo, en formación y económicas, asesoría... Pero claro, la APA se nutre de las cuotas de los socios; entonces, como he dicho antes, poco movimiento, o poca acción, nos dejan a la APA los ingresos que tenemos.” (Epa.Jorge.82-84, 2468)*

No obstante, a juicio de Rosana, muchas veces estas entidades sociales participan gratuitamente aportando especialistas (abogados, trabajadores sociales, pedagogos, médicos...) en materia de inmigración o de educación. De hecho, algunas veces cuentan con el apoyo de estas organizaciones cuando convocan algunas reuniones, y en las charlas del grupo de participación de madres y padres inmigrantes del centro, sobre todo cuando éstas actuaciones se realizan en la semana de la interculturalidad que anualmente se lleva a cabo en el colegio cada mes de mayo.

***“Entrevistador.-** ¿Qué te aporta la ONG? Tienes contacto para impulsar la participación de las familias; el otro día fue la reunión, y vino una persona de una ONG. ¿Cómo te llevas con la ONG? ¿Estáis trabajando, o cómo...?*

***Rosana.-** Eeeeh... No, trabajando, así, asiduamente, no; no, cuando necesitamos algo, estamos ahí; bueno, ellos tienen las actividades...*

***Entrevistador.-** O sea, que tú solicitas un poco la ayuda de forma puntual.*

***Rosana.-** Yo solicito en el caso de que necesite algo, muy puntual; y ellos han estado siempre. Cuando el tema de la Semana de la Interculturalidad, ellos también están; pero no trabajamos así, asiduamente, es decir: "Bueno, ahora nos juntamos y vemos a ver qué hacemos". No.” (Ema.Rosana.106-112, 1380)*

3.11.8. La formación en interculturalidad

Elena ha realizado numerosos cursos sobre educación intercultural desde que es profesora ATAL. Como ya hemos mencionado con anterioridad, tuvo que hacer un curso de formación específico que la habilitó para ser profesora ATAL. No obstante, su interés por la interculturalidad se confunde, a veces, con la cuestión lingüística. De hecho, un aspecto que ella valora mucho es el hecho de conocer todo lo nuevo que sale al mercado a nivel de materiales didácticos de enseñanza de la lengua española para alumnos inmigrantes no hispano-parlantes.

Así mismo, ella asiste con frecuencia a numerosos congresos y jornadas sobre educación intercultural que se realizan en la ciudad de Málaga, sobre todo los que organiza el Centro de Profesorado de Málaga.

“Pues cursos de educación intercultural, cursos de especialización en español/Lengua extranjera, cursos de El español en el mundo, también ver cómo está el idioma, el elemento afectivo del idioma... Cursos de diversidad en el aula... Asistir a Congresos, sobre la educación intercultural... Se repiten mucho, porque siempre es la mediación intercultural, por áreas, en los centros...” (Ep.Elena.212, 2941)

Elena valora como suficiente la oferta formativa que existe sobre educación intercultural a nivel de cursos específicos, congresos o jornadas de formación. Sin embargo, ella considera que son los grupos de trabajo la modalidad donde la formación intercultural del docente encuentra su verdadero sentido desde la idea del intercambio de materiales didácticos, promover la realización de actividades interculturales como encuentros y reuniones, y debatir desde la perspectiva docente la actual situación de integración del alumnado inmigrante. También, hay que señalar que Elena ha participado en investigaciones puntuales sobre educación intercultural, sobre todo en el ámbito de las dificultades que tiene el alumnado de origen magrebí en el aprendizaje de la lengua española.

Entrevistador.- *¿Y te parece suficiente la formación que has recibido por parte del CEP, por parte de la Administración, los sindicatos, etc.?*

Elena.- *La formación, fundamentalmente, la he buscado yo, porque en la oferta que había, me he acoplado a la que más me interesaba; pero, sobre todo, ha sido, donde más he aprendido, o he realizado materiales, sobre todo, en los grupos de trabajo. Tú presentabas el proyecto y te puntuaban.*

Entrevistador.- *El grupo de trabajo para ti es un elemento fundamental.*

Elena.- *El grupo de trabajo, intercambio con otro grupo de trabajo, andaluz y nacional, porque también con Madrid hemos intercambiado, con Barcelona...*

Entrevistador.- *¿Has participado en alguna investigación sobre educación intercultural?*

Elena.- *Sí, con una de la Escuela de Idiomas. Bueno... Sí, intercultural es el idioma también, ¿no? Pues era sobre las dificultades del alumnado magrebí, el entorno...*

Entrevistador.- *¿Sobre el aprendizaje de la lengua española...?*

Elena.- *Sí.”* (Ep.Elena.214-228, 2941)

Elena es actualmente la responsable de un grupo de trabajo que trabaja en la línea de la educación intercultural. La mayoría de componentes de este

grupo de trabajo son profesores y profesoras del CEIP Salvador Fernández, que se reúnen mensualmente con el objetivo de cumplir los objetivos propuestos de este grupo. En este sentido, los objetivos del grupo de trabajo tienen que ver con la elaboración de materiales didácticos sobre las diferentes culturas de los alumnos inmigrantes, así como su aplicación en la práctica de unidades didácticas globalizadas para cada uno de los cursos de educación infantil y primaria.

El plan de compensación educativa del centro contempla la formación intercultural del profesorado, de ahí que se exprese la necesidad de continuar con el grupo de trabajo puesto en funcionamiento durante el curso 2004-2005, y promover la creación de un nuevo grupo de trabajo sobre educación compensatoria; todo ello, con la participación mayoritaria del profesorado del CEIP Salvador Fernández.

“Continuar con el Grupo de Trabajo de Interculturalidad “Conocer y trabajar la realidad intercultural de nuestro Centro y promover otro Grupo de Trabajo sobre Compensación Educativa.” (Dc. 780-781, 2021)

3.11.9. Valores y calidad educativa desde la perspectiva personal y profesional

Para Elena, los valores educativos que en este contexto escolar se están trabajando son los mismos que se pueden trabajar en otro contexto educativo donde la diversidad cultural no es tan significativa, esto es, la solidaridad, la paz, el respeto, la tolerancia y la igualdad.

Sin embargo, es digno de mencionar que a partir de las conversaciones mantenidas con Elena, hemos podido comprobar que, si bien, la educación en valores constituye un importante pilar de su acción educativa, ella también plantea que el alumnado inmigrante es un alumnado que requiere de una adaptación curricular de contenidos, algo que para ella es muy importante para la integración del alumno inmigrante en el contexto escolar. Y es que, en efecto, la siguientes palabras son, a nuestro juicio, muy relevantes de su

perspectiva sobre el alumnado inmigrante.

“Entrevistador.- ¿Qué valores educativos ofrece el poder trabajar en este contexto escolar?

Elena.- Un puñado (risas). ¿Valores? Los valores... Todos los que estamos trabajando siempre: la solidaridad, el respeto, la tolerancia, la igualdad... Los de toda la vida.

Entrevistador.- ¿Y cómo mejora la libertad, tú crees, tu posición en la escuela?

Elena.- ¿Cómo desarrollo esos valores?

Entrevistador.- Yo veo que, por ejemplo, el trabajo de estos alumnos es muy individualista. ¿Hay interacción entre ellos?

Elena.- Sí. Es que son dos temas diferentes: ellos tienen una adaptación curricular que es como un trabajo individual; puesto que cada uno tiene sus circunstancias, y tiene un nivel diferente, tiene un aprendizaje diferente, que viene dado por el idioma...

Entrevistador.- Una adaptación curricular de contenidos...

Elena.- De contenidos académicos. Te puede coincidir algún niño con otro, ¿no?, que son el grupo; pero va con cada necesidad.

Entrevistador.- O sea, una pregunta: los alumnos que están aquí, ¿tienen adaptación curricular todos?

Elena.- Claro: tienen un diagnóstico inicial, y una adaptación no significativa.

Entrevistador.- Ah, no significativa.

Elena.- Exacto...pero es una adaptación, ¿no?

Entrevistador.- Sí; pero no es curricular significativa; por lo menos, no hay ese procedimiento.

Elena.- No, no, no.

Entrevistador.- Exactamente; es que si no, después no...

Elena.- Claro. Por eso tienen un material diferente.

Entrevistador.- Ya, pero es que... Por eso he preguntado, para saber un poco...

Elena.- Pero luego sí tienen actividades conjuntas; por ejemplo, el de los Derechos de los Niños; pues eso se está trabajando, en el nivel de 6º de Primaria, en el aula, todo el grupo de alumnos, y luego aquí siguen trabajando también el tema.” (Ep.Elena.258-292, 1642)

Resulta de gran interés conocer que para Elena los alumnos inmigrantes son alumnos que requieren de apoyos educativos especiales, lo cual nos da una idea más completa sobre su percepción sobre la diversidad cultural. Ciertamente, observamos como existen diferencias entre su pensamiento docente cuando se refiere a la educación en valores por un lado, y al necesario

apoyo específico e individual que requieren estos alumnos.

Por otra parte, y si nos centramos en la idea que tiene Elena sobre interculturalidad, hemos de destacar que nos encontramos con una concepción un tanto ambigua sobre este concepto, es más, sus palabras nos indican una tendencia a considerar la interculturalidad como algo novedoso que le ha dado la oportunidad de aprender algo nuevo, pero sin una idea definida sobre lo que es interculturalidad.

“Entrevistador.- *Estábamos hablando de qué supone la interculturalidad para ti, porque la pregunta es: ¿Ves la interculturalidad como una oportunidad para aprender, profesional, personalmente? Es la pregunta.*

Elena.- *Bueno, te vuelvo a contestar.*

Entrevistador.- *Vale.*

Elena.- *Primero, que es muy fuerte, muy fuerte, porque es una pregunta muy amplia. Y te contestaba que, además de la oportunidad de aprender algo nuevo, porque es algo muy novedoso, para mí ha supuesto volver un poco a mis raíces, por la peculiaridad...*

Entrevistador.- *Ah, bueno, por tu peculiaridad, porque tú naciste...*

Elena.- *Personal, porque yo nací en Marruecos, estuve en un centro bilingüe, con Lengua Extranjera Inglesa... Entonces, tuve un cacao...*

Entrevistador.- *¿Ah, Inglés también? ¿No era Francés?*

Elena.- *El idioma oficial, Francés, Lengua Extranjera Inglesa, inmersa en la lengua marroquí por el entorno, de lengua materna española... Entonces, en medio de todo ese cacao bilingüe, o multiplurilingüe, yo me eduqué. Y, entonces, de alguna manera, este trabajo me hace revivir, sentir, ver cómo mis alumnos se encuentran como yo estaba...*

Entrevistador.- *O sea, tú ahí encima empatizas con el hecho de que tú has vivido eso...*

Elena.- *Es más, yo les digo: "Que a la seño también le costó mucho trabajo cuando volví a España empezar a pronunciar, y todavía se me notaba la /r/..." Entonces, ya te digo, que además de gustarme, porque aprendo mucho, y que va conmigo, porque a mí me gustan las cosas nuevas y demás, y tú sabes que yo me formo y voy a muchos cursos y todas esas cosas... Pero ha supuesto, personalmente, encontrarme un poco con esa situación que yo viví.*

Entrevistador.- *Que viviste...y comprender mejor un poco la integración. Aunque en tu caso es un poco distinto, tú comprendes esa dimensión que tienen los niños.....*

Elena.- *Muchas veces yo, cuando estaba allí, era extranjera, porque era española.”* (Ep.Elena. 518-540, 2291)

Sin embargo, hemos de reconocer que el interés por la interculturalidad

de Elena, tiene que ver con su experiencia vital y personal, y es que ella misma vivió la realidad de la diversidad cultural, ya que nació y creció en Marruecos, y esto, sin lugar a dudas, ha supuesto un elemento de impulso para su interés en la interculturalidad en el ámbito educativo.

Desde nuestro punto de vista, Elena parte de una idea difusa y ambivalente de la interculturalidad, ya que le parece interesante por una cuestión de moda educativa, pero por otro lado, ella entiende la importancia de la empatía en la atención educativa al alumnado inmigrante debido a su experiencia personal y singular. Ahora bien, sí podemos apreciar que la interculturalidad para ella supone sobre todo un conocimiento cultural, es decir, conocer las culturas de los alumnos inmigrantes sin atender a otras variables como las afectivas o éticas. Por ello, podemos afirmar que su concepción intercultural está situada en el plano cognitivo, algo que coincide con los planteamientos expresados en los documentos del centro.

“Vivimos en una sociedad cada vez más plural y en nuestro Centro se va haciendo patente la presencia de alumnado perteneciente a otras culturas (contamos con 17 nacionalidades). La educación en los valores del respeto, la tolerancia activa y la solidaridad es el mejor instrumento para erradicar las actitudes racistas y xenófobas que se están presentando en nuestra sociedad, con frecuencia, frente al fenómeno de la inmigración. El reconocimiento de la diversidad cultural en los Centros de enseñanza resulta fundamental para conseguir verdaderas sociedades interculturales. Conocer diferentes culturas o elementos como valores, normas y costumbres es fuente de diversidad y pluralidad cultural que sirve para favorecer la construcción de nuestra propia identidad y también para desarrollar actitudes de respeto y comunicación hacia la cultura de los grupos minoritarios.” (Dc. 105, 4555)

En verdad, la interculturalidad desde la perspectiva institucional se abre hacia un enfoque más complejo e interesante, y es que el reconocimiento de la diversidad cultural en la escuela es un valor clave si lo que se pretende es formar a futuros ciudadanos que vivan y convivan en una sociedad intercultural, donde se favorezcan actitudes de respeto y comunicación hacia las culturas de los grupos sociales minoritarios.

Hay que decir que para el centro, la introducción de la interculturalidad

ha supuesto un impulso educativo de gran importancia, dado que la creciente presencia de alumnos inmigrantes ha hecho repensar el planteamiento educativo para dar respuesta a esa diversidad cultural. Sin embargo, Carmen plantea la interculturalidad como una respuesta a una problemática fundamental que es la lingüística, es decir, que concibe la interculturalidad como una manera de poder tener recursos educativos que les permitan poder hacer frente a las dificultades lingüísticas del alumnado de origen inmigrante no hispano-parlante.

***“Entrevistador.-** Me gustaría centrarme ahora ya en el tema de la interculturalidad. ¿Qué es lo que ha supuesto para el centro? Poco a poco habéis incorporado alumnado, y ese incremento significativo todos los años, hasta que tú has dicho: "A esto hay que darle algún tipo de respuesta". ¿Cómo pensasteis afrontar esa diversidad cultural?*

***Carmen.-** Hombre, nosotros siempre habíamos demandado, desde que empezó el flujo de la inmigración, sobre todo en los países árabes, pues estábamos demandando esto, porque necesitamos a una persona que... Por nuestros propios recursos no podemos abarcarlo, y, bueno, se hace lo que se puede, pero se hace en plan así, de aquella manera. Entonces, nosotros demandábamos continuamente a la Delegación, a la Administración, un profesorado que atendiera a esos niños que no dominan el idioma, claro, un profesor de Inmersión Lingüística. Hasta el año pasado... Bueno, hicimos un proyecto en el curso anterior, al final del curso anterior, solicitando un profesor de Adaptación Lingüística, la profesora de ATAL, y, afortunadamente, el curso pasado, tuvimos ya a Elena...” (Ep.Carmen.422-424, 1736)*

Podemos observar como en el mismo contexto escolar existen diferentes concepciones sobre interculturalidad, y es que este concepto se muestra diverso en su significado en función de las visiones de los distintos agentes educativos. Por ejemplo, Jorge, desde la perspectiva familiar, considera que lo importante es que los niños se eduquen en la normalidad de la diferencia cultural, y considera necesario que se promueva en el centro un sentimiento de universalidad, en el que todos puedan aprender de las culturas de todos. Esta idea nos resulta muy atractiva, ya que la convivencia intercultural requiere de un sentimiento de unión humana en la propia diversidad cultural.

***“Jorge.-** Bueno, para mí la interculturalidad, como parte del proceso educativo, creo que tiene un fondo mucho más amplio que el unir a niños de diversos países; creo que es, sencillamente, tratar de sentirse, digamos, a la vez que universal, a la vez que el niño se sienta universal, pues se sienta conocedor de la cultura del que se sienta al lado de él en el pupitre.*

***Entrevistador.-** Eso es interesante...*

***Jorge.-** Eso es. Hacer que el niño se sienta totalmente normal al tener un compañero*

con ojos rasgados o con piel oscura, y que lo vea como algo de este planeta; o sea, sentirse universal, a través del conocimiento de la cultura de los demás; eso es. Que es más que unir, y que hacer actividades y que hubiera muchos niños de diversos países; creo que tiene un fondo más...” (Epa.Jorge. 180-184, 2056)

De manera más concreta, creemos necesario explicitar a continuación los objetivos que en relación a la interculturalidad se plantea el plan de compensación educativa en el centro, ya que nos permite comprender el enfoque que se pretende dar a la interculturalidad, para convertir esta escuela en una escuela intercultural. Son los siguientes⁷⁵:

- Sensibilizar e informar de la realidad multicultural a todos los miembros de la Comunidad Educativa.
- Trabajar para el conocimiento de las distintas identidades culturales.
- Potenciar la incorporación al centro de los diferentes valores que aportan las distintas culturas representadas en la comunidad educativa.
- Mejorar la adaptación lingüística del alumnado con desconocimiento del Castellano
- Enriquecer a nuestro alumnado en la construcción de su propia identidad.
- Asentar como principio la diferencia como enriquecimiento para todas y todos basado en un proceso de comunicación e intercambio.
- Fomentar la participación del alumnado y de sus familias en la vida del centro.
- Atender, dentro del marco de Escuela solidaria, las necesidades socio-económicas y de compensación de este alumnado.
- Desarrollar una competencia en el alumnado que posibilite entender el mundo desde diferentes lecturas culturales, reflexionando sobre la propia y generando una actitud y vivencia positiva y enriquecedora.
- Colaborar con entidades del entorno como ONGs., Centro de Acogida , Ayuntamiento , Asociaciones Culturales , para contribuir al logro de los objetivos planteados en el Plan.

Como podemos ver, los objetivos que sobre interculturalidad se plantea el centro son ambiciosos y de gran interés desde nuestra perspectiva, pero

⁷⁵ Ver Anexo

quedan un poco desdibujados si la concepción que se tiene sobre interculturalidad no está clara, o existe una diversidad de valoraciones que hacen de la misma práctica de la interculturalidad un “maremagnum” teórico en el que toda práctica educativa pueda caber.

Lo que sí está claro es la importancia de la atención lingüística del alumnado de origen inmigrante no hispano-parlante, y la idea que se tiene para su puesta en práctica. En este punto, para Elena la estructuración del aula ATAL como un aula en el que vienen exclusivamente alumnos inmigrantes con dificultades lingüísticas no supone la puesta en práctica de un modelo educativo segregador. Para ella, si bien el aula ATAL no se puede considerar un modelo inclusivo en la atención educativa del alumno inmigrante, tampoco se puede concebir como un modelo segregador porque el objetivo es dar respuesta a la necesidad que tienen estos alumnos para el aprendizaje de la lengua española que les permita seguir las clases ordinarias con normalidad. Además, percibe que el alumnado inmigrante está cómodo en el aula ATAL y no se siente discriminado por asistir a sus clases.

***Elena.-** Pero a lo mejor hay alguno que viene con un poquito de desfase, o que está algo retrasadito en lectoescritura... Yo tenía un caso de un chiquito que yo lo tuve un mes y medio, o dos meses, y [remontó] la lectoescritura, un poquito vocabulario, porque allí a unos términos los llaman de otra forma... Le enseñé unas páginas: "carro" por "coche", y demás, haciéndole las semejanzas, y en dos meses me dijo la profesora: "El niño va ya estupendamente"... Pues ya está. El niño ya está en su clase, viene de vez en cuando, y me acerco y tal, y bien. Es decir, que cuando el niño puede subir el nivel, estupendo, lo ideal es que se quede en su aula, que se integre en el aula.*

***Entrevistador.-** Eso es lo que te iba a decir; entonces, este niño se viene a las aulas ATAL...*

***Elena.-** Que se llama "temporal" (risas).*

***Entrevistador.-** Aulas temporales, ya. Me refiero a que están durante tres horas a la semana, y el resto... bueno, una hora al día; o no, de las cinco horas del día, un día, por ejemplo, cuatro serían en su clase y una sería aquí.*

***Elena.-** Eso es.*

***Entrevistador.-** ¿Tú crees que esto es un modelo inclusivo o un modelo...? Entrando un poco en la polémica... (risas) ¿O, generalmente, es un modelo que realmente se adapta a las necesidades? Incluso hay gente que pide que deberían estar más tiempo, yo qué sé...*

***Elena.-** Bueno, todo es opinable, ¿no?*

***Entrevistador.-** Hay que mojarse...*

Elena.- *Sí, sí, yo personalmente, digo: inclusivo no es, porque el alumno se trae a otra clase, digamos, para hacerle esta adaptación.*

Entrevistador.- *Pero tampoco es un modelo segregador, digamos.*

Elena.- *Yo no lo veo segregador, sobre todo porque lo que evalúo es la reacción de los niños. Desde esa experiencia, desde ese prisma, es desde donde te puedo hablar. Si ellos sintiesen que esto los excluye, los margina... no vendrían.*

Entrevistador.- *¿Tú nunca has visto ningún tipo de reacción así?*

Elena.- *No.” (Ep.Elena.148-172, 1955)*

Efectivamente, los alumnos inmigrantes con problemas lingüísticos se muestran satisfechos por asistir al aula ATAL, y esto es algo que tenemos que tener en cuenta a la hora de valorar este aula como un instrumento valioso –y sobre todo funcional– de apoyo educativo para la integración escolar del alumnado de origen inmigrante.

“Zing.- *Es que yo no sé hablar mucho español... Y me ha ayudado la señorita Martina., y la señorita Elena.*

Entrevistador.- *¿Y a ti te gusta ir a la clase ésa de Elena?*

Zing.- *Sí.*

Entrevistador.- *¿Os gusta a las tres ir ahí?*

Las tres.- *Sí.” (E.alumnos. 124-132,1249)*

Volviendo a los valores educativos que considera Elena que son importantes en el contexto educativo del Salvador Fernández, tenemos que decir que observamos en sus palabras una concepción compensatoria de la interculturalidad, y sobre todo, un enfoque educativo de compensatoria en la consideración de que los alumnos inmigrantes son alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. En este sentido, es curioso que cuando organiza actividades interculturales siempre llame en primer lugar a los alumnos inmigrantes, tanto los que acuden a su aula, como aquellos que ya no precisan su apoyo lingüístico y se han incorporado con total normalidad a sus clases ordinarias.

“Elena.- *Pero hay otros factores que pueden determinar. Ya te digo que yo, incluso cuando ya no están, porque ya llevan un buen ritmo... pues se acercan, me saludan... Yo los sigo llamando para las fiestas interculturales; aunque no vengan al aula para el*

idioma, pero sí están colaborando en las fiestas de su país, vamos a hacer murales, vamos a hacer trabajos... De alguna manera ellos sienten que es como un nexo con su cultura.

Entrevistador.- *Sí; porque trabajan cosas de...*

Elena.- *Claro. Y yo veo que lo agradecen, ven que en el centro también se conocen rasgos culturales de sus países...*

Entrevistador.- *Sí, pero la cuestión sería que a lo mejor esto lo ven más cercano, ¿pero no es un choque esto, cuando van, y vuelven otra vez al aula ordinaria, o no lo ves tú como un choque, en el sentido de que notan diferencias?*

Elena.- *Yo es que ahí lo enfoco en lo que es el tema de Compensatoria: los niños, además del aula ATAL, tienen varias modalidades compensatorias; entonces, siempre hay profesores que están para reforzar Matemáticas, o Lenguaje; y ellos lo ven como esa ayuda que necesitan, porque en el aula su profe o su seño tienen muchos niños, y no les puede explicar o dedicar un tiempo, y ese retraso se va acumulando, se va acumulando, y ya ahí habría que ver qué método es el ideal: si una persona que esté en la clase combinando con la tutora... Que también tendría sus pros y sus contras, porque, cuando se ha hecho, es muy limitado; es decir, yo aquí les puedo poner un vídeo, puedo trabajar con el ordenador, les puedo poner el radiocasete... Si esto lo hago dentro de una clase, a lo mejor estoy dispersando la atención..” (Ep.Elena.180-188, 1615)*

En cierta medida, Elena siente que el aula ATAL es el referente de la interculturalidad en su centro, y no sólo porque imparta clases de lengua española al alumnado inmigrante que lo precise, sino sobre todo porque es el propio alumnado inmigrante el que necesita de un referente de apoyo y de reconocimiento, que a juicio de Elena, es lo que hace que muchas veces sea el alumnado inmigrante el protagonista de las actividades educativas interculturales, las cuales se dan siempre de manera puntual en forma de fiestas o eventos lúdico-educativos (día de la paz, fiestas navideñas, semana de la interculturalidad).

3.11.10. La gestión del conflicto en un contexto educativo de diversidad cultural

Hay que señalar que Elena, además de considerar el déficit lingüístico del alumnado inmigrante no hispano-parlante como un conflicto con su correspondiente solución de apoyo en el aula ATAL, percibe la existencia de otros conflictos que, a su juicio, dan una idea de la importancia de la interculturalidad como herramienta educativa para la gestión de la diversidad

cultural. Ella hace referencia a dos hechos potencialmente conflictivos, por un lado, la negación de la identidad cultural del alumno inmigrante, y por otro, la incorporación tardía de este alumno o su desfase curricular debido a los continuos cambios de centro o por dificultades de escolarización en sus países de origen. En este sentido, ella tiene la experiencia de una alumna marroquí que niega su identidad cultural y que, de alguna manera, se avergüenza de sus orígenes. Esta situación, sin lugar a dudas, constituye un ejemplo de conflicto identitario de primer orden, que Elena considera que requiere como elemento de apoyo educativo el conocimiento y respeto de su cultura en el contexto escolar. Así pues, en estos casos, ella plantea que es básico que el alumno inmigrante se sienta querido y reconocido, y para llevar esto a cabo, es necesario que todo el alumnado conozca la cultura de esta alumna.

***Elena.-** Sí, sí, también lo he tenido; mira, eso me ocurrió... No es muy común, pero existe: niños... Me ocurrió con la cultura marroquí, un niño marroquí, que de alguna manera no querían hablar de su cultura, sino que ellos ya estaban en España...*

***Entrevistador.-** ¿Pero porque estaban avergonzados, o porque no querían...?*

***Elena.-** Ahora, entra esa fase de...*

***Entrevistador.-** De negación, o algo así, ¿no?*

***Elena.-** Entonces: "Yo soy española", me ha pasado con una alumna, y con un chico, también.*

***Entrevistador.-** ¿Y los dos casos, árabes?*

***Elena.-** Sí. "Yo soy española." "Bueno, por los rasgos es evidente que no eres española, ¿no?" "No, no, pero yo soy española." "¿Sabes hablar un poquito árabe?" "No, yo no sé nada de árabe."*

***Entrevistador.-** Y a lo mejor sí sabe...*

***Elena.-** "¿Y sabes escribirlo...?" Exactamente. Entonces, después de trabajar con esa niña y con un grupo de su cultura, cuando ella veía que trabajábamos el Ramadán, que trabajábamos las felicitaciones en árabe, que escribíamos árabe, que entre nosotros hablábamos un poquito el árabe, pues, de alguna manera, ella quiso integrarse..." (Ep.Elena.477-493, 3589)*

También, como hemos dicho antes, considera que un conflicto significativo en el contexto escolar es la incorporación tardía del alumnado inmigrante, e incluso aquellos alumnos que por diferentes circunstancias familiares y personales no ha estado escolarizado, o que presentan un grave desfase curricular.

“Elena.- Claro; sí, sí, claro, totalmente. Te comento: niños que han llegado de otras culturas, y además, estaban, por ejemplo, sin alfabetizar; he tenido...”

Entrevistador.- *No escolarizado, por ejemplo.*

Elena.- Exactamente: niños que han estado en el campo y no han estado escolarizados. Llega ya a un extremo, ¿no? Puede ser que haya estado escolarizado, pero que tenga un retraso, que venga en el Segundo o Tercer Trimestre... Pero, marchándome al extremo, a ese límite, pues niños que, además del tema de la cultura, había que empezar con ellos desde una base lingüística nula; es decir, alfabetización. Eso supone una doble labor...” (Ep.Elena.517-521, 3589)

Como podemos observar, Elena centra su concepción del conflicto en el propio alumnado inmigrante, es decir, valora que el conflicto se da por la problemática que este alumnado trae al centro educativo. Esta perspectiva, centrada en las dificultades del alumnado inmigrante, no contempla otras variables que consideramos importantes en la concepción del conflicto intercultural. De esta manera, Elena obvia aspectos internos del centro educativo, así como aquellas variables metodológicas o del propio curriculum escolar, que a nuestro juicio sí pudieran ser elementos claves de reflexión a la hora de analizar los conflictos que puedan emerger en los contextos escolares de diversidad cultural.

Por otro lado, es digno de mencionar que Elena considera que la mediación intercultural puede suponer una ayuda importante para la mejora de la comunicación entre las familias y el profesorado del centro. No obstante, subraya que las funciones del mediador en el contexto educativo no están bien definidas, e incluso piensa que las ONGs que se dedican a estos temas no saben todavía cómo proporcionar estos recursos a los centros escolares.

“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 Namir., 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”. (Ep.Elena.164-2602)

Siguiendo con la idea del conflicto y de su gestión educativa, tenemos que expresar lo siguiente. Si bien Elena no contempla la existencia de conflictos por la existencia de actitudes racistas o xenófobas en su centro, Luisa, la monitora de actividades extraescolares del colegio sí considera que existen, y para ella es fundamental concienciar a los alumnos del centro de que la diferencia cultural es enriquecedora, y que no se puede discriminar a nadie por su cultura, origen social o étnico. Para ella, todavía los niños tienen dificultades para comprender que diferencia no significa desigualdad. En este sentido, ella precisa que las actitudes racistas o el lenguaje inadecuado puede deberse a la influencia del ambiente social en el que viven y se relacionan los alumnos del centro.

“Luisa.- Entender, por ejemplo. Dicen: "Anda, moro de mierda..." Pues esa persona viene y te dice: "Oye, mira, que esta persona me ha insultado y me ha dicho tal"; y tú vas a hablar y dices: "Pues mira, si él es moro, no tiene nada de malo, igual que tú eres español, igual que tú eres tal, igual que yo puedo tener procedencia gitana, igual que tú puedes tener lo que sea", y algo atajas y tal. Y él te dice que sí, y que se controla la conducta, pero tú te das cuenta de que no ha interiorizado que esa persona es diferente y tiene la misma dignidad que él; con lo cual, en breves días, posiblemente se repita otra vez la misma historia.

Entrevistador.- O sea, se ataja, pero le cuesta.

Luisa.- Le cuesta trabajo entender que cada persona es distinta y que la diferenciación en cuanto a cultura no es más que otra diferenciación más; igual que tú eres niño y yo soy niña, tú eres rubio y yo morena, tú alto y yo baja, ¿no? El equiparar esa diferenciación les cuesta, pero también es que están muy influidos por el ambiente...”
(Emo.Luisa.276-280, 2710)

Por su parte, Carmen coincide con Elena en que un conflicto en el centro es el desfase en las competencias curriculares de los alumnos de origen inmigrante. De esta manera, se ha conformado una agrupamiento de apoyo y refuerzo escolar para todo aquel alumnado que tiene carencias, tanto a nivel de habilidades sociales, como aquellos que requieren de un apoyo educativo específico para superar las dificultades en las materias curriculares. Esta medida, que se aplica fundamentalmente al alumnado inmigrante con desfase curricular, se desarrolla con un profesorado de apoyo –administrativamente en situación de libre disposición– que tiene horario en blanco en el centro, y que, al margen de esta actividad, tiene como misión fundamental cubrir las bajas del profesorado cuando éste enferma o por cualquier otro motivo.

“Entrevistador.- ¿Un refuerzo que es exclusivamente curricular, o también apoyo de comportamiento, habilidades sociales...?

Carmen.- A todos los niveles. O sea, que aquí trabajamos al alumno; no al alumno "Porque es que no sabe multiplicar, éste me lo voy a llevar", no. Se ve un poco todo: las problemáticas del alumno, y, en función de eso, se hace... Como tenemos dos profesores de libre disposición -este año no, porque una de ellas está enferma, está de baja...-, esos profesores, que en principio tienen que acudir cuando hay alguno de baja, a cubrirlo, normalmente están, cada hora, con un grupito de alumnos; se han hecho el horario..." (Ep.Carmen.534-536, 1877)

Desde la perspectiva institucional, hay que señalar que las estrategias para la buena convivencia entre el alumnado, contenidas y planteadas en el proyecto de educación compensatoria se fundamentan sobre todo desde la acción tutorial del profesorado así como la coordinación entre los distintos ciclos. En este punto, resulta de especial interés citar las siguientes actuaciones⁷⁶:

1. Asambleas diarias de clase en las que se tratarán los temas de interés relacionados con la convivencia. Pueden incluso establecerse núcleos temáticos para trabajar en todo el Centro.
2. Presentación y exposición, por parte del Equipo Directivo, de los aspectos recogidos en el ROF sobre convivencia y respeto mutuo. Esto abarca las diferentes funciones que el Equipo Directivo y otros órganos colegiados ejercen relacionados con la convivencia.
3. Establecimiento de normas específicas, dentro del aula, tendentes a armonizar el funcionamiento de la misma; normas consensuadas y con participación en responsabilidades.
4. Existencia de un buzón de sugerencias dentro de cada aula. La temporalidad y funcionamiento del citado buzón se marcará a principios de curso.
5. Talleres de resolución de conflictos, desde el enfoque cognitivo evolutivo es clave la interacción entre alumnado para adoptar perspectivas, desarrollar la autonomía moral y la solución de conflictos.

En efecto, tanto en el plan de centro del CEIP Salvador Fernández, como en el plan de compensación educativa se plantea que la gestión y

⁷⁶ Ver anexo

regulación de los conflictos escolares tiene que estar vinculada al desarrollo moral de los alumnos, y pone de relieve la eficacia de la discusión moral para avanzar hacia la gestión positiva de los conflictos de convivencia.

Se establecen tres vías claras en la resolución de los conflictos y problemas escolares: la elección de delegados de clase, el planteamiento de situaciones ficticias para poner en práctica habilidades sociales y, finalmente, la aplicación del reglamento de organización y funcionamiento del centro.

En primer lugar, la elección de un delegado o delegada de convivencia por clase y el establecimiento de un grupo de delegados y delegadas a nivel de centro. Cada una y cada uno de los delegados y delegadas se encargan de trasladar al profesorado las propuestas que cada clase puede aportar para fomentar una convivencia óptima o las pautas oportunas para resolver el conflicto que se plantee; el profesorado traslada todos los aspectos tratados a la Comisión de Convivencia y, por tanto, también al equipo directivo, que tiene en cuenta las aportaciones.

En segundo lugar, el planteamiento de situaciones de simulación para poner en práctica el aprendizaje de habilidades sociales para la mejora de la convivencia escolar. En efecto, un papel importante lo ocupa la simulación de situaciones que representen conflictos o necesiten de su resolución. Esto se vale de la expresión de opiniones y sentimientos, de la capacidad de analizar papeles opuestos, de la habilidad para comprender el punto de vista ajeno con sentimientos de empatía o ayuda y el desarrollo habilidades de comunicación para descubrir la relatividad de los conflictos socio-emocionales, descentrar la perspectiva y resolver problemas.

En tercer lugar, y dentro del marco jurídico-educativo vigente, el conjunto de normas que regulan la convivencia escolar, al tiempo que establecen la estructura organizativa del propio centro quedan plasmadas en el reglamento de organización y funcionamiento. En este punto, es interesante destacar que en el plan de compensación educativa se expresa lo siguiente:

“(...) dada una serie de factores de privación sociocultural que definen a este Centro como “centro de compensatoria”, se requiere de un proyecto que incluya por un lado, favorecer la participación y por otro, resolver los conflictos a través de la enseñanza de actitudes y comportamientos hábiles dentro de las relaciones interpersonales.” (Dc. 375-377, 1341)

En verdad, tenemos que considerar que la implantación de estrategias de competencia social y desarrollo afectivo debe ir precedida de actividades que conduzcan a su establecimiento. En este punto, los objetivos específicos de los que parte el profesorado para promover el aprendizaje de vivir juntas y juntos, alumnado, profesorado y familias, son los que destacamos a continuación⁷⁷:

- potenciar el desarrollo de vínculos afectivos, las relaciones de compañerismo y amistad;
- establecer vías comunicativas fluidas;
- desarrollar habilidades prosociales y sociales de interrelación, comunicación y diálogo con los demás, esto incluye comportamientos sociales como los asertivos;
- promocionar la capacidad de autorregulación y control así como la creación de sentimientos de confianza, conjugando al mismo tiempo la autonomía socio-afectiva y moral del alumnado y aceptación de la autonomía ajena;
- desarrollar la capacidad para adoptar la perspectiva de otros y otras (sentimientos de empatía);
- promover el desarrollo de la capacidad de comprensión de los hechos; y
- potenciar la capacidad para razonar sobre conflictos morales y solucionar problemas y conflictos de manera constructiva.

Ciertamente, tal y como podemos observar, la perspectiva institucional en el planteamiento de la gestión de la convivencia atiende a aspectos de aprendizaje emocional y de habilidades y competencias socioafectivas, algo

⁷⁷ Ver anexo

que, en cierta medida, difiera del planteamiento de Elena, que concebía la gestión del conflicto desde una dimensión fundamentalmente cognitiva. Además, resulta muy relevante que la diversidad cultural no se contemple en la configuración de los aspectos de convivencia escolar. De alguna manera se excluye la posible existencia –o aparición– de prejuicios o estereotipos racistas, o la presencia de conductas de discriminación hacia el alumnado de origen inmigrante. Sin duda, esto constituye un elemento demostrativo de que los conflictos, para el propio centro educativo, tienen un significado amplio en la convivencia escolar; ahora bien, resulta paradójico que se conciba el conflicto de forma diferencial cuando se habla de dificultades de aprendizaje de los alumnos inmigrantes, y por tanto, los conflictos son concebidos desde un enfoque deficitario del alumnado inmigrante, esto es, centrados en las dificultades y problemáticas que implica su integración escolar.

Todo ello nos lleva a considerar que el conflicto, desde la concepción educativa de Elena, tiene connotaciones negativas en tanto se sitúa en torno a las dificultades lingüísticas y curriculares que tiene el alumnado de origen inmigrante. Sin embargo, el conflicto, como concepto con diferentes significados, también tiene implicaciones en el plano de las conductas y las actitudes, las cuales, para Elena, son positivas y entendidas como oportunidades de aprendizaje debido al buen comportamiento y expectativas favorables hacia el estudio que tiene la mayoría del alumnado inmigrante de su centro.

3.12. Estudio de Caso de Alicia

3.12.1. Aspectos personales y de desarrollo profesional

Alicia tiene 57 años, y es maestra desde el año 1968, es decir, lleva como docente casi cuarenta años de su vida. Ha sido profesora en dos provincias andaluzas, Cádiz y Málaga, y prácticamente toda su carrera profesional la ha desarrollado en distintos pueblos de Málaga, y la mayoría en la capital.

“Pues bien, pues yo tengo 57 años, empecé en el 68, en Septiembre de 1968, y llevo por lo tanto treinta y... ahora en Septiembre, hago los 37 años de docencia de forma continuada. He estado primero en la provincia de Cádiz, ejercí los seis primeros años de mi carrera en Cádiz, porque me destinaron a la provincia de Cádiz, y ya después, desde entonces, he venido a Málaga, y he estado ya en Málaga capital.” (Ep.Alicia. 8, 807)

Es maestra generalista, aunque tiene la especialización en Educación Infantil. Ha pasado por todos los cursos de la antigua Educación General Básica (EGB), aunque en los últimos veinte años ha estado trabajando sobre todo en el primer ciclo, antes de la EGB, y ahora en educación primaria.

Entrevistador.- *¿Y siempre has sido generalista, siempre has dado clase de...? ¿O has tenido alguna especialidad?*

Alicia.- *Yo tengo la especialidad de Infantil, también. Hice el curso de Infantil, de 400 y pico horas, antes de la EGB, anterior a la LOGSE, cuando eran Primaria y Secundaria... Que después ya fue la ESO, en el plan de enseñanza anterior. Pero vamos, que he ejercido esporádicamente. He estado en Secundaria, en la segunda etapa también, algunos cursos, y... Pero principalmente...*

Entrevistador.- *Fundamentalmente en Primaria.*

Alicia.- *Mi mayor tiempo he estado en Primaria.*

Entrevistador.- *¿Y en EGB también, en el Primer Ciclo y Segundo, o también estabas en 6º, 7º, 8º?*

Alicia.- *Yo he estado también en Primer Ciclo; o sea, cuando era la EGB, estuve también en 6º... Fundamentalmente, 6º-7º, di también. Y después ya, he estado veintitantos años en el Primer Ciclo de Educación Primaria, en 1º y 2º. Y este año ya llevaba veintitantos años, y he podido ya pasar a 3º, y me he metido en el Segundo Ciclo.”* (Ep.Alicia.10-20, 977)

Realmente, su experiencia en el sistema educativo es amplísima, ya que ha impartido clase prácticamente de todas las asignaturas del currículo, y en todos los cursos de la enseñanza obligatoria, incluso en el actual primer ciclo de educación secundaria. Además, estas materias las ha impartido en el Colegio Público Santo Domingo, que tenía sus edificios escolares dispersos en distintas zonas cercanas de la ciudad. En este sentido, ella recuerda que las condiciones climáticas de las aulas prefabricadas de educación infantil eran extremas, e incluso se impartían clases en condiciones de escasa salubridad.

“Yo he estado, ya te digo, en Infantil, y después he estado, prácticamente, en 6º, estuve dando Matemáticas, Ciencias Naturales; y después he estado en 5º, en 4º, en 3º... Veintitantos años me he tirado en el Primer Ciclo, simplemente porque la gente huía un poco de 1º y 2º... Además, en el tiempo que yo estuve aquí, al principio, 1º y 2º e Infantil estaban en las prefabricadas. Las condiciones climáticas de aquello eran adversas, malísimas, porque estaban muy mal orientadas, hacía mucho calor en Verano, mucho frío en Invierno, teníamos ratas, que entraban...” (Ep.Alicia.44-979)

En la actualidad, Alicia es profesora de 3º curso de primaria, y es que ella misma reconoce que tiene dificultades de audición que le impide estar en condiciones óptimas para trabajar con los alumnos de infantil o incluso de primer ciclo de primaria.

“Entrevistador.- ¿Y este año por qué 3º? ¿Lo decidiste tú, o porque...?

Alicia.- *Pues mira, la verdad es que trabajaba en un equipo con Infantil muy bueno, y estábamos todos muy coordinados; pero yo ya me noto que me cuesta un poquito de trabajo oír, sobre todo la audición de los niños de 1º, que hablan muy bajito, no pronuncian bien; la lectura, cuando es colectiva, ya me encuentro yo con dificultades, y ya pues digo: “Pues paso ya a los ciclos más...” Son un poquito más cómodos, y yo ya, la verdad es que me adapto mejor a escucharlos y a entenderme con ellos.” (Ep.Alicia.50-52, 550)*

Un aspecto clave del desarrollo personal y profesional de Alicia es su concepción de la docencia como una vocación que le hace ser maestra en la escuela y fuera de ella. Hay que decir que ella vive en un barrio –zona oeste de la ciudad de Málaga– donde está situado el CEIP Santo Domingo, y como ella misma reconoce, aunque existen profesores que no les gusta trabajar en los centros cercanos a su casa, a ella le ocurre al contrario. A ella le encanta encontrarse a sus alumnos y a sus padres en la calle, y esto es algo que le

recuerda mucho a su pueblo, y es que la familiaridad y la comunicación entre familia y escuela es algo que Alicia valora muy positivamente.

“Alicia.- Mucho, mucho. Nos hacen unos seres muy individualizados y no nos abren a los demás. Yo en ese aspecto, por ejemplo, como siempre he trabajado en mi barrio - que hay mucha gente que dice: "A mí no me gusta tener el colegio en mi centro de trabajo..."; a mí, es todo lo contrario-... Yo procedo de un pueblo, y estoy muy acostumbrada a conocer a la gente, a relacionarme... Y a mí me encanta el vivir y ser maestra de mi barrio, de ir al mercado y encontrarme con antiguos alumnos que tienen sus puestos en el mercado; y que me hablan: "Mira, señorita, y mi niña, o mi hija, nieta... ¿cómo va? ¿Y mi sobrina?". Y a mí me gusta, a mí no me molesta en absoluto que yo vaya por la calle y me paren y me pregunten... Porque me parece que sí, que yo soy maestra las 24 horas del día, y a mí eso es un tema que me gusta, porque es lo que a mí se me da.

Entrevistador.- Siempre te ha gustado...

Alicia.- Siempre me ha gustado.

Entrevistador.- Eso es muy importante.

Alicia.- O sea, que yo vivo en la escuela, y yo, cuando un niño se porta mal fuera... Incluso, voy por la calle y veo que un niño va haciendo algo, y yo le llamo la atención.” (Ep.Alicia. 229-237, 1105)

Como podemos apreciar en sus palabras, Alicia es maestra las 24 horas del día, y cualquier aspecto de la formación e incluso del comportamiento de los niños y jóvenes es algo que a ella le incumbe y preocupa. En este sentido, ella entiende la profesión docente como un compromiso con la sociedad, algo que tiene que ver con su forma de vivir y de comprender la sociedad, la juventud y la vida, de ahí que afirme que no sólo tiene la obligación de educar en la escuela, sino también fuera de ella. En este punto, hay que señalar su especial preocupación por la educación cívica de los jóvenes y niños de su entorno social más inmediato: los niños de su escuela y del barrio.

“Yo no puedo pasar desapercibida de una cosa, de una situación, que ves que es negativa, y decir: "Bueno, esto a mí no me incumbe", que muchas veces hay gente que dice... O que un alumno tuyo te llame la atención; yo me acuerdo de una vez, una señora del barrio, se dedicaba a cuidar gatos; entonces, había una casa vacía, y ella les llevaba la comida. Estaba yo entonces en 5º, tenía un 5º; te estoy hablando de hará por lo menos diez o quince años; y resulta que unos niños habían ido y se habían metido con los gatos: localizaban a esta señora, y cuando estaba comiendo, le tiraban pedradas... Hacían cosas de niños. Y la mujer vino aquí y llamó la atención. Entonces, yo me enteré: "Bueno, ¿quién ha sido?". Me comentó quiénes habían sido, y, entonces, yo estuve en esa semana hablando de poesía sobre animales, estudiaron cómo había

que respetar a los animales... Entonces, trabajamos un poco la narrativa, la poesía... Hicimos lectura relacionada con el cuidado de los animales, me hicieron una redacción... O sea, que yo, lógicamente, cuando hacen algo mal, aunque no sea ni en tu hora de trabajo ni en el centro donde tú estás... Aunque sea fuera, yo educo gente, para el colegio y para fuera del colegio; para la vida. Entonces, yo eso lo tengo muy claro. Y si alguien me llama a mí la atención de algún niño, me hace referencia de un mal comportamiento, yo lo trabajo y lo cuido.” (Ep.Alicia. 245, 1611)

Esta percepción sobre la concepción educativa de la profesión docente para Alicia es compartida por Lucía, que considera que Alicia es, ante todo, una gran maestra, una educadora en toda la magnitud del término. Y es que Lucía, profesora ATAL del CEIP Santo Domingo valora la humanidad de Alicia, no sólo como profesora, también como persona. De esta manera, ella reconoce la especial preocupación que tiene Alicia ante la integración del alumnado inmigrante. Así mismo, la considera una gran compañera de trabajo, persona que alienta el consenso y que no le atraen los conflictos entre el profesorado, sino que concibe la escuela como un barco en el que todos tienen que remar hacia un mismo horizonte.

“Entrevistador.- *Y en el caso de estos docentes, de Alicia, tú me comentaste que [tuviste una actitud] positiva de ella.*

Lucía.- *Mucho.*

Entrevistador.- *Aparte, creo que es una maestra por vocación, de las antiguas.*

Lucía.- *La palabra es "maestra"... Formadora en valores, educadora: educa, enseña: es clave*

Entrevistador.- *¿Y cuál es tu percepción acerca de su trabajo...?*

Lucía.- *Yo con ella, siempre que he coincidido con ella en cualquier circunstancia... La típica persona que lima asperezas, que no le gustan los conflictos, muy trabajadora, con muchas ganas de renovarse, de que sus alumnos salgan... Ella siempre está, a todo, dispuesta, con su alumnado; y con el alumnado que está teniendo, extranjero, lo mismo: una preocupación muy importante, ella hace maravillas para cuando están en el aula ellos, les adapta el material, les adapta cosas, a las editoriales les pide tareas, a mí me pide mucho consejo, yo a ella... [En] los alumnos con los que ella trabaja se nota también muchísimo, y el tutor está trabajando con ellos...Por ejemplo, ella se preocupa de enviarlos a asistentes sociales, porque ha habido algún caso de alguna niña que ha tenido problemas de vivienda, de que sus padres son separados, y ella ha ido, incluso, soy testigo, de dar dinero para que la niña coma, y tenga en el recreo, y que se compre cualquier prenda que haga falta: que un zapato, que tiene roto, por decir un ejemplo, y que viene al día siguiente con el zapato roto, y el ir ella y comprarle unos zapatos. ¿Ella cuántos tiene? ...Ocho. Sin embargo, a mí simplemente me manda, yo hablo con ella, y me manda a [un alumno concreto], porque no tenía ni idea.” (Ep.Lucía.310-320, 1616)*

3.12.2. Contexto educativo de diversidad cultural: características del Colegio Público Santo Domingo

El CEIP Santo Domingo se encuentra ubicado en la zona oeste de Málaga, aunque su zona de influencia, en cuanto a su alumnado, se encuentra en un espacio de escolarización compartido entre el distrito centro y el distrito oeste de la ciudad.

Alicia lleva trabajando en este mismo centro 24 años, ahora bien, hay que señalar que la peculiaridad de este centro es que ha pasado por diferentes espacios físicos, es más, algunas de las instalaciones antiguas han desaparecido, e incluso las aulas de educación infantil del centro eran prefabricadas y alejadas del edificio principal, que es hoy, tras diferentes reformas, el Colegio Público Santo Domingo.

“Entrevistador.- ¿Y desde cuándo llevas en este centro?”

Alicia.- En este centro llevo veintitantos años. Yo llevo treinta años en Málaga, de los cuales estuve en los colegios .Pues 24 años llevo en este colegio. Este centro, lo que ocurre, es que antes veníamos, estaba ubicado en la Estación. Este colegio estaba, desde 4º en adelante, allí, y los pequeños estaban, 1º, en una antigua calle, que desapareció. Entonces, ampliaron el centro, dándole allí las clases que hay actualmente de adultos, y después, cuando echaron abajo el colegio, las clases pasaron a prefabricadas.” (Ep.Alicia.22-24, 781)

Desde un punto de vista histórico, Alicia nos señala que el centro ha pasado por diferentes etapas y momentos. Hay que destacar que ha habido períodos de tiempo en los que las aulas de este colegio estaban prácticamente vacías, debido a que el entorno de la escuela estaba siendo derruido, y las casas fueron abandonadas en los años ochenta y noventa. De hecho, el mejor ejemplo de esos cambios que ha sufrido el centro es precisamente la evolución del alumnado que ha acogido en los últimos años. En este punto, Alicia apunta que el CEIP Santo Domingo, de pasar de tener un alumnado de clase media y homogéneo, pasó a tener una población escolar de clase baja, procedente de las viviendas que todavía quedaban en pie en el barrio, de tal manera que la población escolar se redujo de manera drástica, aumentando la heterogeneidad de la misma. Curiosamente, este aspecto de la heterogeneidad del alumnado

del centro es concebido de manera negativa por Alicia, es más, sus palabras parecen indicarnos una percepción negativa de la diversidad social y cultural del alumnado.

“Este centro, debido a esa evolución de alumnado, de que de pronto abrieron otros centros, nos quedamos con pocos alumnos, el barrio está en una reestructuración continua y constante. Este colegio ha pasado por montones de etapas y de momentos. Hombre, últimamente hemos subido un poquito el nivel de alumnado; anteriormente, admitíamos y teníamos aquí a alumnado de [otros barrios]; entonces, teníamos, podríamos decir, "mejor fama". El tipo de alumno era de clase media, trabajadora, pero con aspiraciones, y con padres que colaboraban, que ayudaban, estaban muy involucrados, y que tenían mucho interés en que sus hijos aprendieran. Después, cuando ya tuvimos el problema de reestructuración, cuando abrieron [otros colegios], ya el alumnado bajó, porque vinieron muchos alumnos de [otros colegios], había también gente que se habían refugiado, que habían dado la patada en la puerta y se habían metido en casas viejas. Entonces, nos vino un alumnado peor. Pero ahora parece que la cosa está más tranquila, pero nunca es homogénea, hay cursos que te vienen...” (Ep.Alicia.64, 1438)

Ciertamente, para comprender el contexto educativo del Santo Domingo, tenemos que tener en cuenta que el alumnado era muy abundante en los primeros años de apertura del centro, en los años setenta. Alicia señala que el centro, prácticamente desde el principio, tenía carencias de espacio porque albergaba a un número muy importante de alumnos que procedían de distintos barrios de la zona oeste de la ciudad.

“Aquí, este centro, primero se inició... O sea, un centro con carencias, carencias de espacio, porque, en un principio, el número, el alumnado, era muy abundante, porque nosotros no solamente nos nutríamos de niños de la zona, sino que también venían de la Cruz y otros barrios. Cuando ya crearon en [esa otra zona] otro colegio, empezamos a tener menos alumnos....” (Ep.Alicia.72, 933)

Alicia expresa que el centro estuvo a punto de desaparecer porque el número de matriculaciones bajó a mínimos francamente preocupantes. Como ella reconoce, esta situación se debía, no a la mala fama del centro, sino a las tremendas transformaciones urbanísticas del barrio. No obstante, en los últimos

años el centro ha estado experimentando un crecimiento significativo en número de alumnos, y esto se debe, según Alicia, a la incesante llegada de alumnos inmigrantes al centro. Para ella, esto tiene que ver con el precio de la vivienda, y es que todavía quedan restos del antiguo barrio –su fisonomía ha cambiado de manera radical– donde existen bloques de pisos de renta antigua que son ocupados, sobre todo, por familias de origen inmigrante, que solamente pueden costearse alquileres asequibles.

“Entrevistador.- O sea, esta zona, este barrio, ha sufrido muchas transformaciones.

Alicia.- Ha sufrido muchas transformaciones; entonces, tuvimos un descenso de alumnos. Pero últimamente...

Entrevistador.- Hay un repunte.

Alicia.- Hay un repunte, y nos estamos nutriendo mucho, precisamente, de niños inmigrantes.

Entrevistador.- ¿Y esos niños inmigrantes viven por aquí, o también vienen de otros sitios?

Alicia.- No, normalmente viven por aquí, por esta zona, porque ya las casas que incluso han quedado vacías...

Entrevistador.- A lo mejor lo ocupan ellos.

Alicia.- Lo están ocupando ellos.

Entrevistador.- Porque el alquiler es más barato...

Alicia.- El alquiler es más barato, e incluso le han dado una patada a la puerta y se han metido, porque allí hay familias, en calle..., que está la casa, y hay unos cuantos en plan okupa.” (Ep.Alicia.82-100, 764)

En la actualidad, hay que decir que la población escolar que acude al CEIP Santo Domingo es de clase media-baja. La mayoría del alumnado del centro procede de la zona antigua del barrio, y son pocos los que proceden de la zona nueva del barrio (urbanizaciones cerradas cercanas a un gran centro comercial).

“Clase media-baja, porque los niños son de aquí de los alrededores, y sobre todo de la zona nueva, de los nuevos edificios, tendremos un porcentaje mínimo.” (Ep.Alicia.148, 444)

En los últimos años, y debido a los cambios políticos y económicos producidos en la sociedad malagueña, se han escolarizado un gran número de alumnos de origen inmigrante, sobre todo de origen magrebí. No obstante, hay que decir que también hay en el centro alumnado de los países del Este Europeo así como de América Latina, lo cual, en términos globales, hace que la presencia de alumnado inmigrante, en torno al 20% del total de la población escolar, sea ciertamente equilibrada, es decir, no hay un grupo cultural más significativo que otros en el centro.

En este punto, hay que destacar como el jefe de estudios del colegio, Pedro, considera que el centro ha cambiado radicalmente en los últimos años, y considera que tiene, en la actualidad, un carácter netamente asistencialista. Así mismo, destaca que una característica significativa de la creciente llegada de alumnado inmigrante es la incorporación tardía, y es que, como jefe de estudios, aprecia cómo la matrícula fluctúa permanentemente, casi durante todo el curso. Para él, desde una perspectiva claramente conservadora, cree que el alumnado inmigrante se “adapta” bien al centro escolar. Además, en el siguiente fragmento de entrevista, añade su peculiar visión sobre la complejidad de educar en la escuela pública frente a la escuela privada concertada.⁷⁸

“Pedro.- La Administración no registra la figura del moroso, el niño que no paga va a cuenta del centro; entonces, no te puedes equivocar en las cuentas, porque como te equivoques lo más mínimo...”

Entrevistador.- Lo paga el centro.

Pedro.- Lo paga no, que te quedas sin presupuesto.....Yo veo que dar clase en la concertada es mucho más fácil.

Entrevistador.- Es que yo creo que la diferencia es que nos estamos encontrando con una escuela pública que [hay] una variedad tremenda, y tienes que hacer múltiples funciones: maestro, educador, psicólogo... Haces de todo, porque tienes que estar...y después, la concertada es como antes aquí...

⁷⁸ Permítanme que valore como conservadora la perspectiva de este docente, algo que, por otro lado, y como veremos más adelante no constituye una referencia aislada del profesorado de este centro. En este punto, pudiera parecer que el profesorado del CEIP Santo Domingo añora un alumnado que no existe en la actualidad, el homogéneo y de clase media, y ahora tiene que atender a un alumnado de clase media-baja, y un número creciente de alumnos de origen inmigrante. Así mismo, y como veremos más adelante, tenemos que señalar que el profesorado de este centro no quiere que éste sea reconocido como centro de educación compensatoria.

Pedro.- *Este colegio es muy asistencial, ¿eh? Debemos 82 becas de libros.*

Entrevistador.- *Y ahora me gustaría saber el número de alumnos inmigrantes que hay en el centro: me has dicho que está en torno a un 20%, 30%...*

Pedro.- *Un 20%.*

Entrevistador.- *20%.*

Pedro - *Yo tenía listados a principio de curso, pero como se van y vienen... (Risas) Yo estoy todo el día haciendo listas y tirando listas... Pero por regla general, se adaptan bien, oye, no es..." (Ep.Jefe de estudios–Alicia .614-630, 1438)*

Como podemos observar, la percepción que se tiene sobre la diversidad del alumnado no es precisamente muy positiva. Alicia valora que los alumnos que tienen más problemas escolares son los alumnos inmigrantes, y esto lo atribuye a diferentes factores. Por un lado, sus familias no pueden proporcionarle todo el apoyo educativo que requieren debido a cuestiones de trabajo, y por otro, cree que los problemas económicos en las familias inmigrantes pueden suponer una merma para la estabilidad personal del niño que puede acusar la falta de ayuda en el contexto escolar.

"No, yo tengo alumnos con problemas, tengo a algunos que van a apoyo, pero no son niños... Hay algunos que yo diría... y precisamente extranjeros, y no españoles, que tienen problemas de aprendizaje, que yo he hablado con los padres, y los padres, precisamente, querían que el niño repitiese, por una serie de circunstancias que me mostraron, que podían ser más negativas para el niño: como que venía una hermana, que repetir con la hermana le suponía que él, siendo mayor, lo iba a acomplejar más... Que ellos me prometieron que iban a ayudar al niño, cosa que no están resolviendo bien, por sus problemas económicos, por las incidencias que han tenido ellos, por problemas laborales y demás que han tenido, y yo veo que el niño acusa mucho la falta de ayuda." (Ep.Alicia.180, 1167)

Por otra parte, tenemos que señalar que este centro se ha acogido al Plan Andaluz para la Atención del Alumnado Inmigrante, a través de un proyecto de educación compensatoria donde un aspecto clave es poder contar con un apoyo lingüístico que permita afrontar las dificultades de comunicación de los alumnos inmigrantes no hispano-parlantes. En este punto, nos resulta de

gran interés conocer que este centro solicitó ese proyecto debido a que la Delegación Provincial de Educación de Málaga sólo permite la adscripción de un aula ATAL en el mismo si elabora un proyecto educativo de compensatoria.

En efecto, tal y como reconoce Lucía, la profesora ATAL del centro, el objetivo del centro, cuando se solicitó el proyecto de compensatoria, era poder contar con un aula ATAL, y concretamente, con su presencia como profesora de un aula de las características que ya conocemos. Sin lugar a dudas, las siguientes palabras ilustran perfectamente tal situación.

“Este centro es el típico centro que, cuando hubo que hacer los Proyectos de Compensatoria, dijeron que no. Entonces, cuando yo les expliqué que para tener el aula ATAL, era requisito sine qua non para tener el aula ATAL, hacer un Proyecto de Compensatoria, dijeron: "Pues sí, pero especificando siempre que lo único que queremos es que haya ATAL, pero no queremos que se reconozca oficialmente". La palabra "Compensatoria" tiene unos matices, que ya eso le llega desde muchos años anteriores; pero a este centro, realmente, no se le ven unas carencias muy fuertes en general, como para que de verdad sea Compensatoria; cuando, personalmente, entiendo que cualquier centro, si por ser Compensatoria va a tener más facilidades y recursos humanos, materiales... habría que abogar por que lo fuera. Pero este centro es un centro en el que no...” (Ep.Lucía.144, 845)

En realidad, el profesorado del centro no está comprometido con la diversidad cultural y la interculturalidad, ahora bien, sí se alude a estos conceptos cuando lo que se trata es de conseguir un aula que cubra las dificultades lingüísticas del alumnado de origen inmigrante del centro. Esto, desde nuestra perspectiva, es sumamente ilustrativo, ya que nos permite afirmar que no todas las escuelas que dicen que son interculturales lo son, o siendo menos categóricos, no todas aquellas escuelas acogidas a planes de compensación educativa lo hacen por un interés educativo –real– por la interculturalidad, sino por determinados recursos como, en este caso, el recurso lingüístico.

A pesar de ello, hay que decir que el proyecto de educación compensatoria que viene desarrollando este centro desde el curso 2004-2005 se justifica, teóricamente, porque el colectivo de hijos de inmigrantes presenta necesidades educativas a las que hay que dar respuesta específica y se sustenta en la normativa que recoge el derecho y las finalidades de la educación, así como en la que recoge el desarrollo de acciones de carácter compensador dirigida a los colectivos más desfavorecidos.

Para Lucía, el CEIP Santo Domingo es teóricamente un centro educativo de compensatoria, ahora bien, en la práctica el objetivo del equipo directivo del centro ha sido el mantenimiento del aula ATAL. De hecho, fue Lucía misma la que elaboró el proyecto, al margen de todo debate y discusión en el seno de la comunidad educativa. El único objetivo era conseguir el apoyo lingüístico pero con la idea clara de que el centro no podía ser públicamente considerado como de compensatoria. Sin lugar a dudas, esto ya nos da una idea del contexto educativo en el que Alicia desarrolla su labor educativa.

***“Entrevistador.-** Por tanto, es un centro que, teóricamente, tiene un Proyecto de Compensatoria, pero asentado oficialmente en el mantenimiento de un aula de Adaptación Lingüística.*

***Lucía.-** Por otra parte, tiene un Aula Matinal, es decir, ellos tienen...*

***Entrevistador.-** Tienen Matinal, tienen comedor, y tienen...*

***Lucía.-** O sea, ellos, tal cual están ahora mismo, están contentos. Lo único que les faltaba era el aula ATAL, y entonces, como fue la manera, que había que hacer un Plan de Compensatoria, se me dio a mí la responsabilidad de hacerlo, y entonces lo hice yo, y yo lo gestioné, se aprobó, y soy yo la que lo llevo adelante. Eso no es que me esté echando méritos ni nada de eso; simplemente es la realidad. Ellos mismos de dijeron: "Nosotros estamos contentísimos, nada más que te llega un niño extranjero, ya lo cogemos, ya lo atendemos con más tranquilidad". Pero si a ti también te conviene -efectivamente, en un centro donde trabajas muy a gusto-, entonces me dijeron: "Si quieres proyecto, si quieres quedarte, nosotros queremos que te quedes; entonces, busca la solución." (Ep.Lucía.146-152, 1066)*

Ciertamente, nos resulta llamativo –y negativo– cómo se plantea la interculturalidad desde una perspectiva tan reduccionista y simplista, y es que el único objetivo del proyecto educativo de compensatoria es el de dotar al centro de una profesora para la enseñanza del español y para la potenciación

de la interculturalidad por parte de la Delegación Provincial. El problema, a nuestro juicio, reside en que, en la práctica, el proyecto queda claramente limitado por un planteamiento educativo de la interculturalidad, que como veremos más adelante, es concebido por el profesorado como una respuesta educativa simple al déficit lingüístico que presenta el alumnado inmigrante, y en ningún caso, se plantea o cuestiona la interculturalidad desde un enfoque más o menos reflexivo o crítico.

Según el proyecto de compensatoria del centro, se considera que los alumnos de origen inmigrante presentan tres características que hay que tener en cuenta a la hora de su escolarización

“En primer lugar proceden de culturas diferentes a la andaluza; en segundo lugar, su lengua materna dispone de caracteres orales y escritos que distan bastante de la lengua española y, finalmente, son alumnos y alumnas que, en general, tienen necesidades educativas derivadas de situaciones de desigualdad en los ámbitos social y económico, sobre todo. Una vez que se ha incorporado al centro de enseñanza, el alumnado inmigrante se enfrenta a ciertos condicionantes para su plena inserción en el sistema educativo. El primero de ellos es el aprendizaje de la lengua vehicular de la enseñanza, si éste no se resuelve bien, se verá conducido al fracaso escolar. Pero se enfrenta también a otros condicionantes derivados de sus referentes culturales familiares, o de tener una lengua materna diferente de la que utiliza en el Centro.” (Dc. 57-59, 765)

En efecto, tal y como podemos intuir, la perspectiva educativa sobre el alumnado inmigrante se centra en la problemática de la lengua y de la comunicación como aspectos claves para la efectiva integración escolar del alumno de origen inmigrante, sobre todo en el caso de aquellos no hispano-parlantes.

Finalmente, tenemos que señalar que el centro se ha acogido al plan de apoyo a las familias andaluzas, con lo que cuenta con aula matinal, comedor y actividades extraescolares. Esta situación, según Alicia, ha hecho que el número de matriculaciones en el centro haya crecido, y es que, en el centro hubo un tiempo en que sólo había nueve alumnos por clase. Esta situación ha cambiado drásticamente, y para Alicia, una de las razones del cambio se

encuentra en que el centro oferta servicios que antes no ofrecía, lo cual ha supuesto un incremento del número de alumnos en el colegio.

“Alicia.- Hemos llegado a tener, en estos casos de transición, hasta 14 y 15 alumnos...”

Entrevistador.- Menos...

Alicia.- Ha habido clases...

Entrevistador.- Me ha dicho Filadelfo que ha habido hasta nueve alumnos por clase, en una clase nueve alumnos.

Alicia.- Una clase que hubo ahí, en la biblioteca...

Entrevistador.- ¡Nueve alumnos...!

Alicia.- En el centro, la apertura a la familia...

Entrevistador.- Ha venido muy bien.

Alicia.- Mejoró mucho.” (Ep.Alicia.520-536, 409)

3.12.3. Percepción sobre el alumnado inmigrante de su centro

En general, podemos afirmar que el profesorado del centro tiene una perspectiva reduccionista –y un tanto simplista– de la diversidad cultural, ya que la asume porque no hay más remedio, y además, se añade como un valor poco significativo en lo que sería la dinámica educativa del centro. Además, se considera que el alumnado de origen inmigrante es un alumnado conflictivo o problemático, debido, sobre todo, a las dificultades que presentan a nivel lingüístico.

Así pues, para Alicia el grupo más numeroso de alumnos inmigrantes lo conforma el alumnado marroquí, que a su juicio muestra poco interés académico, no tanto por ellos mismos sino por sus familias, que no suelen prestarle ayuda o apoyos educativos por motivos laborales. La mayoría procede de contextos familiares con problemas económicos, y en el caso de las familias con mayor poder adquisitivo, según Alicia, tampoco muestran un gran interés por los aspectos de formación de sus hijos.

“Entrevistador.- El grupo más numeroso, es lo que tú querías decir: el grupo más numeroso de alumnos minoritarios...”

Alicia.- El marroquí

Entrevistador.- El marroquí. ¿Y el nivel socioeconómico de estos alumnos también es medio-bajo, o más bajo que los autóctonos? ¿O depende?

Alicia.- Más bajo.

Entrevistador.- Más bajo, ¿no?

Alicia.- Normalmente son más bajos, exceptuando a algunos; por ejemplo, yo tengo a Zahed, que tiene un nivel económico alto, porque son comerciantes, y tienen tres tiendas inmensas de veinte duros. Pero no por eso tienen más interés; o sea, que ellos tienen un interés comercial muy marcado; o sea, que, a los niños, ellos los utilizan mucho, para que por las tardes les vigilen tiendas...” (Ep.Alicia.222-232, 2009)

Lucía no entra a valorar si estos alumnos reciben o no apoyos suficientes por parte de sus familias, ahora bien, ella considera que estos alumnos no tienen problemas graves de integración escolar, ya que, desde su punto de vista, el único problema que tienen es el lingüístico. Sin embargo, sí reconoce que este déficit también puede tener implicaciones emocionales que pueden suponerles algún tipo de conflicto afectivo.

Sin embargo, hay que señalar que ella valora que el aprendizaje de la lengua española es una barrera que superan con facilidad gracias al apoyo lingüístico que reciben en el aula ATAL.

“Lucía.- La mayoría no tienen problema, y ahora ya, prácticamente, este curso, [un niño concreto], que era el que tenía el problema del idioma, ya lo tiene resuelto.

Entrevistador.- Los niños pequeños lo absorben todo rápidamente, ¿no?

Lucía.- Y eso que él se incorporó el año pasado, en 2º.

Entrevistador.- ¿[Este niño], aparte del apoyo lingüístico, la profesora de apoyo tiene ese apoyo también curricular o no, en su caso no?

Lucía.- Sí, también.

Entrevistador.- También tiene apoyo...

Lucía.- Sí, pero vamos, que sí las implica, las implica desde el momento en que un niño que no puede comunicarse tiene un handicap emocional impresionante.” (Ep.Lucía. 432, 891)

Alicia también coincide con Lucía en que el principal problema con el que se enfrentan los alumnos inmigrantes es el idioma, y decimos enfrentar, porque estas dos docentes centran la problemática en el alumno y no en el

contexto escolar o en el sistema educativo. Así mismo, considera que los alumnos latinoamericanos, aunque no presenten un déficit lingüístico, tienen otros problemas escolares relacionados con la situación familiar en que viven (desarraigo, desestructuración familiar, contextos socioculturales bajos....).

“Los que son sudamericanos no tienen el problema del idioma, que es la principal barrera, que son gente de un nivel sociocultural bajo, están desarraigados, porque viven fuera de su familia, tienen mucha problemática los que tienen hijos...” (Ep.Alicia.8, 693)

Resulta de interés para nuestro estudio destacar que, para Alicia, los alumnos marroquíes son los que más dificultades tienen para su total integración escolar. De hecho, ella tiene la percepción de que algunos alumnos marroquíes tienen un comportamiento inquieto e incluso hiperactivo, lo cual implica que tengan dificultades en las relaciones que establecen con los otros niños del colegio.

“Alicia.- Sobre todo en niños normales, en los que no tienen dificultades de comportamiento, porque hay otros niños, sobre todo en el caso de los niños inmigrantes, y sobre todo los marroquíes, en concreto, tienen un comportamiento más anormal y tienen hiperactividad, tienen... y eso afecta bastante... Yo creo que muchos de ellos es que son así, pero...”

***Entrevistador.-** Sí, que tienen un comportamiento a veces muy inquieto, y se portan mal...*

***Alicia.-** Y, sobre todo, que no terminan de encajar con los niños, no se terminan de acoplar...*

***Entrevistador.-** Pero se relacionan entre ellos, todos, ¿no? Si los niños tienen interés y ganas de relacionarse... O tú ves...*

***Alicia.-** Sí, pero cuando ya son mayores, la relación, y sobre todo, si entran en cursos superiores; ya, en 3º, a partir de 4º, ya la integración es un poquito más difícil con los demás compañeros.” (Ep.Alicia.56-64, 812)*

Así mismo, Alicia observa diferencias significativas de género dentro del colectivo de alumnos marroquíes, el mayoritario en el centro. Para ella, las niñas tienen un mejor comportamiento en clase y son más obedientes, mientras que los niños se muestran más inquietos y con peor comportamiento. Esto es debido, según Alicia, porque los niños aprenden patrones culturales de comportamiento claramente diferenciados por el género en el seno de sus

familias. Es más, afirma que las niñas marroquíes son más dóciles y se prestan más a la autoridad, mientras que los niños se muestran menos obedientes debido a la permisividad con que son educados. En definitiva, tal y como podemos leer a continuación, Alicia argumenta que la cultura constituye una variable fundamental en el comportamiento que tienen los niños y niñas marroquíes en la escuela.

Entrevistador.- *¿Pero tú crees que hay diferencia, que las niñas sí parece que se comportan mejor?*

Alicia.- *Se adaptan mejor, y tienen más interés. Es verdad que eso es así.*

Entrevistador.- *Sí, pero bueno, generalmente siempre ha pasado también con los de aquí, ¿no? Que siempre las niñas eran más buenas que los niños, ¿no?*

Alicia.- *Y por su cultura, porque yo creo que con los niños son más permisivos que con las niñas.*

Entrevistador.- *Ésa es una buena opinión tuya de...*

Alicia.- *El sentido de sometimiento que tiene la mujer, y la niña, pues es más dócil, se presta más a... Y el niño, sin embargo... Hombre, yo, en concreto, sé de mi marido, que ha trabajado de profesor, ya está jubilado, pero ha trabajado en otros centros, entonces, que ellos han tenido problemas de conducta con ciertos niños, porque incluso la figura de la madre, cuando el padre desaparecía, iba a Marruecos o algo, el niño tenía más autoridad que la propia madre. Niños ya de doce o trece años.” (Ep.Alicia.262-272, 928)*

Sin embargo, para Alicia la clave fundamental para la óptima integración escolar del alumnado inmigrante es la familia, y por tanto, la situación familiar en la que vive el alumno de origen inmigrante. Ella considera que muchos de estos alumnos se resienten afectivamente porque tienen una problemática familiar compleja, de ahí que el aspecto humano sea un elemento de gran preocupación para Alicia cuando atiende a alumnos que tienen problemas familiares. Además, critica que muchos de estos niños cambien de centro durante el curso escolar, y es que, los cambios de residencia y de centro escolar pueden ser factores muy importantes en el comportamiento y rendimiento que tienen estos alumnos en el aula.

Entrevistador.- *¿Y los niños se resienten o...?*

Alicia.- *Totalmente, claro, totalmente. Hay en concreto una niña que ahora mismo se está incorporando... Aunque está desde 1º, pero está madurando, y ella está ya afectivamente más unida a la profesora y al grupo, y ahora le da pena el tener que*

cambiar el mes que viene; y, entonces, está en un momento en que esa niña podía remontar un poquito; si se produce el cambio otra vez, esa niña va a ir en picado hacia abajo; va a retroceder en su rendimiento y su aprendizaje, inevitablemente...

Entrevistador.- *Eso es una locura, ¿eh?*

Alicia.- *Exacto, exacto...*

Entrevistador.- *¿Y qué es lo que más te preocupa, precisamente de eso? De las relaciones, de la integración del alumnado inmigrante, ¿cuál es el aspecto que más te preocupa a ti? Lo que más te preocupa, respecto al clima...*

Alicia.- *El aspecto humano me preocupa muchísimo, porque la verdad es que estos niños están sufriendo muchas circunstancias muy adversas, y entonces, [respecto a] ese aspecto, a mí me parece que todas las personas tenemos que ayudar; los seres humanos en primer lugar; después, claro, en segundo lugar, su rendimiento, porque después de salir de su tierra, que estos niños no consigan el mejorar culturalmente, también es muy triste, pero vamos..." (Ep.Alicia. 142-152, 1352)*

En efecto, si bien Alicia concibe que el principal problema que tienen los alumnos inmigrantes no hispano-parlantes es el lingüístico, piensa que, una vez superada esta barrera, la otra gran dificultad para su integración escolar es el hecho de que no permanezcan estables en un mismo contexto escolar, es decir, la movilidad escolar en estos momentos tan importantes para su desarrollo evolutivo.

“Entrevistador.- *Volviendo un poco a otros días, para ti, la salvedad más importante, el déficit más importante, es el lingüístico, y cuando se supera ese déficit lingüístico, mucha problemática queda un poco solventada; a pesar de que todavía hay otros elementos que...*

Alicia.- *Claro; por ejemplo, el cambio, que no están nunca fijos..." (Ep.Alicia. 102-104, 322)*

Esta idea es fruto de su experiencia y de su práctica docente con los alumnos inmigrantes, y es que, muchas veces, la problemática escolar que presentan estos alumnos hunden sus raíces en una situación familiar de desarraigo o con necesidades económicas acuciantes. En este sentido, Alicia observa con tristeza cómo cuando estos niños están mejorando su rendimiento escolar, y tienen una mayor integración en la escuela, factores laborales o de vivienda hacen que tengan que marcharse del colegio, con todas las implicaciones negativas que esto supone.

“Alicia.- *Eso es. Entonces, la niña, ahora veo yo que empieza a reaccionar, se empieza a interesar ya por la enseñanza, y veo yo que ella toma.. Incluso yo le he puesto en esta Semana Blanca que recuperase unos temas que tenía suspensos de la unidad 6 y*

; y la niña me la ha llegado incluso a recuperar, he visto yo que ha evolucionado positivamente. Está muy contenta, me ha escrito una carta pidiéndome perdón, porque se había portado mal, porque ella quería trabajar; y la veo yo muy interesada.

Entrevistador.- Qué bien...

Alicia.- Y ahora me dice la madre que el mes que viene se va, que éste es el último mes. Que cambian de centro, porque se va a vivir al barrio...porque allí hay un familiar que la puede atender..." (Ep.Alicia.356-360, 2695)

Y es que la incorporación tardía del alumnado inmigrante, así como el cambio de centro durante el curso escolar, son factores negativos y perjudiciales para el proceso de aprendizaje de estos alumnos, que una vez cambian de centro, necesitan de un período de adaptación. En este punto, tenemos que destacar que para Alicia es fundamental la estabilidad emocional y familiar para que estos alumnos mejoren su rendimiento escolar.

“Entrevistador.- Eso, tú crees que les afecta negativamente a su proceso de aprendizaje, ¿no?

Alicia.- Por supuesto. Al centro le afecta, y a los propios alumnos, porque incluso hay algunos alumnos que llevan dos meses aquí, o tres meses, que ya se han acomodado...

Entrevistador.- Y ahora que se han acomodado, ya...

Alicia.- Cambian. O viceversa: ya tienes tu curso organizado, y ahora te encuentras niños que vienen. Yo, en este curso, exactamente, he tenido una variación de seis alumnos." (Ep.Alicia.130-136, 459)

Por otro lado, Lucía percibe que la problemática de este alumnado es sobre todo de índole lingüística. Así pues, ella destaca la importancia de la organización y metodología del aula ATAL como recurso educativo de primer orden en el centro. Dicho esto, Lucía señala que el agrupamiento de los alumnos en este aula se realiza siguiendo criterios pedagógicos establecidos por la teoría, y afirma que suele agrupar a los alumnos por la edad, con una diferencia de dos años como mucho, esto es, por ciclo educativo en primaria. No obstante, no descarta en su planteamiento metodológico emplear el criterio del nivel de lengua española que tienen los alumnos inmigrantes no hispanoparlantes.

“Cada centro es distinto, cada alumno es distinto, cada... Pero, en general, la teoría, que tienen pedagógicamente bien establecida, es que haya una diferencia cronológica de dos años como mucho. ¿Por qué? Porque esos niños van a tener los mismos

intereses. Entonces, a la hora de programarles actividades, [tienen el mismo interés] y por lo tanto es más fácil. También sería ideal que tuvieran el mismo nivel o un nivel muy parecido de lengua, de conocimiento del idioma.” (Ep.Lucía. 40, 685)

En realidad, tal y como viene recogido en el plan de compensación educativa del centro, la agrupación de este alumnado resulta difícil, ya que se trata de una población flotante que llega en cualquier momento del curso y lo abandona, en algunos casos, antes que finalice. No obstante, el criterio elegido es *“el de hacer grupos de alumnos de nivel de lengua parecido y cuya edad sea similar, aunque a veces esto no se consigue porque entre otras cosas, entorpece el horario normal del centro y en ocasiones determinadas coincide con otras asignaturas importantes para ellos y a las que no debieran faltar.”* (Dc.83, 1600)

Volviendo a la percepción de Alicia sobre el alumnado inmigrante, sobre todo respecto al de origen magrebí, hay que señalar que ella cree que son las niñas árabes las más trabajadoras e inteligentes. Es más, valora muy positivamente la motivación y el rendimiento escolar de las alumnas árabes, sobre todo en el caso de niñas procedentes de familias que, aunque sigan con sus costumbres culturales y religiosas, son abiertas y tienen una buena comunicación con otras familias y con la escuela. En este sentido, ella pone el ejemplo de una familia marroquí con hijas que estudiaron en el CEIP Santo Domingo.

“Y eran niñas, todas, muy despiertas; todas las hermanas, tanto las mayores como las pequeñas, eran las que tenían mucho interés y eran muy despiertas; ésa familia en concreto. Actualmente tengo a Kebib..., que el padre es pescador, la madre trabaja por horas, y sin embargo es una familia, que la familia paterna está ubicada ya aquí en España, y son gente que, aunque ellos siguen con su religión y con sus costumbres, sin embargo son gente más abierta; entonces, en esta familia, también los niños muestran bastante interés, y su rendimiento es bueno, muy bueno, diría yo. Y sin embargo, yo he tenido otra familia también en cursos anteriores, que actualmente las hermanas están estudiando todas, una en Secundaria, otra en la Universidad, y está aquí una alumna muy buena, también marroquí, que se ha venido a vivir el padre, porque ellos procedían... Aunque eran marroquíes, la madre estuvo trabajando mucho tiempo en Ceuta. O sea, vivía en Marruecos, pero... Entonces, ella tenía muchos

contactos, y están también muy arraigadas... Vamos, que aunque estaba ella ya en sus costumbres, en su cultura, sin embargo son gente abierta y mantienen una relación muy buena, y han comprado vivienda, y todo, y son niñas también que tienen un rendimiento buenísimo, muy bueno.” (Ep.Alicia.248, 1600)

Como podemos apreciar en sus palabras, pudiera parecer que Alicia considere que las familias marroquíes más conservadoras respecto a costumbres culturales y religiosas, pueden tener hijos con más dificultades de integración escolar, mientras que valora muy positivamente el mantenimiento de la identidad cultural de los alumnos marroquíes en el seno de familias más abiertas al contexto social de acogida, ya que esto puede ser un factor de considerable importancia en su óptimo proceso de integración en el contexto educativo.

Además, hay que decir que el alumnado del centro tiene una buena percepción del alumnado inmigrante, y es que la solidaridad es una práctica y una actitud de buen compañerismo que tiene el alumnado hacia todos aquellos alumnos de otras culturas, o que provienen de entornos familiares conflictivos. También en este caso, Alicia señala que hay diferencias de trato entre niños y niñas, y es que percibe que las niñas son más razonables y sensibles a la acogida de nuevos alumnos inmigrantes, mientras que los niños son, al principio, menos sensibles. No obstante, y en términos generales, Alicia afirma que existe una buena acogida del alumnado de origen inmigrante en la escuela.

“Entrevistador.- *¿El resto de alumnos se dan cuenta de la realidad social en la que viven los niños inmigrantes?*

Alicia.- *Sí.*

Entrevistador.- *Se dan cuenta de... “Pues mira, yo no tengo esto; ah, pues tú tienes...”*

Alicia.- *Claro.*

Entrevistador.- *Porque a lo mejor ven que no tienen padre, que muchos son de familias desestructuradas, no sé... ¿Son crueles?*

Alicia.- *No, son solidarios, normalmente. Al principio, al único al que yo he notado un poco de rechazo, y más por parte de los niños que de las niñas -las niñas para eso son más razonables-; los niños son más crueles, y son más brutos y son menos sensibles, generalmente-, ha sido Zahed al principio; y ya lo van acogiendo bien, porque además yo les he dicho: “Mira, ¿por qué tú lo rechazas, si este niño es más listo que tú, es*

más...?" (Ep.Alicia.66-76, 1306)

Otro aspecto de interés para comprender la percepción de Alicia sobre el alumnado inmigrante de su centro es el religioso. En efecto, ella observa como los alumnos árabes del colegio acuden los fines de semana a la mezquita, y no contempla la posibilidad de que la enseñanza religiosa islámica se imparta en el centro, ya que percibe que los alumnos árabes y sus familias prefieren la mezquita para aprender a escribir y estudiar cultura árabe.

“Entrevistador.- *Sí, la han pedido; si los padres lo han pedido normalmente, no se puede hacer nada, lógicamente.*

Alicia.- *Sí. Entonces, estos niños... todos los niños musulmanes van a la Cultura Árabe los fines de semana.*

Entrevistador.- *¿Cómo los fines de semana?*

Alicia.- *Los Sábados y Domingos ellos se van a la mezquita, y ellos aprenden árabe; a escribir, y estudian. Tienen profesores árabes...*

Entrevistador.- *Pero no en el colegio...*

Alicia.- *No en el colegio; ellos los tienen en sus mezquitas. Porque a mí los niños muchas veces me dicen: "Señorita, es que no he podido estudiar... porque nosotros vamos a la mezquita...". Todos, todos; todos los niños musulmanes que yo he tenido van a la mezquita y todos aprenden..." (Ep.Alicia.130-140, 949)*

Sin embargo, en las entrevistas grupales que hemos realizado a dos alumnos marroquíes del centro, encontramos diversidad de respuesta. Para Nordin, sería interesante que en el propio centro escolar pudiera recibir clases de árabe, mientras que Jamir se muestra indiferente a esta cuestión.

“Entrevistador.- *Nordin, ¿te gustaría dar clases de árabe aquí, o nada más que en la mezquita, porque dices que aquí no te gusta? ¿Quieres que aquí den clase de árabe, o...?*

Nordin.- *Aquí es mejor.*

Jamir.- *Me da igual.” (E.alumnos.672-676, 510)*

3.12.4. La convivencia y el clima escolar

Un aspecto fundamental de la convivencia que se vive en el centro es que todos los alumnos se relacionan con todos, es decir, que no existe ningún

atisbo de racismo ni actitud de rechazo hacia los alumnos de origen inmigrante. Es más, tal y como afirma Lucía, los niños se relacionan con normalidad y esto es un elemento de gran riqueza que pone en valor el respeto a la diversidad cultural. Sin embargo, sí existe la idea por parte del profesorado de que los alumnos inmigrantes, sobre todo en el caso de los niños –y no así las niñas–, son los que muestran un mayor comportamiento y carácter conflictivo. Es el caso de dos alumnos marroquíes, aunque según Lucía, esto no significa nada especial, simplemente coincide que son inmigrantes los alumnos más conflictivos del centro.

“Entrevistador.- *¿Y tú crees que los niños de diferentes culturas se relacionan entre ellos con los autóctonos? ¿Tú crees que en los pasillos el marroquí se relaciona como éstos, o va a otro grupo?*

Lucía.- *En este centro concretamente.*

Entrevistador.- *En este centro, sí.*

Lucía.- *En este centro se relacionan todos con todos.*

Entrevistador.- *¿No hay ningún tipo de...?*

Lucía.- *Lo que yo veo, porque ya te digo, yo vengo dos días a la semana, y no tengo mucho tiempo de convivencia con el Claustro; de cinco horas no tengo ninguna hora libre. Entonces, yo, lo que veo por los pasillos, lo que estoy viendo en el recreo... Entonces, pues están los niños conflictivos, que lo mismo coincide que son dos de Marruecos, pero no es porque son de Marruecos; simplemente ha coincidido que son conflictivos, pero vamos, que...” (Ep.Lucía.98-108, 771)*

Hay que decir que Alicia también coincide con esta percepción de Lucía, y es que, entre el profesorado, está extendida la idea de que los alumnos más conflictivos del centro son precisamente dos alumnos marroquíes. Para ella, es posible que exista cierto rechazo, pero no tanto al hecho de que sean alumnos inmigrantes, sino porque los profesores del centro son recelosos a todos aquellos alumnos que presentan alguna conducta conflictiva o resultan difíciles. Resulta, no obstante, curioso que Alicia justifique tal actitud, porque parece que ve normal o lógico que exista cierto rechazo a aquellos alumnos, que desde nuestra perspectiva, son los que más necesitan el apoyo y la atención del profesorado del centro.

“Entrevistador.- *¿Y la actitud del profesorado hacia el alumnado inmigrante sí que es correcta, o...?*

Alicia.- Sí, yo siempre lo he dicho. Hombre, hay personas que son más afectivas; y otras son más frías... Pero no especialmente por ser inmigrantes, sino porque su carácter sea así en general.

Entrevistador.- Sí, pero tú me comentaste una vez que... "Es que la problemática del alumnado inmigrante, cuando ven a ese alumno, el profesor no solamente piensa en que es un handicap la cultura, o que es un handicap el lenguaje, sino que dicen: "¡Uf, un inmigrante! Una problemática más que tengo que añadir ya a la diversidad de alumnado... Porque tengo aquí uno de integración, o tengo..." Más o menos, ésa es la perspectiva.

Alicia.- Hombre, habrá de todo, pero que en la medida en que el inmigrante a lo mejor molesta, es porque, quieras que no, muchas veces el conflicto de comportamiento que crea... Entonces, es porque los alumnos conflictivos lo acercan... tendemos a...

Entrevistador.- Sí, a tenerlo más...

Alicia.- A marcarlo más... Y que sabemos que es sobre esfuerzo para nosotros, el tenerlo. Pero yo pienso que los que hacen eso en la medida en que rechazan a cualquier alumno con conflictos, no por el hecho de ser inmigrantes." (Ep.Alicia.166-176, 1252)

En este sentido, Alicia coincide en que los alumnos más conflictivos del centro son precisamente dos alumnos marroquíes, y este aspecto lo relaciona con el aspecto cultural. En efecto, para ella, los alumnos árabes son los más conflictivos porque tienen arraigado unos valores (p.e. el machismo) que no son compartidos ni bien aceptados en el contexto escolar. De hecho, algún alumno marroquí del centro prefiere permanecer en clase con un profesor en vez de con una profesora, y esta situación, a juicio de Alicia, constituye un claro ejemplo de diferencia de género dentro del colectivo de alumnos marroquíes. En el resto de alumnos inmigrantes, Alicia considera que aceptan bien las normas escolares y su comportamiento es positivo.

"Alicia.- Yo, las diferencias de género... Claro, es que aquí los niños... En concreto, estamos teniendo más niñas inmigrantes que niños. Los niños que yo he tenido, exceptuando los árabes, los musulmanes, yo creo que los demás, bien; aceptan bien las cosas; y los que son más conflictivos son los musulmanes; y es porque ellos tienen también muy arraigado el machismo. A mí me han comentado que la profesora de apoyo, que están ella y su marido, me dijo que le gustaba más ir con su marido, porque era hombre, que con ella.

Entrevistador.- ¿Quién decía eso?

Alicia.- Nordin. Los otros, no lo sé. Yo, de los otros, no... Pero Nordin le dijo: "No, yo es que prefiero ir con don Filadelfo., porque es hombre, a ir con usted." Y por lo visto, los comentarios que yo he oído, a él le gusta más irse a Marruecos porque allí las mujeres. O sea, que él lo tiene muy arraigado. Puede ser porque su carácter y el niño, también..." (Ep.Alicia.304-308, 899)

Alicia percibe que el alumnado marroquí, a pesar de su capacidad de

adaptación y de su interés por integrarse en el centro, tiene todavía problemas de aceptación entre el resto del alumnado. Para ella, el “ser moro” constituye una etiqueta difícil de eliminar en el trato que al principio tienen el resto de alumnos con el alumnado marroquí.

“Alicia.- Una capacidad enorme de adaptación, y después tienen buen carácter, sobre todo...Está muy bien acoplado con sus compañeros; al principio rechazaba; ha sido una labor que me ha costado trabajo el que ellos integren, y lo acepten; pero han terminado aceptándolo, porque el niño tiene muy buen carácter, y se ha adaptado estupendamente.

Entrevistador.- ¿Y ese rechazo al principio por qué puede ser, por ser distinto?

Alicia.- Por “ser moro”, que es lo que ellos decían; ese niño entró en 2º, tenía el problema del idioma, que no hablaba el idioma, yo lo senté al lado de otra niña marroquí, ella lo ayudó mucho. Ella no ha tenido necesidad de... está totalmente integrada. Esta niña vino en Infantil, o sea, que ella ha venido desde pequeñita; entonces, ella no ha tenido problemas de integración en ningún momento.” (Ep.Alicia.388-392, 821)

Por tanto, vemos como a los problemas lingüísticos que tiene este alumnado, muchas veces se añade el problema del inicial rechazo que sufren estos alumnos marroquíes, sobre todo en el caso de los niños y no en las niñas. Además, este rechazo o actitud racista es percibida por los alumnos marroquíes. Jamir y Nordin son conscientes de esta actitud y parece que asumen con resignación que a muchos compañeros suyos no les guste que estén en este colegio y en este país.

“Entrevistador.- ¿Es una palabrota en marroquí? ¿Qué significa? [Silencio] No me lo puedes decir, ¿no? Es muy fuerte. Bueno... la pregunta es, [esa niña] te dice eso; ¿y por qué dice esa palabra tan fea?

Jamir.- No sé.

Nordin.- Es que a ella no le gusta que estemos aquí, en este país.

Entrevistador.- ¿Pero por qué no le gusta?

Nordin.- Porque no le gustan los marroquíes.

Entrevistador.- ¿Y tú crees que si fuera al contrario, si fuera la española la que se fuera a Marruecos, también tú crees que allí habría gente que le diría “española”?

Nordin.- No.” (E.alumnos.790-802, 1981)

Resulta de enorme interés conocer cómo los alumnos marroquíes, no sólo son conscientes del rechazo que a veces sufren en el centro escolar, sino

que perciben a través del lenguaje si el rechazo es real o no, es decir, que el lenguaje se convierte en una herramienta fundamental en su percepción de rechazo o discriminación que pueda existir sobre ellos. En este sentido, Nordin cree que existe racismo cuando algunos niños le llaman “moro”, y diferencia a aquellos que les llama así sólo de broma o como apelativo sin intención de hacerle daño, y aquellos niños que lo hacen de una manera intencionada para rechazarle. En este caso, las palabras de Nordin hablan por sí solas.

“Entrevistador.- Nordin, me ha parecido muy interesante toda [la] intervención de Jamir, sobre el tema del racismo. ¿En tu caso, Nordin, te ha pasado lo mismo, con tu hermano, le han dicho alguna vez eso, o tú no has tenido ningún problema de que te digan tal cosa por ser marroquí?”

Nordin.- Si son mis amigos, les dejo decir "moro" y lo que les apetezca, pero sólo de broma; pero hay algunos que no me gusta que me llamen así.” (E.alumnos.834-836, 1981)

Sin embargo, hay que decir que estos alumnos, lo que más les gusta del colegio, es precisamente la relación que tienen con sus amigos y profesores, y en el caso concreto de los profesores, Nordin destaca especialmente a Lucía, profesora ATAL, a Alicia y a Julio (profesor de educación física).

“Entrevistador.- ¿Y qué es lo que más te gusta del colegio en general?”

Nordin.- ¿Del colegio? Pues los amigos, los profesores...

Entrevistador.- ¿Sí?

Nordin.- Sí. Los profesores que me gustan a mí son la señorita Lucía, tú, Don Julio, y la señorita Alicia.” (E.alumnos.112-118, 246)

En concreto, Jamir nos cuenta que su mejor amigo es Mauro, un niño argentino de doce años con el que se lleva estupendamente y con quien comparte sus juegos, e incluso le presta sus juguetes.

“Jamir.- ¿Mi mejor amigo? Mauro. Es de Argentina.

Entrevistador.- ¿Mauro es argentino?

Jamir.- Sí.

Entrevistador.- ¿Y te llevas bien con él?

Jamir.- Sí, mucho.

Entrevistador.- ¿Y de qué habláis? ¿Hablaís de todo, jugáis a todo tipo de juegos...?

Jamir.- *Sí. Y a veces le dejo la Game Boy.*” (E.alumnos.512-524, 474)

Aunque parezca una cuestión menor lo que venimos describiendo, está claro que los alumnos marroquíes sí se relacionan con el resto de alumnos del centro con independencia de su nacionalidad u origen cultural, y tienen una actitud y voluntad positiva respecto a su integración en la escuela. Decimos esto porque en el centro sí percibimos un sentimiento generalizado de que son alumnos conflictivos, y que son ellos los que perturban el clima de convivencia escolar.

En esta misma línea se expresa Lucía. Para ella, los alumnos marroquíes –los niños y no así las niñas– son los que tienen menos interés por las tareas escolares y muestran un peor rendimiento académico. Por el contrario, esta docente valora el interés y el rendimiento de los alumnos que provienen de los países de centroeuropa (rusos, búlgaros, ucranianos), a los que contraponen a los marroquíes, aunque la diferencia de género es una variable que se nota más en ambos casos.

“Alicia.- *La lengua es fundamental, porque ellos tienen... Bueno, los sudamericanos no; pero son niños que tienen eso, que la lengua es fundamental. Entonces, en todos los casos, estos niños habrían tenido muchísimas más...*

Entrevistador.- *¿Oportunidades?*

Alicia.- *Claro, y además, que habrían avanzado mucho más y su rendimiento habrá sido mejor, si hubiesen recibido un apoyo más fuerte en Lengua..... Aunque son normalmente, y sobre todo los de Centroeuropa, tienen mucho interés en aprender, sí. Más que los marroquíes. Claro, también estamos hablando de casos de niñas, que en las niñas se notan, hay una diferencia con respecto a los niños.*

Entrevistador.- *O sea, que aprenden más rápido...*

Alicia.- *En interés y en rendimiento.*” (Ep.Alicia.416-424, 2305)

Centrándonos en la concepción que tiene Alicia sobre los conflictos que acontecen en su centro, hay que señalar que observa diferencias significativas entre el alumnado inmigrante que se incorpora tardíamente y el que no. En este sentido, Alicia afirma que los alumnos de origen inmigrante que presentan más conflictos de comportamiento son aquellos que se incorporan tardíamente al centro.

“Entrevistador.- *Que tú ves diferencias entre alumnos que llevan desde un principio, y los que se incorporan tardíamente.*

Alicia.- *Claro, quienes se incorporan tardíamente son los que presentan más conflictos de comportamiento.”* (Ep.Alicia.74-76, 1083)

Para Alicia, los conflictos escolares no son oportunidades para el aprendizaje, más bien al contrario, son perturbaciones o dificultades que implican perder el tiempo en resolverlos. Para ella, la clave en gestionar estos conflictos escolares se sitúa en el plano de la repetición, y es que ella misma se considera una maestra tradicional que emplea métodos tradicionales que tiene asumidos.

“Entrevistador.- *Una pregunta, Alicia: ¿Tú crees que los conflictos, las situaciones problemáticas que se dan en la clase, los [problemas] de comportamiento, incluso los problemas lingüísticos, son negativos para el desarrollo de tu trabajo en el aula, o suponen un acicate para...?*

Alicia.- *Es negativo...*

Entrevistador.- *¿Es negativo?*

Alicia.- *Claro; normalmente es negativo, porque se pierde mucho tiempo en resolverlos. Y además, bien está que una vez, cuando surgen al principio, pues tú lo atajes; pero es que después son reiterativos, y claro, ya ellos lo saben; y entonces actúan así, y hay que estar resolviendo y perdiendo el tiempo en repetir lo mismo. Pero bueno, eso es una labor machacona que tenemos que realizar, y que los maestros tradicionales yo creo que lo tenemos asumido.”* (Ep.Alicia.47-53, 761)

Como podemos observar, Alicia se sitúa dentro del colectivo de profesores tradicionales, lo cual es un indicador de su perspectiva educativa sobre la gestión y regulación de los conflictos escolares. Además, no sólo considera desde un enfoque tradicionalista que los conflictos –en términos de mal comportamiento– son negativos para la convivencia escolar, también plantea soluciones tradicionales para solventarlos: reiteración, repetición y una actitud de perseverancia por su parte. Dicho esto, resulta obvio decir que no contempla el conflicto como una oportunidad para el aprendizaje, ni tampoco la idea de la gestión o la regulación positiva de los conflictos escolares como claves educativas que puedan promover actitudes y competencias sociales y emocionales para la mejora del clima escolar.

Eso sí, Alicia no considera que los símbolos religiosos constituyan un

problema o conflicto educativo. Es más, cree que los símbolos religiosos son elementos de identidad cultural respetables siempre y cuando no violenten ni se impongan al resto. No obstante, considera que estos símbolos religiosos (p.e. una vestimenta determinada) no pueden ser un hándicap que entorpezca el normal desarrollo de las actividades contempladas en el currículo escolar.

***“Entrevistador.-** Una pregunta, Alicia: ¿tú consideras que es un conflicto llevar símbolos religiosos a las escuelas públicas? Como ha pasado en Francia, el debate éste de que las niñas lleven el velo islámico, o no lo lleven...*

***Alicia.-** Yo pienso que no.*

***Entrevistador.-** Es como si tú llevas una cruz así, yo qué sé.*

***Alicia.-** Yo pienso que un símbolo externo, siempre que a ti no te sirva para violentar ni imponérselo a los demás, es muy respetable; lo que sí me parece es que sí hay que dar una educación física, o hay que hacer, dentro del curriculum, una serie de cosas, pues que vengan con una indumentaria adecuada, por lo menos ese día.”* (Ep.Alicia.218-224, 1720)

3.12.5. Relaciones con las familias de origen inmigrante

Para Alicia es fundamental el vínculo afectivo que mantiene con las familias de origen inmigrante, que en su contexto, son las que más dificultades y problemáticas sociales y económicas presentan. En este sentido, ella expresa que ve muy solas a muchas madres y padres inmigrantes, y el sentir que son escuchadas y que pueden hablar con alguien les reporta un beneficio emocional muy relevante.

***“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.*

***Entrevistador.-** Muy solas, ¿no?*

***Alicia.-** Te dicen: "Menos mal que he venido a hablar contigo y me escuchas"; es que ellos necesitan hasta que los escuchen, y que se sientan escuchados.”* (Ep.Alicia. 208-216, 848)

El hecho de que las familias inmigrantes encuentren apoyos, no sólo educativos para sus hijos, sino también afectivos y de comunicación, es algo de gran importancia para su integración en el seno de la comunidad escolar. Además, generalmente son familias que se vuelcan en el trabajo que implica ganarse la vida en un nuevo país, en una nueva ciudad. Por esta razón, Alicia percibe que estas familias tienen dificultades para apoyar a sus hijos en sus estudios, es decir, el trabajo les deja poco tiempo para ayudarles en las tareas escolares, y es que las madres –ella se refiere fundamentalmente a las madres y no así a los padres– encuentran mejores condiciones económicas de empleo en horario de tarde y noche. Esta situación, qué duda cabe, supone que pasen menos tiempo con sus hijos y por tanto, tienen menos posibilidades de ayudarles de lo que ellas quisieran.

“Alicia.- Claro... Que se encuentran muy solas.

***Entrevistador.-** Implica un desarraigo, ¿no? Tú crees que es básico, ¿no?*

***Alicia.-** Sí. Es básico. Pero claro, es que depende de las circunstancias: hay gente que tiene la familia, la familia trabaja, y que entonces, pues sí, podría aportar; pero la mayoría de los casos, por lo menos los que yo conozco de aquí en concreto, la familia es que está falta de tiempo, y principalmente lo que ellos necesitan es...*

***Entrevistador.-** ¿Tú les preguntas a los niños si les ayudan a hacer los deberes y eso?*

***Alicia.-** Claro.*

***Entrevistador.-** ¿Quién les ayuda a hacer los deberes?*

***Alicia.-** Normalmente, ayudan poco. Poco, aunque yo he hablado con las madres, y he intentado que les ayuden, y pongan buena voluntad, pero es que el horario es incompatible en muchos casos; porque ellos, normalmente, cuando encuentran más trabajo, es a partir de por la tarde, tarde/noche. Que es cuando mejor les pagan, y cuando más necesitan a gente. Porque durante el día es más barato, cobran más barato y tienen menos necesidades.” (Ep.Alicia.224-236, 997)*

Además, hay que señalar que las familias inmigrantes del centro participan poco en la vida escolar, debido, como venimos exponiendo, a la incompatibilidad horaria que supone trabajar en horario de tarde. Además, muchas de estas madres sienten un fuerte sentimiento de desarraigo, y tienen pocos apoyos emocionales dado que se centran sobre todo en su trabajo para poder llevar adelante a sus familias.

La mayoría de las madres de origen inmigrante trabajan en el servicio doméstico o en la hostelería. Alicia nos expresa que se dedican sobre todo al cuidado de personas mayores o enfermas, o como cocineras o camareras en un horario que no les permite pasar mucho tiempo con sus hijos. En este sentido, muchas veces tienen el problema de no saber con quién dejar a sus hijos, lo cual supone un malestar emocional añadido a su precaria situación social y laboral.

“Alicia.- Y no pueden atender. Después tienen otra problemática, que ellos, el horario de trabajo que les exigen, es un horario un poquito más fuera del normal: bien por las noches... Entonces se encuentran que tienen a los niños pequeños, y no pueden atenderlos ni los pueden dejar solos. Entonces, claro, el tipo de trabajo que ellos encuentran es un horario laboral que no se compagina.

Entrevistador.- *¿De qué tipo de trabajo estás hablando, de servicio doméstico, comercio...?*

Alicia.- Hay de todo: hay tipo doméstico, cuidan a ancianos, otras están en hostelería metidas... Pero claro, ellos quieren unos horarios, necesitan el horario un poquito fuera de lo que es el horario normal: más bien de noche, por tarde-noche... Entonces claro, se encuentran con el problema de que a estos niños los tienen que dejar con alguien.”
(Ep.Alicia.368-372, 2695)

Alicia cree que existe una relación estrecha entre lo que sería la estabilidad social y familiar de un niño, y su rendimiento escolar. Ella tiene la experiencia de alumnos que tienen dificultades de aprendizaje porque viven inmersos en procesos familiares de estrés o de malestar emocional; al contrario, percibe que cuando las familias inmigrantes tienen resuelto el tema del trabajo, los niños mejoran su aprendizaje y tienen un mejor rendimiento escolar.

Lógicamente, esto nos lleva a pensar en las relaciones que existen entre aprendizaje y emoción, y por tanto, el aprendizaje en condiciones de malestar emocional tiene muchas dificultades para su buen desarrollo. En este punto, es importante destacar que Alicia es consciente de que todos los problemas sociales y emocionales que trae el niño a la escuela, repercuten de manera decisiva en su proceso de aprendizaje, e incluso, en su forma de comportarse.

“Alicia.- Entonces, todo eso es fundamental a la hora de darle estabilidad a un niño y darle seguridad, a la hora del aprendizaje, y sea receptivo en el aprendizaje.

Entrevistador.- *[Y el centro] es canalizador muchas veces de estos problemas... Porque estamos hablando de que el problema no es escolar, lo que ocurre fuera repercute en la escuela, y eso repercute en tu trabajo, ¿no?*

Alicia.- *Claro, totalmente. Entonces, cuando la familia es más tranquila, tiene el trabajo más o menos medio resuelto, pues los niños también, totalmente... Su rendimiento y su aprendizaje, bastante.” (Ep.Alicia. 84-88, 563)*

Una clave fundamental para el buen entendimiento entre familias y profesorado reside en el principio de la confianza. En efecto, para Alicia es muy importante que exista un clima de confianza entre los padres y el profesorado, de tal manera que, a partir de ese clima, pueda desarrollarse un diálogo respetuoso y fructífero que tiene como principal objetivo ayudarles para mejorar y avanzar en la educación de sus hijos.

“Alicia.- *Yo tengo la teoría de toda la vida, incluso con gente que han sido [del barrio tal], que eran gente de un ambiente sociocultural bajo y malo... yo siempre he procurado... porque es fundamental el que ellos se fíen de tí, y el que tú...*

Entrevistador.- ... *Confiar.*

Alicia.- ... *Darles una confianza absoluta, o sea, que la relación con los padres tiene que ser cordial y de ayuda; incluso muchas veces, cuando vienen muy bravucones y se enfadan, tú les tienes que decir: "No, vamos a ver, tranquilízate. Tú conoces la opinión de tu hijo, escúchame ahora la mía, y ahora hablaremos"; y, entonces, tranquilizarlos mucho y darles mucha confianza. Por supuesto. Estén equivocados o no, tú tienes a sus hijos, que es lo mejor que ellos quieren; y entonces, ellos tienen que ver eso.” (Ep.Alicia.296-300, 1265)*

En el caso de las familias inmigrantes, Alicia también apuesta por ensalzar el valor del diálogo y de la confianza para mejorar los lazos, tanto comunicativos como afectivos entre el docente y la familia. Ella considera que el profesorado tiene que esforzarse mucho en promover ese espacio de diálogo, tan necesario para llevar a buen puerto los propósitos de una educación que haga compatibles –y no contradictorios– los valores que pretende transmitir la escuela y aquellos que provienen del entorno familia. En efecto, Alicia plantea que la educación escolar requiere de una convergencia ineludible de los valores sociales, tanto los que se dan en el ámbito familiar como los que se dan en el ámbito escolar.

“Entrevistador.- *Para hacer un clima de diálogo, ¿no?*

Alicia.- *Diálogo total y absoluto, y de confianza, y no solamente serlo, sino parecerlo; y, entonces, esforzarte mucho, y que los padres tengan confianza en tí, porque es la única forma de llevártelos a tu terreno, y de que ellos colaboren debidamente. Y eso es*

fundamental; yo, por lo menos, es lo primero que he tratado siempre, el tener muy buena relación con ellos...” (Ep.Alicia.306-308, 1265)

Por su parte, tenemos que señalar que si bien las relaciones de las familias inmigrantes con el profesorado son cordiales en este contexto educativo, sí hay que manifestar que no existen relaciones afectivas ni comunicativas entre las mismas familias de origen inmigrante.

Alicia afirma que no hay relación, incluso entre las familias de las mismas nacionalidades, y añade, que ni se conocen, ni hacen el intento por conocerse o por ayudarse mutuamente. Según ella, esto puede deberse a que existe una heterogeneidad de intereses, o incluso que tienen mentalidades sociales diferentes. Para ella, esto resulta difícil de comprender, aunque tampoco podemos olvidar que estas familias luchan por el bienestar sus hijos y es posible que tengan tantas preocupaciones de índole laboral, que puede que no tengan tiempo para plantearse establecer vínculos de comunicación interfamiliar. Sin lugar a dudas, estas relaciones supondrían un beneficio muy significativo para las familias que han vivido recientemente un proceso migratorio, habida cuenta del sentimiento de desarraigo, aislamiento comunicativo y dificultades de relación que muchas familias encuentran cuando llegan al contexto social de acogida.

“Entrevistador.- *No hay relación...*

Alicia.- *Incluso adentro, de inmigrantes del mismo país. Tienen la misma nacionalidad, que podrían tener un mayor interés por ayudarte...*

Entrevistador.- *No quieren.*

Alicia.- *No quieren. Y no se conocen ni hacen mucho por hacerlo, por conocerse, y por ayudarse mutuamente.*

Entrevistador.- *¿Y eso a qué puede deberse, a una...?*

Alicia.- *Pues no sé si los intereses son muy heterogéneos, y entonces cada uno tiene intereses diferentes... Yo pienso que es eso, problema de mentalidades diferentes y de fines diferentes totalmente, porque si no, no se entiende.” (Ep.Alicia.322-332, 1161)*

Por otro lado, Alicia reconoce que las familias de origen inmigrante tienen interés por la educación de sus hijos, aunque tengan dificultades para apoyarles en los estudios en el contexto familiar. En efecto, para ella las familias tienen interés porque sus hijos aprendan mucho en la escuela, y

considera que tienen el apoyo suficiente en materia de becas y ayudas al comedor y actividades extraescolares, lo cual supone un gran apoyo para estas familias. Y es que los alumnos inmigrantes son los que más participan en las actividades extraescolares y son mayoría en el comedor escolar (exceptuando los del colectivo marroquí). Sin lugar a dudas, los apoyos de la administración educativa en materia de ofrecer servicios complementarios en este centro, ha implicado una mejora de la situación vital de muchas de las familias inmigrantes, ya que pueden trabajar con la tranquilidad y seguridad que les da saber que sus hijos están bien atendidos en el centro educativo, tanto por la mañana como por la tarde-noche.

“Entrevistador.- Aunque sean ecuatorianos, bolivianos, argentinos... sí tienen esa preocupación.

Alicia.- Sí tienen interés. Una de las cosas que han tenido siempre ha sido interés en que sus hijos aprendan, generalmente.

Entrevistador.- ¿Tú crees que tienen apoyo suficiente? O sea, a nivel de becas...

Alicia.- Sí, sí.

Entrevistador.- ¿Información suficiente?

Alicia.- Sí. Ellos, casi todos, tienen becas. Casi todos; y tienen bastante información.

Entrevistador.- ¿Y tú les preguntas a los niños: "¿Estáis apuntados en las actividades extraescolares, tienes algún tipo de actividad?"

Alicia.- Sí, tienen actividades, porque es una cosa que les sirve a ellos también, porque...

Entrevistador.- Están trabajando...

Alicia.- Claro, evaden el tiempo que ellos están aprovechando para trabajar. O sea, casi todos, ellos son de los que más se quedan. Ahora, los musulmanes es lo que yo te comenté, que algunos con la cuestión de comida estaban reticentes." (Ep.Alicia.182-200, 881)

Una cuestión que resulta, por lo menos curiosa, es que las familias inmigrantes de origen magrebí no se fían del menú que ofrece el comedor escolar, algo que no tiene la mayor importancia si no fuera porque Alicia percibe que estas son las familias más reticentes en cuanto a su relación con el centro. Sin embargo, hay que decir que la mayoría de los alumnos marroquíes sí se quedan en el comedor así como en las actividades extraescolares que ofrece el centro.

“Entrevistador.- Dan menú árabe también, tendrán su...

Alicia.- Sí, lo que pasa es que los árabes, observo yo que son un poquito reticentes, y entonces no se fían de que vaya cerdo en los potajes, y en todas estas cosas; y me han comentado algunas familias que han llegado a quitar a los hijos porque no se fían de que los niños tomen... Y ellos son muy estrictos a la hora de los alimentos. Pero vamos, que algunos sí se quedan. Pero tienden ellos, y ya vienen incluso advertidos por otras familias de que tengan cuidado los que se quedan en el comedor. Pero vamos, que sí hay.” (Ep.Alicia.390-392, 714)

Finalmente, considera que la motivación por el aprendizaje de los alumnos de origen inmigrante puede tener en el factor familiar un elemento clave del análisis del comportamiento de estos alumnos para su efectiva integración en el contexto escolar. En este sentido, Alicia observa que hay dos casos extremos de alumnos inmigrantes, aquellos que vienen muy motivados y que aprenden muy rápido, y por otro lado, aquellos que, por el contrario, tienen una mayor dificultad para aprender y demuestran una menor motivación en el aula. Esto, a su juicio, puede estar relacionado con la situación familiar y con las propias expectativas vitales de las familias. Piensa que existen familias con las ideas muy claras y proclives a entender la importancia de la educación como herramienta que mejorará en el futuro el bienestar de sus hijos, y por el contrario, observa también los casos de familias que solamente se centran en la realidad de su presente más inmediato, y por este motivo, es posible que la educación de sus hijos tenga una menor prioridad en su escala de valores o principios.

“Alicia.- Mira, hay dos casos extremos aquí. Hay niños que vienen muy, muy motivados y son muy rápidos y muy receptivos, y hay otros niños que es todo lo contrario. Por eso, el factor fundamental familiar es importante, porque tienen niños que son de los primeros de clase, sin ninguna duda, que son extranjeros, sudamericanos y demás, pero que viven las familias y que vienen con unas metas muy claras, de mejorar en todos los aspectos: intelectualmente, económicamente... Y después están los que vienen de momento a salvar una situación, pero sin muchas perspectivas de futuro; entonces, la educación, a éstos les da...

Entrevistador.- Menos prioridad.

Alicia.- Menos prioridad.” (Ep.Alicia.92-96, 1066)

3.12.6. Valoración sobre la perspectiva de sus compañeros docentes acerca de la diversidad cultural de su centro

Alicia valora positivamente el respeto que tiene el profesorado hacia la diversidad cultural existente en su centro. No obstante, encontramos algunas ambigüedades en este sentido, ya que considera que el fenómeno de la diversidad cultural es relativamente reciente, y el profesorado del centro tiene ya una cierta edad, lo cual nos lleva a entender que no ha sido –ni es– una preocupación relevante para los docentes.

“Entrevistador.- Hablando de las relaciones y de los compañeros, que me has comentado, hay solamente una línea, a nivel de diversidad cultural, ¿Cómo crees que ha recibido el profesorado este cambio? En progresión, y cuál es tu perspectiva acerca de esa...”

Alicia.- El profesorado, ha ocurrido también en varios años, un problema: los profesores de estos centros ya somos profesores con cierta edad, y entonces se ha producido también, cada año, a pesar de ser un centro pequeño, ha habido siempre una o dos jubilaciones; entonces, también ha cambiado bastante...

Entrevistador.- Acerca de las relaciones con el profesorado, ¿crees que tienen una actitud positiva respecto a la diversidad cultural?

Alicia.- Sí, sí.

Entrevistador.- En características comunes... ¿Habéis hablado de esa diversidad?

Alicia.- Pues mira, como tampoco hemos tenido demasiado número de alumnos, y la verdad es que aquí el problema de la continuidad es la matrícula, que cambia y todo eso, tampoco es una cosa que se preste mucho a que incida en cómo plantearnos... Se solicitó, en función de ellos, fundamentalmente, la apertura, el aula de apertura, también, para que los inmigrantes... de apoyo a la familia, la apertura a la familia, y también...” (Ep.Alicia. 538-548, 1215)

En este punto, resulta muy interesante la visión de Alicia, que expresa que el profesorado de este centro no quiere tener problemas, y el alumnado inmigrante es visto, en cierta forma, como un problema. No obstante, ella afirma que en el centro se acepta a todo el mundo de buen grado. Además, parece que el profesorado del centro no se implica en la interculturalidad porque no contempla su importancia ni su necesidad, y está más tranquilo sabiendo que existe un recurso específico de atención a la diversidad cultural que es el aula ATAL.

“Aquí se acepta a todo el mundo con buen agrado; lo único es que llama la atención, o preocupa, es que son niños que te van a crear un problema a la hora de dar clase en cuanto que no saben el idioma. Aquí yo, en Secretaría coincido algunas veces haciendo fotocopias, vienen niños a matricularse, que estos niños se matriculan a lo largo de todo el curso, y simplemente, lo único que dicen es eso: "Mira, han venido tantos alumnos -normalmente suelen venir dos o tres a la vez- que no conocen el idioma, los tenemos que matricular. ¿A ti qué te parece que hacemos?" Ya te digo, desde que está la clase de ATAL, ellos se sienten mucho más tranquilos..”
(Ep.Lucía.116, 1391)

En esta misma línea, Pedro, el jefe de estudios del centro, considera que enseñar –no educar– es muy fácil, y mira con nostalgia el pasado –también lo hace Alicia–, ya que percibe como los cambios producidos en el centro le hace pensar que lo normal y lo deseable en educación era lo anterior, lo pasado, es decir, la homogeneidad del alumnado, un alumnado de clase media...un alumnado que no es el de ahora. Sin lugar a dudas, la siguiente conversación pone de relieve de manera más precisa lo que pretendemos expresar.

“Pedro.- *Educar a niños es muy fácil; bueno, enseñar.*

Entrevistador.- *Eso es fácil.*

Pedro.- *Pero ojalá... A mí me dicen una clase normal y corriente, como la teníamos aquí al principio... El 8º que yo me encontré aquí, ese 8º...*

Entrevistador.- *¿Estamos de hace diez años, o quince años...?*

Pedro.- *Estamos hablando de hace catorce años. Ese 8º...*

Entrevistador.- *Eso no existe, ¿no?*

Pedro.- *Ese 8º, yo te puedo enseñar a ti lo que se dio en ese 8º, y tú dices: "Eso es imposible". Por lo menos, por lo menos, universitarios, de los 25 hay quince, que han acabado la carrera. Hay dos médicos o tres, hay dos ingenieros. Bueno, te empiezo a decir nombres, y...*

Alicia.- *Sí, había un alumnado...*

Entrevistador.- *Un alumnado muy bueno. De esta zona, también.*

Alicia.- *De esta zona y parte de [otras calles]. Y esa gente era de clase media, pero con mucho interés por aprender. Los padres colaboraban y se preocupaban mucho, y venían mucho.”* (Ep.Alicia y JdeE. 540-558, 1150)

Es más, existe la idea entre el profesorado de que el alumnado inmigrante es el más conflictivo en el centro, de tal manera que muchas veces

son enviados al aula ATAL, aún siendo algo poco aconsejado por la profesora de este aula, que percibe que, en efecto, algunos docentes del centro prefieren que no estén en clase ordinaria, con el resto de alumnos, a pesar de haber superado los problemas lingüísticos y de comunicación.

***“Entrevistador.-** ¿Siempre te los mandan porque creen que tienen una carencia formativa a nivel lingüístico, o también algunas veces tú has dicho: “yo creo que me lo mandan más por otra razón que por...”?*

***Lucía.-** En principio, siempre, siempre, no ha habido ningún caso que no me... Siempre que me los han mandado, todos han sido por su nivel, su barrera lingüística. Después, puede haberse dado algún caso en que, una vez que yo he creído que ya el nivel lingüístico se ha salvado, y que se pueden incorporar al aula, el tutor me insiste en que, efectivamente, el niño ha mejorado, pero aún incluso le gustaría que estuviera más. Y ahí, quizá, veladamente, puede coincidir que haya algún niño conflictivo, que el tutor considera que es verdad que necesita... Siempre es verdad que necesita apoyo, pero que a lo mejor está siendo discordante en la tutoría, y conmigo está bien atendido, y no está perjudicando al grupo. Yo lo quiero entender así.” (Ep.Lucía.138-140, 929)*

Sin lugar a dudas, podemos comprobar cómo la percepción que existe sobre la diversidad cultural no es, en modo alguno, positiva; más bien al contrario, nos encontramos en un contexto educativo donde el alumnado de origen inmigrante es visto como un problema, un alumnado problemático y conflictivo que perturba las prácticas educativas que desarrolla un profesorado acostumbrado a un alumnado menos diverso y heterogéneo. Esto, a nuestro juicio, supone una gran divergencia entre lo teórico y lo práctico, entre los planteamientos de una “supuesta” apuesta educativa por la interculturalidad, y un modo poco educativo de “quitarse” problemas escolares un profesorado poco proclive e incluso desconocedor de la interculturalidad, y repensar la diversidad cultural en términos de enriquecimiento y oportunidad de aprendizaje. Un profesorado que, además, percibe el aula ATAL como un instrumento para la exclusión, y no para la integración efectiva del alumnado de origen inmigrante.

El aula ATAL del CEIP Santo Domingo se convierte en el único espacio educativo favorable a trabajar la interculturalidad en el centro. En la actualidad, a este aula acuden doce alumnos inmigrantes no hispano-parlantes, aunque durante todo el curso han pasado ya veinte alumnos con distintas dificultades de índole lingüística.

Según Lucía, el propio profesorado demanda para este alumnado una enseñanza individualizada, donde el alumno pueda adquirir la suficiente competencia lingüística para poder desarrollarse sin problemas en el aula ordinaria. No obstante, ella tiene muy presente que el objetivo clave es que el alumnado inmigrante permanezca todo el tiempo en su clase, y el aula ATAL es un lugar de transición donde el alumno debe aprender capacidad comunicativa, desterrando miedos a comunicarse y concienciándolo de la importancia de su participación en clase.

“Entrevistador.- *¿Cuántos alumnos tienes, Lucía?*

Lucía.- *Ahora mismo tengo doce; lo que pasa es que no son "reales"; es decir, son doce, que unos ya han pasado, otros... En lo que llevamos de curso, ya han estado conmigo veinte niños. Pero se han ido colocando, que es lo que se pretende: cuanto antes, que el niño se incorpore a su aula ordinaria. Han venido niños, ya se han incorporado... Como siguen llegando, nunca terminan la tarea, los grupos se desestructuran, se vuelven a estructurar....*

Entrevistador.- *Actualmente, digamos que tienes doce alumnos...*

Lucía.- *Doce alumnos teóricamente, porque incluso he dado el paso de niños que se incorporan, porque lo demanda el tutor, y después nos damos cuenta de que necesitaría haber estado un poco más tiempo, porque en el grupo se pierde, porque como ha recibido una enseñanza individualizada, lo que él demanda es que sea individualizada la atención hacia él, pero cuando se va al grupo, entonces se pierde, o se cierra en contra. Entonces, nos lo vuelven a mandar, y con mucho gusto lo vuelvo a recibir, y nos vamos concienciando de que en clase, igual que cuando [estaba] solo, o con cuatro más, en clase tiene tanta importancia como otro más, y tiene que preguntar, y tiene que...*” (Ep.Lucía.118-124, 1209)

A este respecto, Lucía cree que el funcionamiento y metodología del aula ATAL no es excluyente. Para ella, el alumno no pierde curriculum ni constituye un problema en su integración con el resto de alumnos del centro. En esta línea, afirma que además de ser un apoyo fundamental para superar la barrera lingüística, ella relaciona la autoestima de este alumnado con el conocimiento de saber que tienen un apoyo importante en ella misma como profesora de este aula.

“Lucía.- *Lo que te quiero decir es que el Plan éste lo prevé, es decir, que lo tiene como un objetivo probable, o posible, es decir, en vez de que el niño salga al aula... que tampoco, porque que salga una hora...*

Entrevistador.- *No pasa nada, ya, ya.*

Lucía.- No es significativo, vamos, no le supone que pierda el currículum ni mucho menos... Y sin embargo, sí parece que es como un apoyo más. Te voy a decir otra cosa: además de que adelantan en la barrera lingüística, la autoestima es fundamental; saber que hay alguien que está pendiente de ellos les da una sensación de respiro, nada más que se matriculan en el centro. Entonces, ya te digo, que esa persona debe estar ahí. ¿Qué papel debe desempeñar? Pues ya tú mismo estás dando pautas: que se quede dentro del aula con el tutor, que salga una hora... Estamos de acuerdo en que el niño, cuanto más tiempo esté interactuando con su clase, mejor; es lo ideal; ahora, que debe haber alguien..." (Ep.Lucía.235-239, 1421)

También es importante señalar que el hecho de que el aprendizaje en el aula ATAL sea individualizado no constituye un hándicap para Lucía. Más bien al contrario, ella define que este aprendizaje es el mejor que pueden recibir los alumnos de origen inmigrante no hispano-parlantes, pues supone un esfuerzo para que desde el primer día tengan la posibilidad de poder comunicarse más fácilmente y lo antes posible. Además, Lucía destaca que es necesario que este alumnado se relacione con una "lengua de clase" que le permita desenvolverse en el aula ordinaria en condiciones de igualdad con el resto de alumnos, conociendo las principales preguntas que harán en el aula.

Entrevistador.- Pero generalmente, el trabajo que se realiza en el aula ATAL -ya has comentado un poco el trabajo que haces-, es un trabajo de atención muy individualizado.

Lucía.- Muy individualizado, sí. Cuanto más individualizado, mejor. Y, sobre todo, y muy importante, remarcar el aspecto oral. En mi clase, el objetivo fundamental es que el niño aprenda a comunicarse lo más fácilmente y lo antes posible.

Entrevistador.- Es decir, para ti lo fundamental es que el niño empiece a comunicar desde el principio.

Lucía.- Desde el primer día.

Entrevistador.- Antes de adquirir la lectoescritura...

Lucía.- Es que un objetivo fundamental es que se comunique y coja prácticas para él; es decir, él va a necesitar lo que se llama "lengua de clase": "¿Puedo ir al servicio?", "¿Dónde está la biblioteca?", "¿Dónde está Secretaría?", "Necesito un papel que me firme el director", "Mi padre me ha dicho..." Cosas básicas..." (Ep.Lucía.46-56, 877)

Por otra parte, quisiéramos destacar que, a pesar de la percepción que tiene el profesorado del centro respecto a los alumnos inmigrantes, estos alumnos dan la imagen de estar profundamente implicados en sus estudios y en la necesidad de aprender. De hecho, Nordin es un alumno marroquí que quiere seguir estudiando, aunque su padre prefiere que trabaje. Este alumno pertenece a una familia marroquí que se dedica al comercio, y resulta

significativo conocer su interés por continuar sus estudios.

"Nordin.- *Eso. Sí, me gustaría seguir estudiando, pero mi padre dice que tienes que salir al [trabajo], pero yo le he dicho que no, porque casi nadie de mi familia sabe leer ya, sólo mis tíos, nada más; mi padre no. Ni mi padre, ni mi madre, ni mi hermano...*

Entrevistador.- *¿Pero no saben leer en qué: en marroquí, en árabe, o en castellano?*

Nordin.- *En castellano un poco; ellos saben un poco, pero mi padre y madre nada de español, no saben...*

Entrevistador.- *¿Tú le has comentado a tu padre que sería muy positivo que tú no estudiaras para poder mantener el negocio, y saber un poco...?*

Nordin.- *Ya ha cambiado de idea, y ha dicho que siga con los estudios.*

Entrevistador.- *¡Qué bien, ¿no?!*

Nordin.- *Sí.*

Entrevistador.- *¿Tú quieres seguir estudiando...?*

Nordin.- *Sí. Yo sí."* (E.alumnos.186-202, 1148)

Para Lucía, este alumnado tiene interés y ganas por estudiar, y no contempla la idea de que su identidad cultural no sea respetada en el centro escolar, o por lo menos, en el aula ATAL. Ella entiende que es básico que ellos se sientan reconocidos en su diferencia cultural, y que su lengua y su identidad sea un elemento de conocimiento por todos los alumnos que acuden a este aula. Decimos, efectivamente, su aula, y es que Lucía centra su perspectiva de respeto a la identidad cultural dentro del aula ATAL y no en la escuela en su conjunto.

"Entrevistador.- *¿Y puede ocurrir esa problemática cuando al alumno no se le respeta su identidad cultural? A ver si me entiendes: ¿tú notas que, a lo mejor, hay niños que se avergüenzan de su origen?*

Lucía.- *De ninguna manera, de ninguna cultura, y en ninguna manera; al revés, ellos dicen: "En Bulgaria, esto, en Ucrania tal, y en Marruecos tal"... Hoy, por ejemplo, han salido a escribirme mi nombre dos que han llegado hará una semana, que son hermanas, de distintas edades, pero que tienen el mismo nivel de Lengua.*

Entrevistador.- *¿De dónde son?*

Lucía.- *Marroquíes. Y hoy han estado escribiendo. Y además, como yo les digo: "¿Cómo te llamas?", [ellas lo dicen, y] hacen que pronuncie perfectamente. Y hoy, hablando de los nombres de los nombres de su familia, me han obligado, como yo les obligo a pronunciar perfectamente sus nombres, ellas me decían lo mismo que hago yo: "Mírame, la boca... Perfecto.". El Viernes pasado igual, ellas me han estado enseñando a mí marroquí. Como además se les valora tanto, y para nosotros es tan*

bonito y tan difícil, les decimos: "¡Qué difícil, ojalá yo supiera!" Yo no tengo experiencia ninguna de ninguna nacionalidad en la que ellos se sientan. Te digo de mi experiencia personal." (Ep.Lucía.38-44, 1214)

Ella valora muy positivamente la actitud que tienen los alumnos inmigrantes, y considera que éste es un aspecto fundamental para su integración en el contexto escolar. Ahora bien, percibe que existen diferencias sustanciales entre el alumnado marroquí y el resto de alumnos de origen inmigrante. Para ella, en la integración educativa de los alumnos marroquíes, existe un peso muy importante de la religión, y esto, desde su perspectiva, puede suponer un choque entre los valores que viven en sus familias y los que viven en la escuela.

"En general, los que vienen -estamos en Málaga capital-, vienen a integrarse, y se integran muy bien; pero sin lugar a dudas, donde yo sí lo noto es en los marroquíes con el peso de la religión: que en su casa les fomentan unos valores, y después no los viven en la escuela." (Ep.Lucía. 111, 729)

3.12.7. Las relaciones del centro con las organizaciones y colectivos sociales del entorno

Las relaciones del centro con las organizaciones y colectivos del entorno son escasas, e incluso, podríamos decir que claramente deficientes. Es más, solamente es una relación de prestación de servicios educativos por la puesta en práctica, en el centro, de las medidas de apoyo a las familias andaluzas que subvenciona la Delegación Provincial de Educación. En efecto, el centro contrata a la asociación o entidad social que presta los servicios del aula matinal y las actividades extraescolares; el comedor está a cargo de una empresa de catering.

En verdad, Alicia reconoce la nula o escasa relación que existe entre escuela y organizaciones sociales, y es que solamente la profesora ATAL, Lucía, parece que intenta dinamizar algunas actividades educativas con la participación de ONGs o asociaciones socioculturales en el centro escolar.

“Entrevistador.- *¿Existe algún tipo de relación en el centro, o tú misma, o las tutoras, estoy hablando a nivel de interculturalidad, con asociaciones de personas que ayudan a la integración del alumnado inmigrante? Por ejemplo, mediadores interculturales, ONGs... Si tú ves que tienen contacto, o como aquí todavía no se llevan a cabo acciones interculturales...*

Alicia.- *No, ahora mismo, lo que nosotros tenemos de relación es a través de Lucía...*

Entrevistador.- *La profesora ATAL.*

Alicia.- *... De la profesora. Entonces, ella sí ha organizado algunas actividades; el año pasado estuvimos asistiendo a una serie de actos que se celebraron en un centro de Arte Dramático, allí se hizo un teatro. Allí hicieron un encuentro, y participaron también los alumnos de este centro, a través de ella.” (Ep.Alicia.78-84, 1083)*

Lo que sí existe, y además con fluidez, es la relación entre el centro y los servicios sociales del ayuntamiento. Esta relación se basa, sobre todo, en la cuestión del control del absentismo escolar y la gestión de las becas y ayudas que tienen los alumnos de las familias más desfavorecidas desde el punto de vista económico y social.

“Entrevistador.- *Pero con asociaciones y ONGs, de momento no hay ningún tipo de actividad...*

Alicia.- *No; nosotros, la única relación que tenemos con las asociaciones es con los Servicios Sociales del Ayuntamiento, que ahí sí les mandamos las incidencias de faltas graves de asistencia, el absentismo escolar, que los resolvemos con ellos, y casos de becas, y eso, que también nosotros los llevamos.” (Ep.Alicia.86-88, 1252)*

Podemos afirmar que, para Alicia, la participación de las asociaciones y entidades sociales del entorno en la escuela no es una cuestión significativamente importante para la dinámica educativa del centro. En este sentido, las ONGs solamente acuden al centro para realizar algunas actividades concretas (en el día de la mujer, o en el día de la paz), pero incluso estas actividades no son promovidas por el centro ni existe ningún tipo de relación o vinculación entre escuela y organizaciones sociales.

“Entrevistador.- *¿Las asociaciones no han venido a dar materiales para trabajar lo intercultural?*

Alicia.- *No, no, no. Aquí, también, hemos tenido, son éstos que vienen a hacer una serie de actividades por el Día de la Mujer... Hemos tenido uno o dos al año...*

Entrevistador.- *El Día de la Paz, también...*

Alicia.- *Han venido para hacer una serie de actividades con los alumnos en general; y, entonces, han participado una serie de cursos concretos, tres o cuatro cursos.”*

(Ep.Alicia.90-96, 1252)

Esta situación, de total inactividad e incluso de pasividad por parte del centro en sus relaciones con las organizaciones sociales de su entorno, nos da una idea clara acerca de la concepción educativa que existe en el seno de la comunidad escolar del CEIP Santo Domingo.

Podemos afirmar que, si bien Alicia percibe la gran influencia de la dimensión social –problemáticas familiares y de índole social, cultural y económica– en la escuela, ésta dimensión no es atendida de ninguna manera. Por tanto, la percepción de ella y del profesorado del centro la podemos valorar desde unos parámetros de comprensión claramente academicistas.

En resumen, se sigue partiendo de respuestas exclusivamente académicas a problemas que no sólo son educativos, también son problemas sociales los que traen los alumnos al centro, todos los alumnos, y no sólo los de origen inmigrante.

3.12.8. La formación en interculturalidad

La formación intercultural de Alicia es inexistente, es decir, ella nunca ha realizado ningún curso sobre educación intercultural ni sobre atención a la diversidad cultural. Sin embargo, ella considera que esa formación va a ser necesaria en los próximos años debido a que cada día el número de alumnos de origen inmigrante es mayor en su colegio.

“Entrevistador.- El otro día estuvimos comentando sobre las cuestiones de formación intercultural, y me dijiste que no habías realizado cursos específicos sobre interculturalidad, pero sí te parece que es muy importante, que es más relevante la idoneidad de hacer cursos, porque esta realidad es tan amplia, ¿no?”

“Alicia.- De aquí en adelante por supuesto, porque cada día el número de alumnos inmigrantes es mayor; de hecho, nosotros tenemos profesora de interculturalidad dos años, dos cursos, o sea, que tampoco...” (Ep.Alicia.10-12, 499)

Resulta curioso cómo Alicia perciba que la diversidad cultural va a ser un elemento fundamental de la formación del profesorado en un futuro no muy lejano, lo cual nos sorprende, debido a la existencia presente de un fenómeno

que es ya ineludible. En este sentido, ella parece que se excusa en que el fenómeno de la inmigración es relativamente reciente en su centro, y que, la incorporación de una especialista (Lucía, la profesora ATAL) parece ser suficiente como para atender la diversidad cultural que hay en su centro. Es decir, la interculturalidad es cuestión de profesorado especializado en la enseñanza de la lengua española, y no tendría que ver con el resto de los docentes que imparten clase a los alumnos inmigrantes.

“Claro, que esto es una cosa bastante reciente, porque antes eran niños esporádicos, y ahora ya va aumentando paulatinamente; entonces, ya llegará un momento en que sí será conveniente.” (Ep.Alicia.16, 221)

Alicia reconoce su nula formación intercultural, pero lo hace justificándose en el hecho de que hasta hace muy pocos años, en su centro sólo llegaba alumnado de origen latinoamericano, es decir, un alumnado que no tenía problemas de comunicación y que, a su juicio, tenía un fácil proceso de integración en el centro.

“Entrevistador.- *¿Has hecho algún tipo de curso o seminario de educación intercultural?*

Alicia.- *No. Porque nosotros hemos tenido niños muy esporádicos, y ahora es cuando estamos teniendo un poquito más. Pero hasta aquí, anteriormente hemos tenido muy pocos niños de otras (culturas)... Y la mayoría son sudamericanos, o sea que ellos son muy afines a nosotros; entonces, ellos se integran estupendamente y no...” (Ep.Alicia.154-156, 1971)*

Como podemos observar, la formación intercultural no es contemplado como una prioridad formativa de primer orden para Alicia. Es más, para ella es una formación que “no vendría mal”, es decir, no sólo no la considera importante sino que la percibe de escaso valor y oportunidad para su práctica docente.

Además, cuando indagamos en su concepto de formación en educación intercultural, hace referencia a aspectos tópicos –típicos– y del folclore como claves para el conocimiento de las distintas culturas presentes en su centro. Dicho esto, podemos afirmar que, además de obviar la necesidad de la formación en educación intercultural, también apreciamos una concepción muy

restringida sobre la interculturalidad, entendida ésta desde una perspectiva eminentemente lúdica y de folclorización de la cultura. Es decir, la interculturalidad tendría que ver con la celebración de eventos escolares festivos (gastronómicos, lúdicos...) para potenciar el aprendizaje de los elementos más significativos de las culturas de los alumnos de origen inmigrante.

“Entrevistador.- ¿Y ves la necesidad de formarte o de participar de alguna manera en algún tipo de proyecto de interculturalidad en el que se den...?”

Alicia.- Sí, yo pienso que eso no viene mal, porque incluso como formación para nosotros mismos y después para proyectarlo en los alumnos, y celebrar incluso alguna fiesta. Que yo también he pensado que a final de curso se podría hacer algún baile, que traigan los alumnos algún tipo de platos, y que las familias participen en la cocina... Que eso es una cosa bonita, y que se puede hacer. Un plato típico de Brasil, otro que traiga el plato típico de Colombia, otro de Argentina, nosotros de España... Total, que eso es una cosa que es enriquecedora, y además, que también preocupando un poquito de la alimentación. Me he preocupado siempre de que los alumnos coman bocadillos, que no traigan demasiada bollería, de que traigan fruta, y tenemos establecidos dos días de fruta a la semana, y el Día de la Fruta, el Martes, y los Viernes... Además, que es una cosa que yo les digo a los padres a principios de curso: que dos días a la semana... hombre, no los obligo, pero sí les digo que es conveniente y que es importante; y hay muchos niños que los Martes y los Viernes traen su fruta; y yo los potencio mucho: “¡Mira qué bien ese niño! ¡Tenéis que hacer igual!”; para que ellos se vayan habituando, porque la fruta es muy importante. Igual de importante, enseñarles a comer otro tipo de alimentos, que no son de nuestra zona, y hay otro tipo de sabores.” (Ep.Alicia.158-160, 1971)

3.12.9. Valores y calidad educativa desde la perspectiva personal y profesional

Un valor de calidad educativa para Alicia es la estabilidad familiar, como factor fundamental en la seguridad emocional del alumno. Ciertamente, ella percibe que el alumnado inmigrante se resiente mucho a nivel académico cuando vive en su contexto familiar una situación de precariedad (social, laboral, económica, desarraigo...). Es más, en muchos casos, el aspecto emocional es, a juicio de Alicia, más determinante que la problemática lingüística en la integración del alumno de origen inmigrante.

“Entrevistador.- Y eso, desde el punto de vista de la integración del alumno, tú lo sientes.”

Alicia.- Afecta muchísimo, y repercute, o sea, que los niños pasan por unas fases de rendimiento escolar muy acusadas, debido a eso, a que cuando la familia va un poquito

más estabilizada económicamente y familiarmente, pues los niños, lógicamente...

Entrevistador.- *Lo sienten.*

Alicia.- *Claro, mejoran.*

Entrevistador.- *¿Tú crees que es fundamental, incluso más que la Lengua?*

Alicia.- *Muy fundamental, la estabilidad familiar y del momento, en la que los padres están atravesando por una racha económica mala y demás, eso desestabiliza muchísimo a los niños, y los dispersa mucho.” (Ep.Alicia. 18-28, 637)*

También, hay que señalar que la educación es para Alicia algo que va más allá de la mera enseñanza. Ella afirma que la labor docente tiene que ir encaminada a formar a futuros ciudadanos, dotándoles de las habilidades suficientes para que puedan aprender a aprender. Sin lugar a dudas, esto es un aspecto importante en el pensamiento de Alicia, e influye, de manera decisiva, en su concepción sobre los valores educativos que deben orientar la práctica pedagógica.

“Entrevistador.- *¿Y tu perspectiva ha cambiado con los años, o desde siempre has pensado que era educar?*

Alicia.- *No, yo siempre lo he tenido eso muy claro; siempre he tenido muy claro el que nuestra labor es educativa; y nosotros tenemos que formar personas; personas en la medida en que podemos; y después tenemos que afirmar y preparar a gente, dotarlas de las habilidades suficientes para que ellos aprendan; pero que yo la enseñanza la tomo como un aprendizaje: hay que aprender a saber. Aprender a saber, más que saber en sí.” (Ep.Alicia.211-213, 563)*

No obstante, cuando indagamos en su pensamiento sobre la interculturalidad, nos encontramos ante una clara ambigüedad. Para ella, la interculturalidad podría ser una especie de transversalidad, donde se aprenderían aspectos típicos de las diferentes culturas, como costumbres, folclore y geografía. Realmente, ella equipara la interculturalidad como formación de una teórica cultura del mundo, algo similar a la cultura andaluza en el marco curricular actual. Dicho esto, queda claro que el valor de la diversidad cultural no constituye un referente significativo en la concepción educativa de Alicia.

“(...) también, como temas transversales, lo mismo que está la cultura andaluza, pues también implantar un tipo de cultura del mundo, en la que se estudie un poco más también sus costumbres, su folclore, su geografía...” (Ep.Alicia.192, 675)

Por otra parte, Lucía considera que el centro no sólo concibe la interculturalidad como una respuesta de apoyo lingüístico a los alumnos inmigrantes con desconocimiento de la lengua española. Ahora bien, cuando afirma que el plan de compensación educativa que se lleva a cabo en el centro está poco a poco caminado hacia la interculturalidad, solamente mira hacia su labor como profesora ATAL, es decir, se centra en los objetivos que está cumpliendo su aula en el respeto a la identidad cultural del alumnado inmigrante y en la recuperación progresiva de su lengua materna como elemento de reconocimiento de la diversidad cultural.

“Entrevistador.- *¿Pero no crees que este centro sólo tiene el objetivo ése de la implantación del aula de iniciación lingüística, pero el resto de los objetivos, como que está un poco...?*

Lucía.- *No, no, no, se están dando todos los objetivos, lo que pasa es que es un Plan muy ambicioso, y eso necesita mucho tiempo; y llevamos muy poco tiempo implantando el Plan de Atención a los Inmigrantes. Pero, por ejemplo, se ha conseguido la atención a las barreras lingüísticas. Pero, por ejemplo, este curso estamos fomentando que conserven su lengua materna; entonces, nosotros, en el aula de ATAL, estamos concienciando al alumnado de que no pierdan su identidad y su lengua materna. Es decir, que hay muchos puntos, tiene ocho puntos muy buenos, y muchos puntos a desarrollar, que no ha dado tiempo todavía a ser desarrollados en lo que lleva el programa en funcionamiento; pero en teoría, es muy buena, de no haber nada, a haberla. Y de lo que se lleva hecho, yo estoy muy contenta en cuanto a eso, se están consiguiendo objetivos que no se habrían conseguido si no hubiera habido esta atención; que es mejorable... Pero ya te digo, incluso es que no ha dado tiempo a que el proyecto se desarrolle. Ahora vamos por el punto 4, que es de la lengua materna. O sea, se ha conseguido escolarizar a los niños, que cuando vengan se escolaricen, concienciar al Claustro, se programan acciones, Proyectos de Centro Interculturales, darle importancia a la Lengua, porque es la barrera que les impide... su autoestima, y su autoconfianza... y ahora estamos en el punto 4, que es el de velar por que no pierdan su lengua materna; y de hecho, en los centros se habla con la APA, que haya cursos, en las horas extras de aulas matinales, o extraescolares, del propio idioma de los alumnos que se han matriculado... O sea, que todo eso... Ya te digo, que el Plan es muy ambicioso y muy bien estructurado, porque la experiencia que nosotros tenemos en inmigración, primero miramos a Almería, y no éramos partidarios de cómo se hace en Almería; es más, en Almería están haciendo lo que estamos haciendo nosotros ahora; en Almería, tú ya lo sabrás, segregaban a los niños, segregados completamente y absolutamente; y este programa es totalmente de insertar al niño en el aula y sacarlo lo menos posible, incluso no sacarlo, irte tú al aula.” (Ep.Lucía. 209-211, 2305)*

En verdad, Lucía es consciente de las carencias formativas del profesorado de este centro en materia de interculturalidad, y también del escaso compromiso del mismo en desarrollar incipientes actividades educativas interculturales. Para ella, el profesorado no es consciente todavía del cambio tan relevante que supone educar en aulas monoculturales a educar en un escenario educativo de creciente diversidad cultural.

“Entrevistador.- *Lucía, pero a pesar de ese apoyo al aula ATAL, ¿tú crees que realmente se está trabajando la interculturalidad del centro?*

Lucía.- *Es un centro que...*

Entrevistador.- *Está raquítico, ¿no?*

Lucía.- *Interculturalmente, no se hacen las celebraciones a nivel de centro, interculturales, porque no se tiene una conciencia todavía de centro intercultural. Entonces, es cierto que en las tutorías se trabajan festividades, se trabaja celebraciones, cosas típicas, pero en general, [respecto] al aula intercultural no hay una conciencia de que sea un... En cuanto a lo que es atención a la interculturalidad de interrelación de alumnado extranjero con el resto no se hace nada.” (Ep.Lucía.154-160, 948)*

Como podemos observar en las palabras de Lucía, el CEIP Santo Domingo es el ejemplo de escuela intercultural que no es en realidad intercultural. Se confunde interculturalidad con atención lingüística del alumnado inmigrante, o, en su caso, no existe conciencia por parte del profesorado de qué implicaciones supone atender a una creciente población escolar de origen inmigrante.

Sin embargo, en el plan de compensación educativa del centro, esto es, a nivel teórico y de discurso pedagógico del centro, se afirma que la integración de toda la *“población en los ámbitos escolar y extraescolar tiene que basarse en el derecho de todos a vivir en una sociedad que no fragmente entre inmigrantes y autóctonos, sino hacia una sociedad formada por ciudadanas y ciudadanos con los mismos derechos y con capacidad para reconocerse en los universales, de forma que la diversidad de orígenes, de capacidades y de características sociales y culturales sea reconocida como un elemento común de toda la población.” (Dc. 63, 483)*

En efecto, la disonancia entre la teoría y la práctica de la interculturalidad se torna cruda en este contexto educativo. Es obvio que existe una clara divergencia entre los valores que están plasmados a nivel teórico, en los documentos de centro, y en el planteamiento intercultural –por denominarlo de alguna manera– de un profesorado que no considera la diversidad cultural un valor enriquecedor para la vida educativa del centro; más bien al contrario, se percibe la diferencia cultural como un nuevo problema –uno de tantos en la

escuela– al que tiene que enfrentarse un profesorado poco comprometido con la interculturalidad como respuesta educativa.

La visión de Alicia no puede enmarcarse del todo con la anterior afirmación. Aún reconociendo sus limitaciones y controversias en torno a la interculturalidad, tenemos que reconocer en ella la voluntad de realizar su función docente de la mejor manera posible, educando para la formación de ciudadanos que sepan desenvolverse de manera cívica y respetuosa en una sociedad cada vez más cambiante y dinámica. Además, ella dedica cada día diez minutos del tiempo en clase para tratar algún valor educativo relevante para ella; este es el caso del valor de la paz. En este sentido, para ella es muy importante que los alumnos aprendan a reflexionar sobre su propia conducta en la escuela y fuera de ella, analizando situaciones cotidianas de su vida diaria y del mundo en general.

“Alicia.- Sí, de vez en cuando... La paz, por ejemplo, la trabajamos mucho... Sí lo hacemos. De hecho, yo, todos los días, antes de empezar las clases, diez minutos, un cuarto de hora, lo dedicamos a hacer reflexiones sobre el comportamiento.

Entrevistador.- Todos los días...

Alicia.- Todos los días. De 9 a 9:15, entramos, y hacemos una reflexión. La semana que es sobre la paz le dedico a lo mejor quince días, y ese día hablamos de la paz, hablamos de la violencia, de la guerra, de las armas, de la industria armamentística... Siempre tenemos algún tema educativo y de valores, podríamos decir. Le dedico todos los días los diez minutos.” (Ep.Alicia.172-176, 1502)

La educación en valores como la paz, el respeto al medio ambiente o la apreciación del patrimonio artístico y cultural se constituyen en ejes significativos de las actuaciones educativas puntuales que Alicia desarrolla en su aula. Decimos “puntuales”, ya que expresa con nitidez la delimitación de las actividades dedicadas a trabajar valores educativos en determinados días, en determinadas horas, o a raíz de eventos escolares relevantes (inicio del curso, día de la paz, día del árbol, día del libro....).

Hay que señalar que Alicia tiene una especial predilección por trabajar en clase los aspectos cívicos del comportamiento del alumnado en clase y fuera de ella. En este punto, es importante subrayar que Alicia valora la educación familiar como una exigencia básica, si lo que se pretende es

fomentar una unidad o concordancia de los valores transmitidos en la escuela y los que los alumnos reciben en su contexto familiar.

“Yo eso lo llevo primero. Hombre, cuando hay campañas de la Paz, o el Día del Árbol, o el Día del Libro... A todo eso le dedicamos el tiempo específico de una semana, de una quincena; ahora, diariamente, nosotros trabajamos en la conducta; si ha habido principalmente un hecho de un mal comportamiento de unos compañeros, hemos trabajado puntualmente, [escasamente], sobre los temas que han surgido de conducta, de convivencia... Entonces, yo no tengo pereza ninguna para quitarle diez minutos a la asignatura, porque yo pienso que ahora mismo está en una época formativa el niño fundamental. Y además, eso es una cosa que yo empiezo siempre, cuando hablo con los padres en las reuniones de principios de curso, lo primero de lo que hablo es de la educación: del comportamiento en clase, en la casa, de la cooperación de las familias, de que los obliguen a hacer ciertas cosas, que ayuden a los padres, y se lo explico a los padres también, que ellos los obliguen y se lo exijan; la labor educativa, hablo con ellos, que es fundamental; y además, es una cuestión que yo digo que siempre estoy abierta a hablar con ellos, y a fomentar.” (Ep.Alicia.216, 1796)

Así mismo, valora la importancia como herramientas metodológicas en educación en valores la continuación de las ayudas y apoyos sociales para los alumnos con más dificultades o desventajas sociales y familiares, así como el refuerzo pedagógico –destacando el papel de la profesora de ATAL– para atender las dificultades que a nivel escolar presenten los alumnos del centro. Todo ello, desde su punto de vista, supone desarrollar propuestas necesarias para la mejora del clima de convivencia en el centro.

“Entrevistador.- *¿Cuáles serían a tu juicio las propuestas para mejorar el clima de convivencia en el centro? Sobre todo a nivel de propuestas para mejorar el clima de [los niños]. Yo he puesto: mayor participación de la familia, mayor implicación del profesorado, más atención... ¿Y cuáles serían, a tu juicio, los aspectos fundamentales?*

Alicia.- *Hombre, estos niños, indudablemente, aparte de las ayudas... que también les den ayudas de tipo social, es importante; después, también, el refuerzo pedagógico, indudablemente, con las profesoras de apoyo de interculturalidad, que no solamente se limita a dos días en semana, sino que es también un poquito más, claro.” (Ep.Alicia.166-168, 658)*

3.12.10. La gestión del conflicto en un contexto educativo de diversidad cultural

Ya hemos comentado anteriormente, que aparte de la dificultad lingüística que presentan algunos alumnos inmigrantes, un aspecto que Alicia considera que supone un conflicto es la incorporación tardía de muchos de estos alumnos, y por tanto, el hecho de que no estén fijos en un contexto escolar determinado.

En verdad, estos alumnos se enfrentan, no sólo a un cambio de contexto social y educativo, sino que esta situación tiene claras consecuencias de índole emocional que sólo con el tiempo es posible solucionar.

“Entrevistador.- Volviendo un poco a otros días, para ti, la salvedad más importante, el déficit más importante, es el lingüístico, y cuando se supera ese déficit lingüístico, mucha problemática queda un poco solventada; a pesar de que todavía hay otros elementos que...”

Alicia.- Claro; por ejemplo, el cambio, que no están nunca fijos...

Entrevistador.- El cambio emocional, que implica ir de un sitio a otro.

Alicia.- Sí; y después eso, el cambiar de colegio, de centro, de incorporarse... Son gente poco estable, y cambian mucho de residencia... Y claro, cambian mucho de centro. Lo mismo los llevan a mitad de curso que ya los traen una vez iniciado el curso; y eso son dificultades, pero la verdad es que a los dos o tres meses se van superando. Lo que ocurre es que, cuando otra vez se produce, otra vez la dificultad llega.” (Ep.Alicia.102-108, 803)

Además, la acogida del alumnado de origen inmigrante no suele implicar grandes dificultades debido, sobre todo, a que son niños muy rápidos en su aprendizaje, a pesar de que muestran un desfase significativo a nivel de escritura.

“Entrevistador.- Y desde el punto de vista del handicap que tienen, aparte de la lengua... Pero la lengua se solventa, más o menos ya tenéis recursos para afrontar esos problemas, ¿no?”

Alicia.- Sí, y además suelen ser bastante... Por lo menos es la experiencia de los que yo conozco, suelen ser muy rápidos, los niños, a la hora de captar el idioma; y la dificultad la tienen los primeros meses, pero se amoldan rápido, y ellos, hombre, siempre llevan un desfase más bien a nivel escrito, pero a nivel oral, es mucho más rápido...” (Ep.Alicia.34-36, 1767)

Resulta curioso que Alicia señale que algunos problemas o trastornos físicos como el asma o la alergia, e incluso el comportamiento hiperactivo, pueden ser reflejo de unos problemas emocionales que emergen precisamente de la situación familiar y social que viven estos alumnos. En este sentido, para Alicia, más allá de las cuestiones meramente académicas, le preocupa el estado emocional de los alumnos inmigrantes.

“Entrevistador.- Según tu experiencia laboral, respecto a los orígenes de los conflictos que se dan en el centro, y a los alumnos, y ese choque social, cultural, académico y profesional, para ti fundamentalmente social, familiar, digamos... porque es familiar y emocional, ¿no?

Alicia.- Y emocional, es mucho. Ya te he dicho, en la letra se le manifiestan al niño mucho los problemas emocionales, los problemas de alergia y asma, también comentan que son de tipo emocional, o sea, que eso se está notando; yo pienso que incluso la hiperactividad de muchos niños...” (Ep.Alicia.274-276, 702)

Ella subraya la importancia de gestionar los posibles conflictos por conductas disruptivas o perturbadoras desde la colaboración con las familias, y por otra parte, también destaca que para fortalecer el clima de convivencia en el centro es muy importante el papel del profesorado especialista en educación especial, es decir, proporcionar a este alumnado mayores apoyos educativos en un aula especial que aglutine a los niños que presenten mal comportamiento.

“Alicia.- El problema es que en esos niños, que tienen ese tipo de conductas tan anómalas, es provocado por una situación familiar que no responde.

Entrevistador.- Ese niño que vive por aquí, con mucha gente en su casa...

Alicia.- Sí. Entonces, esos niños, normalmente, la familia no actúa en consonancia; porque cuando tú a un niño lo expulsas, tienes que ponerle una serie de actividades a realizar, y él se tiene que ver obligado a hacerlas; sin embargo, la familia no se preocupa de que eso ocurra. ¿Y qué ocurre? Que ese niño está todo el día danzando por la casa; o sea, que el liberarse del centro no es un motivo de castigo ni de separación de sus compañeros, sino un tiempo de ocio para él; entonces, no surte efecto.

Entrevistador.- Ése es el problema. Hay que buscar fórmulas para que eso se pudiera, incluso, hacer en el propio centro. Imagínate, con un profesor de apoyo, o algo, exclusivamente con ese niño.

Alicia.- O llevarlo provisionalmente a un centro, a un sitio donde se recoja y aglutine a niños que tengan esa problemática. Tendría que existir un profesor de...

Entrevistador.- De convivencia, o algo así...

Alicia.- Un profesor especialista de Educación Especial, con niños conflictivos, que

coja y le haga una enseñanza individualizada sobre ese punto. Que el niño sufra de una forma más intensa el trabajo, su rendimiento sea mejor, y venga un poco con otra idea; pero lo que viene es todavía peor, porque no ha habido ningún remedio para el problema suyo, sino que ha habido un abandono.” (Ep.Alicia.678-690, 1467)

Tal y como podemos apreciar, algunas de estas medidas pueden resultar efectivas, pero pueden, también, servir de excusa para la exclusión escolar de los alumnos más conflictivos del centro. Desde nuestra perspectiva, crear un aula específica de convivencia no puede responder a una idea de segregación, sino de atención especializada –y en casos muy puntuales– para poder afrontar con garantías de éxito la gestión positiva de los conflictos escolares.

En esta misma línea, Alicia piensa que los alumnos con más conflictos escolares por motivo de mala conducta, o aquellos que tienen un desfase curricular con respecto a sus compañeros de clase, necesitan de una atención educativa más directa e individualizada. Según ella, al dedicarle mayor atención, el alumno conflictivo se sentirá atendido y valorado, lo cual es un aspecto muy apreciado por Alicia.

“Alicia.- Requieren una atención más directa y más individualizada, porque estos niños presentan conflictos por problemas de desfase con respecto a los compañeros; ese niño ha venido este año por primera vez, me parece que ha sido, y claro, se ha encontrado con el problema del idioma en un 6º, con unos niveles de conocimiento mucho más avanzados, que él no llega, y eso afecta...”

Entrevistador.- Eso le afecta...

Alicia.- Totalmente. Y si encima es hiperactivo, todavía repercute. Entonces, tú le haces un tratamiento individual, le dedicas tiempo, y él le dedica atención, él se siente atendido, y entonces se siente también valorado, porque si hablas con él, y no hay uno más, se te dispersa.” (Ep.Alicia.564-568, 945)

Esta idea resulta, a nuestro juicio, de gran interés para el debate educativo, porque Alicia no se plantea en ningún momento si esa medida puede resultar más o menos segregadora; su objetivo es solucionar, dar respuesta, a los conflictos escolares a través del tratamiento individualizado de cada alumno.

Así mismo, expresa que el aprendizaje de habilidades sociales por parte de estos alumnos sería una clave relevante como mecanismo adecuado para

gestionar los conflictos escolares. Sin embargo, insiste en la idea de que solamente deben trabajarse estas habilidades sociales con aquellos alumnos que presenten problemas de comportamiento.

“Entrevistador.- *¿Cuál crees que es el mecanismo más adecuado para gestionar los conflictos que se producen, de convivencia, o de mejorar la colaboración entre la familia y el centro, la mediación intercultural...? ¿Trabajar de manera muy concreta con alumnos específicos, o cómo?*

Alicia.- *Hombre, trabajar específicamente con ellos. Una de las cosas es utilizar habilidades sociales. A estos niños, a la hora de Religión, o lo que sea, se les saque, y se trabaje precisamente con los que presentan conflictos, que trabajen ese tipo de asuntos; porque la Escuela de Padres... Yo pienso que más bien, de una forma muy concreta, pero los padres tampoco se encuentran muy interesados: tú habitualmente llamas a los padres... Yo, la experiencia que tengo de cuando hemos tenido algún proyecto de la [autoeducación], por ejemplo..no es positiva.” (Ep.Alicia.230-232, 806)*

Como vemos en las palabras anteriores, Alicia descarta la idea de la escuela de madres y padres como posible herramienta para la gestión de los conflictos en la escuela. Nos resulta chocante que, por un lado pretenda dar una mayor importancia al papel educativo de las familias, y por otro, niegue la mínima posibilidad de implicación de las familias en la comunidad educativa. Ella considera que la participación de las familias en el contexto escolar es muy escasa debido, fundamentalmente, a factores laborales y de tiempo.

“Entrevistador.- *Claro, eso es importante; es decir, tu opinión es que, en función del tiempo que lleven, también, claro... Un grupo hecho en cinco años, vienen dos niños marroquíes, por ejemplo, eso sí que puede ser...*

Alicia.- *Eso distorsiona un poco, y hay conflictos de comportamiento entre ellos.*

Entrevistador.- *Me gustaría saber un poco cuáles son, a tu juicio, los aspectos fundamentales para la integración del alumnado desde la perspectiva del profesorado. Desde tu perspectiva, qué es lo que tú puedes hacer, o qué hace el profesorado para que esa integración sea lo más rápida y efectiva, y que el niño se desenvuelva...*

Alicia.- *Claro, aquí el apoyo familiar es fundamental; entonces, hay familias que te brindan más apoyos que otras; pero hay que tener en cuenta que son muchas horas en las que tienen que trabajar, y son niños que no están lo suficientemente bien atendidos en sus casa, porque los padres no les han podido dedicar mucho tiempo, y que tienen dificultades de vivienda, y de un lugar en condiciones para ellos...*

Entrevistador.- *La problemática que me has descrito antes...*

Alicia.- *Entonces, todo eso es fundamental a la hora de darle estabilidad a un niño y darle seguridad, a la hora del aprendizaje, y sea receptivo en el aprendizaje.” (Ep.Alicia.74-84, 1224)*

Por otra parte, Lucía constata la existencia de conflictos de índole

identitaria en algunos alumnos marroquíes. Para ella, esto puede deberse al peso que tiene la religión islámica en los valores familiares y culturales que aprenden estos alumnos desde su más tierna infancia. Además, añade que esto se acentúa con más relevancia en el caso de las niñas marroquíes, y se da, fundamentalmente, en el plano de las relaciones sociales y de amistad que mantienen con el resto de alumnos del centro.

“Por ejemplo, Nordin es el típico caso del niño que tiene un peso de su cultura y de su religión importante. Pero con respecto a lo de las niñas, él tiene un conflicto -porque yo trato con él mucho tiempo-, están en la edad de que les gusten mucho las niñas, y tiene un conflicto importante, porque en su casa sus padres le dicen que las niñas tienen que ser tal, tal, tal... Y a él, sin embargo, le gustan las niñas que son de tal, tal, tal... Y él sí distingue entre marroquíes y españolas. Con las niñas marroquíes pasa esto, y con las niñas españolas, pasa..... Y entonces, él tiene un conflicto... Sin embargo, Jamir, que es también marroquí, no tiene conflicto ninguno, a él le da igual ocho que ochenta. Pero, evidentemente, sí es cierto, y en las niñas se puede observar más en general”
(Ep.Lucía.103, 1618)

No solamente se da en el ámbito de las relaciones socioafectivas que tienen con el resto de alumnos, también en cuestiones relacionadas con la ropa y su actitud ante determinados eventos festivos que se dan en el centro escolar.

“Cuando salen de clase, cuando después salen a la Fiesta de Fin de Curso... Se tienen que vestir normales o más bien tapadas, y sus madres van a recogerlas, van con su chilaba, con el velo puesto, y tienen conflictos; incluso yo he llegado a tener algún problema en que han querido venir... casar a la niña prácticamente en edad escolar.”
(Ep.Lucía. 107, 359)

No obstante, Lucía señala que los conflictos más importantes que tienen los alumnos de origen inmigrantes se sitúan en el terreno lingüístico y emocional, y es que, al principio, estos alumnos muestran problemas de autoestima, timidez y miedo a la comunicación con el resto de sus compañeros de aula.

En este punto, tal y como podemos observar en el siguiente fragmento, Lucía defiende el papel del aula ATAL, y la mejora de la comunicación, como

claves fundamentales para superar estos conflictos que considera muy importantes en la integración escolar del alumnado inmigrante.

“Casi todos los casos. Es decir, cuando llegan, llegan muy tímidos, y cuando ya pueden defenderse, incluso entre ellos, para pelearse, ya se les nota una autoestima que ya los iguala, y ellos son capaces de superarse. A todos les pasa ese proceso; a unos se les nota más o menos, según su timidez, pero por darte un ejemplo, un ejemplo práctico que ya acaba de pasar, en la práctica, es Y. Ese niño es ucraniano, entonces..., y aparte, de por sí es tímido; pero a este niño se le veía... daba la sensación de que era un poco más lento en su proceso de aprendizaje. En cuanto que ha superado su barrera comunicativa, él ya es capaz de enfrentarse, incluso de levantar la mano, levanta más la mano en clase para decir: "Yo esto no lo entiendo", o incluso para dar la opinión sobre algo que sí entiende... Reconocer el idioma le da ya una confianza en sí mismo, una autoestima, que hace que la barrera ya no exista; y todo eso, y él lo reconoce, porque yo le digo: "Y., ¿y eso por qué no lo hacías antes?" "Señorita, es que yo, cuando hablaba, como no hablaba bien, o no entendía nada, se reían de mí." Y yo decía: "Bueno, se reirán de ti igual que tú te puedes reír de otro, porque se equivocan, pero eso es cosa de niños." Entonces, cuando ya él sabe comunicarse y defenderse, incluso cuando se ríen de él, él se ha de reír del otro, entonces, esa autoestima... Y ahora, él quiere ser el protagonista de todo; ha coincidido, además, que cuando fuimos a Diputación, la primera foto que salió en el periódico, sale él. Fueron a Sevilla, por temas de El Quijote, y la primera foto, él. Bueno, ha habido tal autoestima, que ya se comunica bastante mejor; yo lo habría dejado un poco más tiempo conmigo en el ATAL, una hora al día no supone nada. Pero él, ya, como su autoestima ha aumentado tanto, que ahora en su grupo ha llegado gente nueva, o con un nivel mucho más bajo que él.. Pero tú no sabes lo que ha progresado en autoestima y en Lengua. Todavía le cuesta, evidentemente. Ya te digo, en este caso, yo lo habría dejado más tiempo en el aula de ATAL, pero como ahora la autoestima le ha superado tanto... La madre y el niño hablaron con la tutora. Porque ahora resulta que los que han venido nuevos, como van incorporándose, ya sabes la dinámica de esto: niños nuevos, a dos grupos, y los vas reestructurando y agrupando conforme tú ves que es mejor, pero... De los últimos que han venido, que ha sido hace un mes, los que tenían mejor nivel, habría que agruparlos, los agrupé con él, que tiene un nivel bastante mejor que otros... Y él tenía un cierto "nivelito", pero claro, él sigue sabiendo más que los que acaban de llegar.”
(Ep.Lucía.24, 3716)

Ciertamente, tanto Alicia como Lucía –sobre todo ésta última– señalan que los conflictos en la integración escolar del alumnado inmigrante tienen una dimensión más interna que externa, es decir, que centran los conflictos

concebidos como dificultades que tienen los alumnos, no el centro ni el sistema educativo. Por esta razón, es posible interpretar que sus propuestas en relación a la gestión de los conflictos escolares tengan que ver con la mejora de aspectos personales del alumno inmigrante, que con otros más globales y contextuales (metodología, actitud del profesorado, concepción educativa de la diversidad cultural y la interculturalidad...).

En verdad, Alicia insiste en la importancia de los apoyos educativos para superar las dificultades lingüísticas y curriculares que presenta este alumnado, de tal manera que considera que son insuficientes el recurso lingüístico y la orientación como herramienta de calidad educativa. En este sentido, expresa la necesidad de que el aula ATAL estuviera abierta todos los días para acoger a estos alumnos, así como la posibilidad de que una logopeda trabajara en el centro.

Entrevistador.- ¿Y apoyos?

Alicia.- Apoyos... Existen dos profesoras de apoyo, más otra profesora que también comparte, que es especialista, y comparte también las horas que le faltan, también las cubre con apoyo. Está la profesora de interculturalidad, que es itinerante.

Entrevistador.- O sea, que aquí hay profesora de interculturalidad...

Alicia.- Que es itinerante.

Entrevistador.- Efectivamente, que está dos días a la semana.

Alicia.- Y después existen la orientadora, que viene un día a la semana, que es la psicóloga, y también cuenta con una logopeda, que viene, me parece, también itinerante, un día a la semana.

Entrevistador.- ¿Y el resto de días...?

Alicia.- Eso es insuficiente, totalmente.

Entrevistador.- Para ti es insuficiente todo ese tipo de recursos.

Alicia.- Sí, porque aquí hay niños con muchos problemas de dicción, y los extranjeros todavía más. Entonces, aquí debería de haber una logopeda..." (Ep.Alicia.394-412, 843)

Los apoyos educativos que se realizan en el centro para mejorar las competencias curriculares de los alumnos inmigrantes son llevados a cabo por un profesorado en horario en blanco, es decir, un profesorado destinado, sobre todo, a cubrir las bajas por enfermedad del resto de profesores. Dicho esto,

también tenemos que señalar que Alicia percibe que esta medida no es la mejor, y es que, en la mayoría de ocasiones, es imposible proporcionar este apoyo debido a que, en efecto, el profesorado de apoyo realiza las sustituciones de los maestros que están en situación de baja laboral.

“Entrevistador.- El otro día me comentaste que hay profesoras de Apoyo, ahora menos, porque hay una que sustituye, que realizan tareas de apoyo curricular a alumnos inmigrantes, sobre todo, que tienen dificultades, desajuste curricular, porque vienen de un sistema educativo, o sobre todo porque son la mayoría [alumnos] que se incorporan tardíamente al curso, ¿no? ¿Hay alguna manera de sistematizar algún sitio, en el proyecto de educación, sistematizado...?”

Alicia.- Sí, porque... Está recogido en el Plan de Centro [se refiere al Proyecto Educativo de Centro]; lo que ocurre es que es muy frecuente que haya bajas en algún centro casi siempre; actualmente tenemos tres o cuatro...

Entrevistador.- Tres o cuatro bajas...

Alicia.- Tres o cuatro bajas. O sea, que entre los profesores no hay suficientes; ellos están sustituyendo; y después, que también el Jefe de Estudios es poco partidario de repartir alumnos; entonces, a lo primero a lo que se recurre es a los apoyos, porque es verdad que distorsiona muchísimo el curso de la clase; desaprovecha a los niños que se reparten, y también a los que la acogen; porque si tú metes a cinco o seis alumnos, como mínimo, de cursos más pequeños, o de otros, ya te altera totalmente el ritmo de trabajo. Entonces, él es muy poco partidario... Vamos, que yo comprendo perfectamente, y apoyo.” (Ep.Alicia.34-40, 1304)

Lucía, por su parte, defiende la importancia de que los alumnos inmigrantes estén el menor tiempo posible fuera de su clase ordinaria. Esto, en cierta medida, difiere de la opinión de Alicia. Para Lucía, la interacción del alumno inmigrante en su aula con el resto de sus compañeros supone un elemento fundamental para la plena integración de este alumnado.

“Pero el objetivo es ése; es decir, el objetivo es que esté el menor tiempo posible en mi aula, porque el niño cuando aprende es interactuando con su aula y con su tutor; y eso es fundamental. Entonces, lo que yo pretendo, se pretende, es que esté lo mínimo posible conmigo. Por eso, hay que poner la estrategia, y reflexionar, y programar, de tal manera que el niño, en cuanto pueda ya preguntar al profesor: “¿Me puede volver a explicar esto...?” (Ep.Lucía.80, 1303)

Lo que resulta de gran interés para nuestro estudio es comprobar que el profesorado no tiene muy claro su perspectiva acerca de los conflictos escolares. En el caso de Alicia, que con anterioridad expresaba su rechazo por los conflictos como herramienta de aprendizaje, ahora muestra una actitud

favorable a la prevención de los conflictos que se dan en su aula. La prevención surge así como un planteamiento relevante en el pensamiento docente de Alicia.

“Entrevistador.- Una cosa: respecto a los conflictos, ¿tú prefieres prevenir los conflictos, atajarlos o...?”

Alicia.- Sí, totalmente.

Entrevistador.- Prevención, siempre la prevención.

Alicia.- En todos los aspectos de mi vida. A mí siempre me gusta prevenir, y evitar. Siempre. Porque lo otro es matar moscas a cañonazos: ya, una vez que ha surgido... Yo pienso que hay que prevenir las cosas, y procuro hacerlas.” (Ep.Alicia.247-253, 428)

En realidad, la prevención se trataría de un instrumento de gestión del conflicto, entendido éste como un déficit o un problema de comportamiento del alumnado. Alicia señala que, en ocasiones, trabaja durante un día o una semana determinados temas referidos a educación cívica, donde la prevención se erige como una reflexión compartida entre ella como docente y su grupo de alumnos en clase.

“Yo trabajo durante un día, una semana del comportamiento, de cómo hay que actuar, de cómo hay que estar, de cómo hay que... Yo eso se lo trabajo previamente; y después, incluso hacemos, cuando ya regresamos: “Bueno, ¿qué os ha parecido? ¿Qué habéis hecho? ¿Cómo os habéis portado?” Hacemos una autocrítica, también, de cómo ha ido la cosa, tanto en el aspecto positivo como en el negativo; a mí siempre me gusta prevenir, siempre. Y en todo, en todo.” (Ep.Alicia.257, 524)

La dinámica de estas sesiones sobre civismo en clase tiene que ver con el establecimiento de un debate en el que los alumnos expongan qué ha ocurrido de negativo en el patio o en la misma clase. En este sentido, Alicia se refiere a conflictos por conductas disruptivas o perturbadoras que pueden suponer una alteración de la convivencia escolar, una ruptura con las normas de clase, o simplemente, una actitud negativa o una falta de respeto entre iguales. Por este motivo, ella cree muy importante la interiorización del conflicto y su posterior reflexión colectiva como clave de desarrollo en la educación en valores que pretende promover en su aula.

“Entrevistador.- Cuando ocurre un conflicto entre dos alumnos o alumnas en tu aula, ¿cómo intentas solucionar la problemática? ¿Los castigas? Les dices: ¿qué ha ocurrido? Me tengo que enterar de qué ha ocurrido...

Alicia.- Lo primero es que yo me entere de lo que ha ocurrido... escucho...

Entrevistador.- ¿Hacéis un debate? ¿Qué hacéis?

Alicia.- Sí, un debate. Subimos; entonces, lo primero es que los propios interesados son los primeros que hablan, y respetan el turno uno y otro: primero oímos la versión de uno, el otro escucha, y después [bajar]... Entonces, les doy un turno de palabra a uno y a otro. Después, entre la gente que estaba presente, porque hay muchos que opinan sin saber: lo que han oído... (risas) Y después, a tenor, como ya yo les digo que ya en 3º saben perfectamente lo que está bien y lo que está mal, a tenor de eso, pues me traen una redacción sobre el comportamiento negativo y positivo. "Entonces, vamos a ver: tú reflexiona sobre lo que tú has hecho, sobre como tú te has comportado". Se llama a la familia, también, se le implica un poco... Pero claro, la familia responde en la medida de que es una familia medianamente razonable." (Ep.Alicia.294-300, 1148)

En efecto, la implicación de las familias en la resolución de conflictos, así como el debate y la reflexión compartida entre todos los alumnos suponen dos herramientas de gran valor para Alicia. No obstante, ella señala que muchas familias no son proclives a participar activamente en este tipo de actuaciones, o que son razonables en el diálogo que establece con ellas para afrontar los conflictos que pueden surgir en clase o que afecten directamente a uno de sus hijos.

En el caso de las familias inmigrantes, ella lamenta la falta de tiempo y las preocupaciones sociales y económicas que pueden limitar las ayudas que desde el contexto familiar se pueden proporcionar al aula y a la escuela. De todas formas, hay que señalar la buena predisposición de muchas familias inmigrantes para establecer cauces de comunicación y diálogo fructíferos, claramente necesarios para una gestión cooperativa de los conflictos escolares que se dan en la dinámica de un contexto educativo siempre en permanente cambio y transformación.

“Yo, en concreto, los padres que tengo....no tengo conflictos de comportamiento, sino de que ellos participen un poquito más en la labor educativa y docente: de que les pongan una ayuda, de que... Pero claro, esta gente son gente que se dedican a sus negocios, están muy ocupadas, y el niño podría rendir mucho más de lo que rinde, si ellos estuvieran un poquito más al tanto del niño. Pero, con las demás familias, yo nunca he tenido problemas, siempre me he podido comunicar, siempre he hablado con ellos, y no he tenido ningún problema con ningún niño... Me he adaptado muchas veces

a su horario, porque yo he tenido que venir a horarios suyos, no míos. Las tutorías, me han dicho: "Mira, que yo el Lunes no puedo venir, pero el Miércoles, a las seis de la tarde...", y como yo vivo muy cerca del centro, entonces tampoco he tenido gran... Entonces, yo he venido y he hablado con la madre de estos niños concretos; he venido varias veces... Incluso hay varias madres que, no siendo inmigrantes, también tienen problemas por su incompatibilidad de horarios de trabajo, y también me he amoldado un poquito a la hora de dar las notas: he venido a las 8:30, a las 8:15... Porque son madres que trabajan, entonces no podían venir ni a última hora ni a primera, y me he venido un poquito antes..." (Ep.Alicia.112, 1723)

3.13. Conclusiones de los datos cualitativos de los estudios de casos

Dado que hemos realizado el análisis descriptivo e interpretativo de cada uno de los estudios de casos de manera singular y por separado, ha llegado el momento de que exponamos comparativamente cuáles son las diferencias y coincidencias más relevantes entre cada uno de ellos, de manera que podamos tener una visión más global y coherente del pensamiento de cada una de las docentes (Loli, Ana, Elena y Alicia) respecto a las principales categorías temáticas tratadas, y lógicamente, atendiendo también al propósito de dar respuesta a los objetivos de la investigación. En este sentido, consideramos fundamental indagar de nuevo en los datos cualitativos con una perspectiva decididamente comparativa, que nos lleve a comprender mejor las concepciones educativas de estas docentes sobre el conflicto y su gestión, la interculturalidad y la convivencia en sus centros educativos, así como sus percepciones sobre el alumnado de origen inmigrante y los recursos para el desarrollo de la interculturalidad y la atención a la diversidad cultural.

- **Percepción sobre el alumnado inmigrante**

Loli tiene una actitud positiva y de receptividad ante el alumnado culturalmente minoritario de su colegio, y considera que deben ser tratados de forma igualitaria, pero atendiendo a sus singularidades culturales y a sus diferencias. En este punto, subraya que los alumnos de origen inmigrante deben conservar y mantener sus raíces o identidades culturales, ya que, a su

entender, es positivo para ellos porque pertenecen a marcos o modos culturales diferentes a los mayoritarios (occidentales y cristianos). Además, piensa que los alumnos de otras culturas así como sus familias son un capital educativo de un extraordinario valor para su centro escolar, que debe ser aprovechado, encontrando puntos y espacios de encuentro intercultural.

En este sentido, podemos afirmar que estas consideraciones son generalizables a la percepción que sobre el alumnado inmigrante tienen Ana y Elena. De hecho, Ana muestra una percepción y actitud positiva respecto al alumnado inmigrante que hay en su centro, es más, considera que son los más interesados en aprender y los que manifiestan un mejor comportamiento frente al resto de alumnos del centro.

Ciertamente, aquí observamos un aspecto sumamente interesante, y es que estas docentes coinciden en afirmar que el alumnado inmigrante es el que muestra mayor interés y motivación por aprender. No obstante, en esta cuestión, hemos apreciado diferentes matices en cada una de estas docentes, sobre todo en el caso de Alicia y Elena. Ellas perciben que tienen mayor interés en aprender las niñas que los niños, y dentro del colectivo de origen inmigrante, coinciden en que los alumnos de países del Este Europeo son más competentes para aprender que los alumnos marroquíes. Algo en lo que no coincide Ana, que percibe que los alumnos marroquíes son los que más trabajan y muestran un mejor comportamiento en su contexto educativo.

La percepción que sobre el alumnado inmigrante de su colegio tiene Elena es abiertamente positivo. Cree que el alumnado inmigrante aporta más riqueza a la existente diversidad que hay en su escuela. Así pues, considera que la diversidad cultural es un elemento positivo que ya está configurando un cambio significativo en la propia fisonomía del centro, algo que es percibido igualmente por Ana y Loli, pero no así en Alicia. Para ésta última, la diversidad es algo reciente que todavía no tiene en la actualidad tanto peso como en otros centros educativos. En este sentido, podríamos afirmar que esta docente obvia la diversidad cultural como un aspecto sustancialmente relevante en su centro educativo, a pesar del crecimiento constante de alumnado inmigrante en el

CEIP Santo Domingo en los últimos cursos escolares.

Por otra parte, Elena tiene unas altas expectativas en relación al futuro trabajo o carrera académica de los alumnos inmigrantes, sobre todo en el caso de las alumnas de los países del Este. Para ella, estas alumnas, además de su inteligencia y tesón, se caracterizan por el interés, la motivación y el espíritu de superación que demuestran en su propia clase (el aula ATAL).

En este aspecto, es decir, en las positivas expectativas educativas y sociales que tienen estas docentes sobre el alumnado de origen inmigrante, coinciden Ana, Loli y Elena. Sin embargo, Alicia no muestra una expectativa positiva respecto al progreso de estos alumnos, y es que ella condiciona el futuro de este alumnado en función de la grave problemática familiar y social en el que muchos de estos alumnos se desarrollan y crecen hoy día.

En efecto, sí podemos afirmar que todas estas docentes aluden a una característica fundamental del alumnado inmigrante de sus respectivos centros, y es la motivación con la que llega este alumnado, y sobre todo, la predisposición que tienen para aprender y relacionarse con el resto con independencia de su origen social o cultural.

Un aspecto clave de la percepción sobre el alumnado inmigrante es el planteamiento que tienen estas docentes en relación a sus dificultades de integración escolar. En este asunto, comprobamos que existe una gran diversidad de valoraciones, aunque sí es cierto que el déficit lingüístico, seguido de la problemática social y emocional así como la incorporación tardía de este alumnado, son las principales dificultades que tienen los alumnos de origen inmigrante en su inclusión efectiva en el medio escolar.

Así pues, Elena piensa que son los alumnos inmigrantes los que tienen que hacer el esfuerzo para integrarse en el contexto escolar, de tal manera que para ella el aspecto clave de su integración esté precisamente en la superación del obstáculo o déficit lingüístico. Además, otra variable fundamental en la integración del alumno inmigrante se sitúa, según Elena, en el ámbito de las

emociones y los afectos. Es decir, ella considera que el alumnado inmigrante necesita sentirse querido y acogido de manera que este sentimiento sea positivo para su óptima integración en el centro. Estos dos aspectos, el lingüístico y el afectivo, constituyen claves de gran interés desde la percepción que tiene Elena sobre el alumnado de origen inmigrante.

Alicia, por su parte, coincide con Elena en que el principal problema con el que se enfrentan los alumnos inmigrantes es el idioma, y decimos enfrentar, porque estas dos docentes centran la problemática –o dificultad de integración– en el alumno, y no en el contexto escolar o en el sistema educativo. No obstante, resulta de interés destacar que Alicia señala que los alumnos latinoamericanos, aunque no presenten un déficit lingüístico específico, tienen otros problemas escolares relacionados con la situación familiar en que viven (desarraigo cultural, desestructuración familiar, problemas de vivienda, drogodependencias, violencia...).

Además, para Alicia, los alumnos marroquíes son los que más dificultades tienen en su integración escolar, y en este tema coinciden Loli y Elena, no así Ana. Esto, a nuestro juicio, puede deberse a que los centros escolares en que trabajan estas docentes tienen peculiaridades diferentes, y así como en el CEIP Estela del Carmen, el alumnado marroquí es el mejor valorado, esto no resulta evidente en los otros contextos educativos donde sí resulta ser percibido como un alumnado con menor motivación que el resto, y con más propensión a mostrar conductas disruptivas. El otro factor determinante puede ser el propio entorno social en el que se sitúa el centro escolar, así como las características sociales y económicas de las familias inmigrantes marroquíes de cada uno de estos entornos sociales.

No obstante, para Ana el elemento que más preocupa al profesorado en relación a la integración del alumnado inmigrante es la cuestión lingüística, esto es, el desconocimiento que tienen los alumnos inmigrantes no hispano-parlantes de la lengua española. Ahora bien, para ella una clave fundamental es la relación que tienen estos alumnos con el resto de compañeros de la escuela, y por tanto, el clima de convivencia y de acogida que se vive en el

CEIP Estela del Carmen. En este punto, también podemos señalar claras diferencias en la percepción de la diversidad cultural de estas docentes, y es que, mientras Ana y Loli muestran una mayor preocupación por el clima de convivencia de sus respectivos centros escolares, esta preocupación no es asumida ni tenida en cuenta por parte de Elena y Alicia que no ven conflictos ni problemas significativos de convivencia en la integración educativa del alumnado inmigrante.

Por otro lado, hay que señalar que Loli manifiesta que en su centro, y concretamente refiriéndose a algunos compañeros docentes de su colegio, existen actitudes racistas y xenófobas, algo que puede percibir en ocasiones por el uso de un lenguaje inadecuado para referirse a determinados alumnos, como los marroquíes. En este punto, ella critica estas actitudes negativas hacia estos alumnos, y considera que muchas de ellas responden a pensamientos muy arcaicos y encasillados, que incluso se da, no sólo en los profesores más mayores de su centro, sino también en algunos jóvenes docentes.

Ciertamente, y aunque en términos generales, podemos afirmar que estas docentes valoran muy positivamente la actitud de sus compañeros docentes en su percepción hacia el alumnado inmigrante, todavía hoy pocos profesores muestran actitudes negativas hacia la diversidad cultural y tienen prejuicios negativos sobre estos alumnos. Esta situación se da no sólo en el CEIP Adela López, también ocurre en el CEIP Santo Domingo, aunque la diferencia entre Loli y Alicia es evidente, y es que mientras Loli rechaza de plano esas actitudes negativas, Alicia las pretende escudar en planteamientos educativos tradicionales, como por ejemplo, que el profesorado tiene mucho trabajo con enseñar en sus clases, o que los alumnos inmigrantes son los que peor se comportan en clase.

Ana rechaza esas actitudes, y considera que, en el CEIP Estela del Carmen, el profesorado está comprometido por una pedagogía abierta y humana, donde la diversidad cultural es una riqueza y no algo negativo o perturbador para la convivencia que se vive en su centro. Así pues, coincide con Loli, que cree que esas actitudes son perjudiciales para el trabajo que está

desarrollando en su centro. Además, estas docentes (Ana y Loli) coinciden en el constante proceso de reflexión personal que desarrollan para comprender que también ellas han tenido prejuicios y pensamientos racistas sobre determinados alumnos. Esto es algo muy importante, ya que siendo conscientes de esos pensamientos, se han dado cuenta de que caer en los prejuicios y en los estereotipos sobre determinadas culturas es muy sensible y cercano, incluso a ellas mismas, dado que esos mismos estereotipos e ideas negativas se encuentran muy extendidas en la cultura de la propia sociedad en la que vivimos.

- **La convivencia y el clima escolar**

Ana y Loli consideran que, gracias a los proyectos de innovación educativa, han potenciado la mejora del clima de convivencia existente en sus respectivos centros escolares. Estas docentes tienen un gran interés en promover una mejora cualitativa de la convivencia a través de la interculturalidad como pilar educativo, mientras que Alicia y Elena no conciben la necesidad de mejorar el clima escolar de sus centros, porque no perciben que sea conflictivo o, simplemente, no se plantean la necesidad de mejorar la convivencia.

Hay que decir que las principales inquietudes de Loli en su labor actual como directora de su centro educativo tienen que ver con cómo desarrollar una auténtica interculturalidad, basada en el respeto y enriquecimiento de las diferencias culturales y la búsqueda de espacios comunes de encuentro intercultural. En este sentido, para Loli, la interculturalidad es un paso decisivo e ineludible para su colegio, que plantea una singularidad definida por la significativa diversidad cultural de sus alumnos y de sus familias. Ciertamente, un aspecto muy importante para ella sería el clima de convivencia que existe en su centro, que actualmente, y gracias a diversos proyectos de innovación pedagógica vertebrados en la línea de la interculturalidad, piensa que su colegio ha mejorado en lo que relaciones de convivencia se refiere. En tal sentido, cree que las intervenciones puntuales de interculturalidad, como

fiestas, jornadas, talleres y demás actuaciones, han tenido una positiva repercusión en el clima y en el ambiente escolar, aunque considera que todavía es un paso pequeño en relación a lo mucho que queda por hacer. Además, plantea la necesidad de profundizar de una manera más activa y participativa las actividades que hasta ahora han realizado, en el marco de esos proyectos educativos, haciendo extensivo ese interés y esa inquietud en cuanto a la participación de las familias se refiere.

Por su parte, Elena subraya que el clima de convivencia que actualmente existe en el CEIP Salvador Fernández es satisfactorio y positivo, de ahí que no considere necesario el desarrollo de medidas educativas específicas. Para Elena, la diversidad cultural es un elemento enriquecedor en la dinámica educativa del centro, y no percibe ningún tipo de conflictividad ni de actitudes racistas hacia el alumnado de origen inmigrante. Todo lo contrario que la percepción de Ana, que sí cree que existen conflictos de índole racista en su centro, y es que el alumnado inmigrante de su centro es rechazado por su origen cultural por una parte significativa de alumnos.

En verdad, para Ana el alumnado inmigrante es el más valorado por el profesorado porque es el más trabajador y el que muestra una actitud más positiva hacia el aprendizaje y la convivencia en el centro. En su centro, y salvo algunas excepciones, es el colectivo de alumnos de etnia gitana los que más conflictos disruptivos presentan, y en ocasiones, este alumnado se enfrenta con alumnos de origen magrebí. Los insultos, el lenguaje racista y las amenazas verbales son indicadores de actitudes racistas –y de rechazo a la población inmigrante– que pueden provenir de la educación familiar que reciben estos alumnos.

Este aspecto, el de la existencia de actitudes de rechazo o racistas en los centros escolares es percibido no sólo por Ana, también por Loli, que escucha todavía en el centro insultos, sobre todo a los alumnos marroquíes. A pesar de ello, es necesario señalar que la mejora de la convivencia está siendo un logro relevante, tanto en el CEIP Adela López como en el CEIP Estela del Carmen.

Por el contrario, tanto Elena como Alicia coinciden en considerar que sus centros educativos no son conflictivos, y que, a pesar de que alguna vez pueden escucharse insultos racistas, ellas valoran que en sus centros escolares no existen actitudes de rechazo hacia el alumnado de origen inmigrante. De hecho, para Alicia, un aspecto fundamental de la convivencia que se vive en el CEIP Santo Domingo es que todo los alumnos se relacionan con todos, es decir, que no existe ningún atisbo de racismo ni actitud de rechazo hacia los alumnos de origen inmigrante. Es más, los niños se relacionan con naturalidad y esto es un elemento de gran riqueza que pone en valor el respeto a la diversidad cultural. Sin embargo, sí tenemos que señalar que en este centro podemos observar la existencia de prejuicios hacia el alumnado marroquí, que según Alicia es el que muestra un comportamiento conflictivo. Ciertamente, tal y como hemos puesto de manifiesto anteriormente, existe un grupo numeroso de profesores que muestran una actitud de rechazo –y también de indiferencia– ante el alumnado inmigrante que no tenga un comportamiento similar al resto. Pudiera parecer que el profesorado, cuando el alumno inmigrante es el conflictivo, piense que el origen de su conflictividad radique precisamente en su diferencia cultural, de ahí la actitud negativa hacia la diversidad cultural en determinados casos.

Loli subraya que las actuaciones interculturales (grupo de madres marroquíes, apoyo curricular específico, jornadas interculturales, promoción de la mediación intercultural) que hasta ahora han llevado a cabo en su centro son un paso pequeño, pero muy importante, porque han permitido atajar situaciones que se daban con anterioridad, como por ejemplo, que los niños marroquíes no quisieran mostrar sus rasgos culturales, sus costumbres e incluso su lengua materna. En definitiva, la interculturalidad ha supuesto revelar algunos conflictos que eran invisibles o implícitos en su centro educativo, es decir, aquellos conflictos emocionales, identitarios y de comunicación que antes pasaban desapercibidos.

Tenemos que decir que Ana también coincide con Loli en reconocer la existencia de todos aquellos conflictos interculturales, además de los de índole

lingüística y conductual. En efecto, Ana expresa la necesidad de trabajar en la convivencia todas las variables afectivas (autoestima, empatía, autoconcepto) que supongan una mejora del bienestar en el propio clima escolar, y esto no sólo afecta al alumnado de origen inmigrante. Ana alude a que la interculturalidad no puede quedarse solamente en la atención educativa específica del alumnado inmigrante. Para esta docente, si reconocemos la dimensión social y emocional del conflicto, es necesaria la puesta en práctica de estrategias educativas que den respuesta a esas dimensiones desde una pedagogía crítica.

Dicho esto, cabe decir que Ana es la única docente que manifiesta su compromiso por los valores de una pedagogía crítica. Y esos valores determinan su percepción sobre la convivencia escolar, así como las orientaciones y objetivos que toda medida educativa debe suponer en materia de cambio y transformación positiva de la realidad educativa donde ejerce su labor docente.

También podemos señalar que, exceptuando a Alicia, todas estas docentes son conscientes de la potencialidad de la interculturalidad como herramienta educativa para la mejora de la convivencia escolar. Por ejemplo, en el caso de Loli, ha sido fundamental la realización de todo un conjunto de actividades, realizadas de manera puntual, a modo de fiestas interculturales, así como la celebración de todas aquellas citas importantes para los niños de las diferentes culturas que hay en el colegio, sobre todo, del colectivo marroquí, que constituye la población escolar más significativa dentro del alumnado culturalmente minoritario del colegio.

Elena tiene un planteamiento similar al de Loli, es decir, las actividades interculturales puntuales (fiestas, eventos gastronómicos, jornadas de conocimiento de culturas...) se conciben como una oportunidad de mejorar la convivencia pero desde una perspectiva o visión más romántica o folclórica de la interculturalidad. Esta idea se contrapone a la concepción que Ana tiene sobre la convivencia intercultural, donde el objetivo no es sólo conocer las culturas de los alumnos inmigrantes del centro, sino sobre todo potenciar la

autoestima y el aprendizaje cooperativo entre todos los alumnos, haciendo especial hincapié, eso sí, en la riqueza que supone la mirada intercultural de una escuela donde la diversidad cultural y social es una realidad ineludible.

En el caso de Alicia, podemos observar claras divergencias respecto al resto de docentes. Para ella, la convivencia tiene que guiarse por el respeto por las normas cívicas de comportamiento sin atender a la diversidad cultural como un elemento potencialmente educativo. No obstante, podemos reconocer un aspecto en el que todas estas docentes coinciden, y es la importancia que le conceden a la educación familiar para la mejora de la convivencia escolar. De hecho, la participación activa de las familias, sobre todo en el caso de las inmigrantes, es un planteamiento común en el pensamiento pedagógico de estas docentes.

- **Concepción educativa de los conflictos**

Las actitudes y concepciones de Loli respecto a los conflictos interculturales se pueden considerar como ambivalentes y difusos, ya que por un lado, tiende a equiparar determinados conflictos escolares con aquellos con matices culturales, y por otro, plantea que, en general, los conflictos son ciertamente negativos y perjudiciales para el clima de convivencia que hay en su colegio. En este punto, es digno de mencionar que a Loli le preocupan aquellos conflictos derivados por un déficit o carencia en habilidades sociales. En este sentido, piensa que los conflictos que se producen en su colegio tienen que ver con una multicausalidad, ya que no sólo pueden tener una índole cultural, sino que también pueden deberse a que la mayoría de los alumnos que acuden a su centro, proceden de familias con una tipología diversa de problemáticas, tanto económicas, socioculturales, como de índole afectiva y emocional.

En verdad, este planteamiento de ambivalencia y de negación del valor educativo del conflicto escolar es compartido por Elena y Alicia. De esta manera, podemos afirmar que estas tres docentes conciben el conflicto escolar como un elemento que hay que evitar, prevenir, y en su caso, darle una

respuesta que haga posible su solución inmediata. Sin embargo, hay que destacar que en esta concepción subyace la idea del conflicto en términos de conducta, es decir, estas docentes no reconocen el potencial educativo de los conflictos conductuales al entenderlos como perjudiciales para el clima de convivencia de sus respectivos centros escolares.

Ahora bien, estas docentes también son conscientes de la multiplicidad de significados del conflicto escolar, y participan de la idea del conflicto intercultural como aquel que se da en el escenario escolar de diversidad cultural. De hecho, Loli y Elena apuntan a la existencia de conflictos de carácter implícito –difíciles de observar u ocultos– como aquellos conflictos identitarios, emocionales y comunicativos que pueden estar detrás de las dificultades de integración escolar del alumno de origen inmigrante.

Por su parte, Ana difiere esencialmente de la concepción del conflicto que las otras docentes expresan. Para ella, el conflicto es una oportunidad para aprender, para crecer y para compartir significados –emocionales y culturales– que, además, son fundamentales para desarrollar una educación en valores desde una perspectiva crítica. Ya hemos visto que Ana concibe el conflicto como una herramienta de aprendizaje donde el alumno es el actor principal del escenario educativo. De esta manera, podemos afirmar que Ana es consciente de que el conflicto no sólo puede entenderse en términos de malas conductas o problemas de aprendizaje del alumno inmigrante; también percibe que el propio marco escolar y todo lo que significa (la actitud del profesorado, su metodología, los apoyos educativos, el curriculum escolar, e incluso la filosofía de la institución escolar), puede repensarse como un conflicto escolar. Por ello, tenemos que decir que Ana plantea que los conflictos interculturales no solamente pueden atribuirse a la presencia del alumnado inmigrante o a sus dificultades lingüísticas o curriculares, es más, ella niega que las dificultades o los conflictos estén en este alumnado, sino que están en el propio contexto escolar. Sin lugar a dudas, este planteamiento es claramente diferente al de Loli, Elena y Alicia, que centran la mayoría de los conflictos interculturales –no todos– en el alumnado y no en el contexto escolar.

En efecto, toda conducta disruptiva es un conflicto, pero no todo conflicto es necesariamente un problema de convivencia en términos de conducta. Ana piensa que también existen conflictos de diferentes grados y niveles. En este sentido, para ella es un conflicto grave que el currículum escolar sea un currículum hegemónico que no se adapte a las características del alumnado inmigrante, y critica que los libros de texto no contemplen la diversidad cultural como un elemento de riqueza, sino que se considere un adorno educativo. El conflicto curricular, por tanto, no puede entenderse solamente como el déficit de competencias curriculares que pueden traer los alumnos de origen inmigrante, es también un déficit del propio currículum educativo que no es intercultural, y que además, a su juicio, no resulta funcional y relevante para el alumnado del CEIP Estela del Carmen.

Lógicamente, también es conflictivo el lenguaje y la actitud racista que aparecen en determinados contextos escolares. Por ejemplo, Ana destaca que en su escuela existe una situación de enfrentamiento que se da ahora, con menor fuerza, entre el alumnado gitano y el de origen magrebí. Qué duda cabe que este tipo de conflictos de convivencia que tienen su origen en el racismo son vistos con gran preocupación por estas docentes, sobre todo por Ana y Loli.

Para Elena y Alicia, el racismo no es un conflicto intercultural, ya que perciben que en sus respectivas escuelas no existe una actitud negativa hacia el alumnado de origen inmigrante por parte de la comunidad educativa en general, aunque, como hemos mencionado con anterioridad, existen ciertas excepciones entre el profesorado.

Otro tipo de conflictos, en los que todas estas docentes coinciden, son los comunicativos y lingüísticos. Ciertamente, estas docentes señalan que en un primer momento, los problemas de comunicación pueden resultar ser una barrera de gran complejidad para la integración del alumnado inmigrante no hispano-parlante. Sin embargo, y aunque estos conflictos son los más relevantes para ellas y para todo el profesorado en general, resulta curioso que no consideren que tengan mucha importancia en la práctica escolar, ya que

perciben que tienen los apoyos educativos adecuados para mejorar la competencia lingüística y comunicativa de estos alumnos. Es más, estas docentes coinciden en afirmar que el aprendizaje de la lengua española es muy rápida, y los progresos en esta materia son evidentes a las pocas semanas de incorporación del alumnado inmigrante al centro educativo.

También, podemos señalar que Loli considera que los conflictos deben ser prevenidos porque pueden perjudicar los logros que su centro ha logrado en materia de convivencia escolar. No obstante, cree que muchos de los conflictos que existen en el colegio no estarían tanto en las propias dinámicas de relaciones que se establecen entre los alumnos de su centro, sino sobre todo en las familias de los alumnos, algo que a su juicio es muy importante. En efecto, ella plantea que muchas madres, sobre todo las magrebíes, se encuentran separadas del resto de madres, y eso perjudica a los propios niños, ya que ven como sus madres no se relacionan entre ellas mismas. Este aspecto, sin embargo, no es compartido por Ana, Alicia y Elena. De todas maneras, todas ellas comparten el mismo punto de vista sobre la participación de las familias inmigrantes en la vida escolar. Es necesario que participen y colaboren en la dinámica escolar, ya que es un elemento de riqueza que compartan sus valores y expectativas que tienen sobre la educación que reciben sus hijos.

Por otro lado, hay que subrayar que Elena centra su concepción del conflicto en el propio alumnado inmigrante, es decir, valora que el conflicto existe en tanto percibe la problemática social y emocional que este alumnado traslada a la escuela. Este enfoque, centrado en el déficit escolar del alumnado inmigrante, no incluye otros factores que consideramos relevantes en la concepción del conflicto intercultural. De esta forma, Elena obvia aspectos internos del centro educativo, así como aquellas variables metodológicas o del propio currículum escolar que, a nuestro juicio, sí pueden ser elementos claves de reflexión a la hora de analizar los conflictos que puedan emerger en los contextos escolares de diversidad cultural. Es pues una concepción radicalmente distinta de la planteada por Ana, aunque convergente en algunos aspectos con el pensamiento pedagógico de Loli y Alicia.

Tanto Loli como Elena hacen referencia a dos hechos potencialmente conflictivos, por un lado, la negación de la identidad cultural del alumno inmigrante, y por otro, la incorporación tardía de este alumno o su desfase curricular debido a los continuos cambios de centro o por dificultades de escolarización en sus países de origen. En ambos casos, estas docentes resaltan la importancia de que el alumnado inmigrante se sienta querido y reconocido en su aula y en la escuela, y para llevar esto a cabo, es necesario que todo el alumnado conozca las culturas de estos alumnos.

Alicia también considera que la incorporación tardía de muchos alumnos inmigrantes a su centro educativo es un conflicto para el profesorado. Además, esta docente observa diferencias relevantes entre el alumnado inmigrante que se incorpora tardíamente al centro educativo y el que lo hace a principio de curso. En este sentido, Alicia considera que los alumnos de origen inmigrante que presentan más conflictos de comportamiento son aquellos que se incorporan tardíamente al centro.

Igualmente, ella percibe que los alumnos más conflictivos del centro son precisamente dos alumnos marroquíes, y este aspecto lo relaciona con el aspecto cultural. En efecto, para ella, los alumnos árabes son los más conflictivos porque tienen interiorizado unos valores (patriarcales) que no son compartidos ni bien aceptados en el espacio educativo.

En este aspecto coincide con Loli y con Elena, no así con Ana, que como hemos dicho anteriormente, considera que los alumnos marroquíes son los mejores alumnos del CEIP Estela del Carmen. No obstante, resulta muy significativo el hecho de que Loli y Elena compartan esta valoración de Alicia, es decir, consideran que la diferencia cultural en el alumnado marroquí puede ser un hándicap en su integración escolar, debido sobre todo a la discordancia o divergencia de valores sociales aprendidos en su contexto familiar y aquellos valores transmitidos en el contexto escolar.

Así pues, estas docentes apuntan hacia la socialización divergente como una fuente significativa de conflictos interculturales. En el caso de Ana, esta cuestión no tiene una dimensión explícitamente cultural, sino más bien social, es decir, ella critica que los referentes morales del contexto familiar sean completamente contrapuestos a los que intenta promover en el centro educativo. Ahora bien, su valoración se orienta más a la crítica social que al cuestionamiento de divergencias culturales de los valores educativos transmitidos en el seno familiar del alumnado de origen inmigrante.

- **Estrategias de gestión y regulación de conflictos**

Existe una gran diversidad de mecanismos de gestión y regulación de conflictos, tantos como conflictos y situaciones problemáticas se pueden dar en el contexto escolar. No obstante, tenemos que decir que exceptuando a Ana, el objetivo del resto de docentes es prevenir el conflicto antes de que éste ocurra; aunque como ya hemos visto, todas ellas comparten la necesidad de dar una respuesta educativa adecuada a las situaciones de conflicto anteriormente descritas.

Dicho esto, hay que señalar que Loli cree que buena parte de los conflictos que se producen en su escuela pueden regularse gracias a los apoyos de conducta que se desarrollan en las sesiones de habilidades sociales que la orientadora del equipo de zona realiza en determinados grupos o clases. En este sentido, ella critica que todavía algunos profesores se muestren reticentes con el aprendizaje de habilidades sociales por parte de los alumnos del centro, ya que consideran que son más importantes las materias curriculares que los valores y competencias necesarias para que el clima de convivencia en el colegio sea bueno.

Esta herramienta de gestión de conflictos, es decir, el fomento de las habilidades sociales, se configura como una iniciativa de gran potencialidad educativa para Ana y Alicia, no así en el caso de Elena.

Para Ana, más que trabajar habilidades, es necesario potenciar que los alumnos –todos, sin ningún tipo de exclusión– adquieran una serie de competencias socioemocionales que les permitan afrontar con éxito las situaciones de convivencia conflictivas. Lógicamente, nos estamos refiriendo a aquellos conflictos conductuales que se pueden dar en la convivencia escolar. Así pues, Ana, que es consciente de las carencias socioafectivas de su alumnado, propone las competencias socioemocionales desde la empatía, la mejora de la autoestima, el respeto y el diálogo, para que éstas sean las bases fundamentales de la regulación pacífica de los conflictos escolares.

En realidad, para Ana, la cuestión clave de la gestión del conflicto radica en analizar qué subyace detrás (o dentro) del conflicto, qué dimensiones socioafectivas entran en juego en cada situación conflictiva, y partir de ese análisis, indagar en todas aquellas variables que permitan a los alumnos establecer procesos de toma de decisiones y de solución de problemas. En este punto, es necesario explicitar que Ana es consciente de que ha recibido una educación autoritaria y conservadora, donde el conflicto era visto como algo rotundamente negativo, de ahí la importancia de su conciencia crítica a la hora de analizar los conflictos desde una perspectiva global y holística.

Además, Ana se refiere a la autoestima como una clave fundamental para regular los conflictos que se dan en su centro, y es que no solamente considera que es necesario poner límites –normas construidas y consensuadas de convivencia– a los alumnos, también hay que aplaudirles y quererles porque muchas veces sus *“gritos en clase son gritos de auxilio”*⁷⁹. En efecto, observamos en Ana un interés explícito por la comprensión emocional de los conflictos escolares, ya que ella entiende que muchos niños quieren llamar su atención con sus comportamientos violentos o agresivos porque tienen falta de afectividad en su entorno familiar y social.

Por su parte, Alicia destaca la importancia de gestionar los posibles conflictos por conductas disruptivas o perturbadoras desde la colaboración con

⁷⁹ (Ep.Ana. 337-339, 1989)

las familias, y en este sentido, señala que para fortalecer el clima de convivencia en el centro es muy importante el papel del profesorado especialista en pedagogía terapéutica, para así proporcionar al alumnado conflictivo mayores apoyos educativos en un aula específica que aglutine a los alumnos que presenten mal comportamiento. Lógicamente, esta concepción es radicalmente distinta de la de Ana y Loli, es decir, mientras estas docentes consideran que las habilidades o competencia sociales deben ser promovidas y aprendidas por todo el alumnado, Alicia se decanta por una atención exclusiva (específica) a aquellos alumnos que muestran comportamiento disruptivo en clase o en el centro. No obstante, Alicia también señala que los conflictos más importantes que tienen los alumnos de origen inmigrante se sitúan en el terreno lingüístico y también en el emocional, y es que, estos alumnos muestran inicialmente problemas de autoestima, timidez e incluso ansiedad ante la comunicación con el resto de compañeros de aula.

En el caso de Elena, observamos que su preocupación esencial en cuanto a los instrumentos de gestión de conflictos, es proporcionar recursos y apoyos que puedan atajar y corregir el desfase en las competencias curriculares de los alumnos de origen inmigrante. De esta manera, ella señala que en el CEIP Salvador Fernández se ha organizado un agrupamiento flexible de apoyo y refuerzo escolar para todo aquel alumnado que tiene carencias, tanto a nivel de habilidades sociales, como aquellos que requieren de un apoyo educativo específico para superar las dificultades en las materias curriculares. Esta medida, que se aplica fundamentalmente al alumnado inmigrante con desfase curricular, se desarrolla con un profesorado de apoyo – administrativamente en situación de libre disposición– que tiene horario en blanco en el centro.

Loli estaría de acuerdo con Elena en el sentido de proporcionar apoyos educativos específicos para el alumnado inmigrante. Ella plantea que los apoyos lingüísticos y curriculares son sumamente valiosos para este alumnado; ahora bien, este apoyo específico entendido no tanto como mecanismo de regulación de conflictos, sino más bien como oportunidades que ella pretende brindar a estos alumnos, muchos de los cuales tienen carencias o dificultades

de aprendizaje. En este punto, Loli considera que si su centro recibe más recursos como consecuencia de la aprobación de un proyecto de educación compensatoria que han presentado a la delegación de educación, podrán dar una respuesta más efectiva a las necesidades que plantean estos alumnos, a modo de proporcionarles más apoyos para que puedan estar al mismo ritmo de aprendizaje que el resto de alumnos del centro.

Así mismo, Loli cree que para desarrollar una auténtica escuela intercultural, es necesario apoyarse en las familias, sobre todo en el caso de las familias inmigrantes. De esta manera, piensa que es necesario fomentar unos lazos más sólidos entre familia y escuela, para que éstas puedan servir como ejemplo de intercambio y enriquecimiento intercultural para sus hijos. En efecto, para conseguir este propósito, Loli hace especial hincapié en el papel que juega la mediación intercultural, como apoyo externo, y también valioso en la regulación de conflictos interculturales. Aunque, ella considera que esta vertiente de la mediación puede estar mediatizada porque las familias no reconocen autoridad en los mediadores. No obstante, la mediación le ha supuesto mucho en relación al establecimiento de canales efectivos de comunicación con las madres, sobre todo con las madres marroquíes.

La mediación intercultural como estrategia de regulación de conflictos no es compartida desde el punto de vista teórico y práctico por Elena ni por Alicia, y en el caso de Ana, la entiende más allá del aspecto étnico, es decir, para ella, la mediación escolar es extensiva a todo el alumnado del centro, y además, existe en su centro una mediadora que es una profesora del proyecto de innovación educativa que viene desarrollándose en los últimos años en el CEIP Estela del Carmen.

En el caso de Elena, la mediación intercultural puede suponer una ayuda útil para la mejora de la comunicación entre las familias y el profesorado del centro. No obstante, ella considera que las funciones del mediador en la escuela no están todavía bien definidas, de tal manera que su idea de descartar la mediación intercultural se diferencia bastante del planteamiento de Loli.

En relación al papel de las familias en el CEIP Adela López, esta docente contempla la participación de las familias como un puntal de extraordinaria importancia en la labor que realizan en el colegio, aunque sea en horario extraescolar, y es que ella, como directora del colegio, pretende vertebrar todas las actividades –tanto en horario lectivo como en horario extraescolar– desde los principios de la interculturalidad, esto es, intercambio cultural, espacios de encuentro, naturalidad y autenticidad. Además, a su juicio, la participación de las organizaciones y entidades sociales es un elemento clave para la mejora de la convivencia y dinámica educativa del centro.

En este tema, la coincidencia entre todas las docentes es total, aunque Alicia parece no estar de acuerdo en que la participación de las ONGs en su centro suponga una mejoría educativa para su centro. Eso sí, existe plena convergencia de valoraciones respecto a la importancia de la participación educativa de las familias en las escuelas. En este sentido, todas muestran una actitud favorable a apoyar y reforzar su presencia en todo tipo de encuentros y actividades escolares que impliquen una colaboración más estrecha y efectiva para la mejora de la calidad educativa, y por tanto, impulsen un enriquecimiento social y cultural de la vida escolar en cada uno de sus centros.

Por otro lado, según Loli, la gestión y regulación de los conflictos que se producen en su colegio requiere de una conjunción de diversas iniciativas y actuaciones, por una parte, y de una serie de valores o de actitudes por otra parte. En efecto, ella habla de la importancia de que el profesorado y ella misma sean capaces de desarrollar una comunicación intercultural, que tenga como pilares fundamentales la autenticidad y la naturalidad. En este sentido, Loli cree que las familias inmigrantes, así como los propios alumnos, reconocen y sienten la cercanía y el respeto si se hacen desde una naturalidad y una autenticidad en las intenciones y en las actitudes. De esta forma, la comunicación intercultural sería una estrategia global en la regulación de los conflictos, ya que sería una forma de entendimiento y de establecer relaciones interculturales a partir del conocimiento y la convivencia basada en la búsqueda de espacios comunes de encuentro cultural.

A este respecto, encontramos que Ana considera que la comunicación intercultural es mucho más que una actitud, es un talante de apertura y de receptividad que tiene que ver con el aprendizaje de aspectos básicos de las distintas culturas que son representativas en su centro, y esto se puede hacer, celebrando algunas fiestas religiosas, aprendiendo algunas palabras (como los saludos) en los diferentes idiomas, así como conocer otros aspectos de las distintas culturas (como la gastronomía, música, etc...). En este sentido, tanto Loli como Ana coinciden en que si lo que se pretende es desarrollar auténticas acciones educativas interculturales, se requiere de los apoyos que les proporcionan los mediadores interculturales y los propios colectivos sociales como las organizaciones no gubernamentales, que aportan recursos educativos muy interesantes para ellas.

En el caso de Elena, podemos decir que se diferencia su perspectiva en este punto, debido a que para ella, son los servicios educativos que prestan las ONGs recursos interculturales en sí mismos, es decir, sin un planteamiento de diálogo y debate entre todo el profesorado para que el mismo participe de la interculturalidad no como una actividad educativa aislada, sino como una herramienta de aprendizaje global.

Por esta razón, podemos afirmar que mientras Elena concibe estos apoyos como única fuente de actividad educativa intercultural en su centro, tanto Ana como Loli consideran que estas actividades son complementarias al esfuerzo que ellas mismas, y el profesorado en su conjunto, realizan para vertebrar los aspectos espaciales, metodológicos y curriculares desde la interculturalidad.

En este punto, hemos de destacar que el proyecto de innovación educativa que está desarrollándose en el CEIP Estela del Carmen contempla diferentes medidas y actuaciones en materia de gestión y regulación de conflictos para la mejora de la convivencia escolar. Así pues, se ha creado una comisión de convivencia, compuesta por los representantes de los alumnos y alumnas y dos representantes del profesorado (mediador y jefe de estudios),

que intervienen en conflictos puntuales y se reúnen periódicamente para debatir los asuntos relacionados con la convivencia.

Además, en este centro la interculturalidad se define desde los espacios escolares (dignificación del edificio escolar, aulas decoradas por símbolos de paz y de diversidad cultural, carteles, fotografías), los metodológicos (talleres interniveles y realización de actividades interculturales comunes por ciclos como elaboración de un periódico escolar, inclusión del aprendizaje cooperativo en grupos heterogéneos de alumnos) y curriculares (trabajar la individualidad de cada alumno inmigrante, integrando en el currículum contenidos sobre su cultura, origen, país; realización de actividades educativas de acogida del alumnado inmigrante; enfoque intercultural de las áreas curriculares: músicas del mundo, lecturas de cuentos de diferentes países, conocimiento de palabras en la lengua materna del alumno de origen inmigrante, comprensión del medio social y cultural de los países de donde provienen...

- **Perspectiva sobre interculturalidad**

Podemos afirmar que cada una de estas docentes tienen una perspectiva totalmente distinta sobre la interculturalidad, y por tanto, como veremos más adelante, nos hace reflexionar en la existencia de diferentes modelos de concepción educativa de la interculturalidad desde la perspectiva docente.⁸⁰ Cabe decir ahora que Loli considera que su centro educativo necesita indagar con más profundidad en la interculturalidad como una opción pedagógica reflexiva de gran valía, aunque subraya que los logros conseguidos hasta ahora son positivos. Ciertamente, los conflictos escolares son cada día menores en intensidad y en gravedad, de ahí su idea de avanzar hacia unas acciones educativas interculturales que compensen las desigualdades con las que muchos alumnos vienen al colegio. Para ella, es necesario avanzar sobre todo en los apoyos curriculares, ya que las habilidades sociales están consolidándose en las propias estrategias educativas del centro, así como la

⁸⁰ Esta cuestión la desarrollaremos con más profundidad en el apartado 4.2.

enseñanza de la lengua española, ya que existe un aula ATAL en el CEIP Adela López. En cierta forma, ella considera que la cuestión lingüística está medianamente solucionada, aunque Loli preferiría que el aula ATAL estuviera más imbricada en las actuaciones de índole intercultural que se desarrollan en el centro.

Como podemos apreciar, Loli plantea un enfoque compensatorio de la interculturalidad, aunque considera que la interculturalidad se dirige a todo el alumnado y sus familias, sin ningún tipo de exclusión de índole cultural.

Por su parte, para Ana la interculturalidad no puede entenderse desde el prisma de la educación compensatoria. Para ella, la interculturalidad tiene que ir más allá de un planteamiento que reduzca su intervención a la compensación educativa, o cuya orientación sea la configuración de un tipo de educación específica para alumnos inmigrantes. En este punto, es importante decir que Ana concibe la interculturalidad como una propuesta crítica en la educación de hoy, y esto lo razona a partir de la situación en la que desarrolla su labor docente.

Las culturas de los alumnos de origen inmigrante son una fuente de riqueza que deben ser respetadas y reconocidas en el escenario escolar. Además, el planteamiento intercultural de Ana tiene que ver con trazar un cambio sustancial en el curriculum escolar (de monocultural a intercultural, de hegemónico a contrahegemónico), que desde su punto de vista ha de ser más relevante y funcional, y que debe ser construido de manera cooperativa para dar respuesta a esa diversidad cultural y social que existe en su escuela. En verdad, ella apuesta por la interculturalidad como una herramienta crítica para la transformación educativa desde un cambio curricular que haga posible vivir y sentir la escuela más viva y cercana a la dimensión social –y por supuesto emocional– de la educación.

Si nos centramos en la perspectiva que Elena tiene sobre interculturalidad, descubrimos claras diferencias respecto a Loli y Ana. Nos encontramos con un concepción un tanto ambigua sobre este concepto, es

más, sus palabras nos indican una tendencia a considerar la interculturalidad como una moda educativa que le ha dado la oportunidad de aprender conocimientos culturales, pero sin una idea definida sobre lo que es interculturalidad. Más bien, tendería a una folclorización de la idea intercultural, pues su aplicación en la práctica educativa parte exclusivamente del conocimiento de los aspectos típicos de las culturas de los alumnos de origen inmigrante de su centro.

Sin embargo, hay que mencionar que Elena también comprende la importancia de los aspectos emocionales e identitarios en la atención educativa del alumnado inmigrante. Ahora bien, sí podemos apreciar que la interculturalidad para ella se construye a partir de la dimensión cognitiva del aprendizaje de conocimientos culturales que, de manera interactiva, promovería un tipo de convivencia basada en el respeto y el diálogo intercultural. Además, su planteamiento va dirigido a todo el alumnado y sus familias del centro.

Finalmente, la perspectiva intercultural de Alicia se diferencia del resto de docentes de manera muy significativa. En efecto, apreciamos en ella una concepción muy restringida sobre la idea de interculturalidad, entendida ésta desde una perspectiva eminentemente técnica y de folclorización de la cultura. Es decir, por un lado, considera que la interculturalidad es una propuesta educativa dirigida fundamentalmente a paliar las dificultades lingüísticas y curriculares del alumnado inmigrante, y por otro, subraya que la interculturalidad tiene que ver con la celebración de eventos escolares festivos (gastronómicos, lúdicos...) para revalorizar el aprendizaje de los elementos más significativos de las culturas de los alumnos de origen inmigrante. Así mismo, hace especial hincapié en el aspecto cognitivo de la interculturalidad –al igual que Elena–, y contempla que la interculturalidad más que una nueva idea educativa, es la aplicación de la transversalidad en el conocimiento del folclore de las culturas del mundo.

- **Recursos y apoyos para el desarrollo de la interculturalidad y la atención a la diversidad cultural**

Los distintos planteamientos de las docentes en relación a las medidas que se desarrollan en materia de interculturalidad en las escuelas son contempladas en función de la perspectiva intercultural de cada una de ellas, así como de la inclusión de estas medidas en el marco de proyectos de innovación educativa o de educación compensatoria. No obstante, en un primer momento, tenemos que decir que todas coinciden en reconocer que el apoyo lingüístico se convierte en una herramienta educativa potencialmente intercultural. En el caso de Elena y Alicia, observamos que consideran sin más su dimensión intercultural, mientras que Ana y Loli creen que el apoyo lingüístico por sí solo no es un instrumento educativo intercultural, y merece, por tanto, una reflexión profunda acerca del papel del aula ATAL (y de su profesor) en la estructura organizativa del centro, y por supuesto, en el marco del enfoque pedagógico-intercultural de la escuela.

Así mismo, podemos reconocer que, tanto Loli como Ana, conciben que la interculturalidad no puede ser una intervención educativa de carácter individual, esto es, centrada en la labor de un solo docente (p.e. en el profesor ATAL), sino que requiere su imbricación en un colectivo de profesores comprometidos por la interculturalidad, y además, en el seno de un proyecto educativo coherente y riguroso. De hecho, Loli destaca la importancia de contar con un grupo reducido de profesoras que están en la escuela desempeñando una labor, que a su juicio, es fundamental, ya que están en el centro de forma voluntaria, y su compromiso con el proyecto es pleno, porque participan en todas aquellas actividades interculturales.

Además, y a pesar de las dificultades y problemas que puedan existir con determinados profesores, que prefieren quedarse al margen de las actuaciones que realiza el centro en materia de propuestas como los grupos de madres, o las actividades puntuales de interculturalidad como la fiesta que se realiza a final de curso, Loli cree que este profesorado, poco a poco, está

interiorizando las ventajas que supone trabajar la interculturalidad en el colegio, y que realmente su centro está mejorando a nivel de clima de convivencia.

En este aspecto, vemos claras coincidencias entre el pensamiento pedagógico de Loli y Ana, que también cree que trabajar en equipo es un requisito imprescindible para afrontar el reto que supone la creciente diversidad cultural existente en el CEIP Estela del Carmen. Desde una perspectiva crítica, ella plantea que la interculturalidad tiene que dar un nuevo impulso a la innovación educativa y a la propia formación –y desarrollo profesional– de los docentes en un contexto escolar difícil y complejo, pero de enorme ilusión y esperanza por el cambio social y educativo.

Al mismo tiempo, desde el punto de vista de las mejoras en la convivencia y del rendimiento escolar de los alumnos, Ana destaca que están mostrando una actitud positiva en lo relativo a comportamientos y también a los conocimientos que implica el aprendizaje de las materias del curriculum. A este respecto, cree que todas las medidas (organizativas, curriculares, metodológicas...) que el centro tome tienen que encaminarse hacia la interculturalidad, profundizando reflexivamente en esta propuesta crítica de la educación. Ana admite que todavía tienen carencias al tratar este tema, porque en verdad no tienen muchos apoyos por parte de la administración educativa en materia de formación intercultural del profesorado.

En este mismo sentido se refiere Loli, que subraya que una de las claves que se debería mejorar es la formación intercultural de los docentes, de ahí que considere que se deben hacer mayores esfuerzos por parte de la administración educativa en este ámbito. En verdad, ella opina que el trabajo que ella viene impulsando está, ante todo, lleno de voluntarismo, pero piensa que tanto ella, como el resto del profesorado requieren de mayores conocimientos en materia de educación intercultural.

En lo que todas estas docente están de acuerdo es que sus escuelas, con las características y peculiaridades que tienen, derivadas de su propia situación como centros educativos donde la presencia de alumnos inmigrantes

es cada vez más relevante y significativa, y donde muchas familias proceden de un contexto social y económico bajo en general; necesitan disponer de mayores recursos, tanto personales como económicos para poder desarrollar cuantas iniciativas sean necesarias para consolidar el camino educativo de la interculturalidad.

¿Pero cuáles son las medidas y apoyos interculturales? Pues bien, para Ana, una medida intercultural de reconocida importancia en el CEIP Estela del Carmen es el grupo de madres, un espacio de encuentro impulsado por el colegio en colaboración con la universidad⁸¹, donde las madres que generalmente acuden con más frecuencia son las de origen inmigrante, sobre todo las magrebíes. Se trata de un lugar de encuentro, un espacio educativo para la reflexión compartida de las madres, donde dialogan de diferentes temas sociales y educativos. Además, sirve como escenario de conocimiento e intercambio intercultural, ya que se debaten aspectos fundamentales de la diversidad cultural existente en el centro educativo donde cada mañana acuden sus hijos.

Estos encuentros también se llevan a cabo en el CEIP Adela López. Sin embargo, para Loli, un gran problema con el que se encuentra su centro tiene que ver con la escasa participación de las familias de origen inmigrante, aunque también menciona que las madres autóctonas y de la asociación de madres y padres del colegio han participado poco a poco en las actividades que ella ha propuesto como directora del centro. En tal sentido, y al igual que planteaba Alicia, los problemas de participación de las familias en la escuela vienen configurados por una multiplicidad de factores, como por ejemplo, que muchas de las madres trabajan mucho y no tienen tiempo para participar en las

⁸¹ El Grupo de Investigación de Teoría de la Educación y Educación Social de la Universidad de Málaga ha venido impulsando desde el año 2001 la constitución de estos grupos de madres en el CEIP Adela López y en el CEIP Estela del Carmen, como parte de sus intervenciones socioeducativas englobadas en diferentes proyectos de investigación: “*La crisis de las concepciones y valores educativos de las familias inmigrantes establecidas en España*” (2001-2005); “*Intervención educativa con menores inmigrantes*” (2004-2006). En sendos proyectos, financiados por el Ministerio de Educación y por la Fundación Santa María, personal investigador del grupo ha realizado diferentes estudios en el ámbito de la interculturalidad: “*Identidades transculturales: los procesos de construcción de identidad de los hijos inmigrantes marroquíes en España*” (Ruiz, C., 2005); y “*La construcción de la identidad cultural desde una perspectiva de género: el caso de las mujeres marroquíes*” (Rascón, M^a. T., 2006).

actuaciones que organiza el centro, o que muchas de ellas tienen problemas familiares, o problemas más graves desde el punto de vista social, con lo que se ven incapacitadas para participar en la vida escolar de su centro.

Igualmente, Loli cree que la separación existente entre las madres de diferentes procedencias culturales, sobre todo las marroquíes con el resto de madres, es un elemento perjudicial para mejorar el clima de convivencia intercultural que hay en su centro. De hecho, ella percibe cómo las madres autóctonas están teniendo mayor contacto con las latinoamericanas, pero persiste el aislamiento de buena parte de las madres marroquíes, que incluso entre ellas mismas, parecen no estar unidas. Loli asocia esto al papel que desempeñan las mujeres marroquíes en el seno familiar, ya que, aunque muchas de ellas están en la actualidad trabajando fuera de casa, todavía persiste la idea de que éstas mujeres solamente se dedican al cuidado de las tareas domésticas y a la educación de sus hijos, lo cual es cierto para Loli. En efecto, los padres marroquíes prácticamente no acuden al colegio, y ella afirma que solamente van cuando es algo de considerable importancia, o cuando es requerido por los profesores y la mujer no ha aprendido la lengua española, sobre todo, porque al no trabajar, no tiene contactos con el exterior.

Sobre la importancia que Ana otorga al trabajo que realizan las organizaciones sociales en su centro, ella manifiesta su satisfacción por el apoyo que éstas les brindan sobre todo en las actividades extraescolares, aunque no menciona si existen otros apoyos diferentes a este, como sería la confección de materiales didácticos, o la prestación de otros servicios de interés para la comunidad educativa de su centro. En este punto, hay que decir que Elena coincide con Ana en la creciente importancia de las ONGs en la realización de actividades interculturales en su centro; no obstante, y tal como apuntamos con anterioridad, ella cuenta de manera puntual con estas organizaciones sociales a fin de que éstas desarrollen actividades educativas concretas (talleres de música, de danza, de teatro, cuentacuentos, charlas, conferencias...), en la semana de la interculturalidad o en otras actividades festivas (día de la paz, navidad, ramadán..).

Alicia, por su parte, sólo contempla el apoyo lingüístico como referente de la interculturalidad y la diversidad cultural, y no le da importancia al desarrollo de actividades interculturales, tanto impulsadas por el centro –algo que todavía hoy no sucede– como aquellas desarrolladas puntualmente, y en muy pocas ocasiones, por entidades o asociaciones culturales.

En realidad, tal y como venimos expresando, la concepción intercultural de estas docentes subyace en las propias propuestas para el desarrollo de actividades educativas interculturales en sus respectivas escuelas. En este sentido, podemos observar profundas diferencias entre las distintas docentes entre sí. Por ejemplo, mientras Alicia sólo contempla el apoyo lingüístico como foco de educación intercultural, tanto Ana como Loli –y en algunos casos Elena– plantean el grupo de madres (la participación de las familias), la mediación intercultural y el aprendizaje de competencias interculturales como iniciativas fundamentales en la puesta en marcha de acciones educativas interculturales.

Para Ana, en su escuela se intenta propiciar un diálogo entre las culturas que permita la generación de sentidos y sentimientos para aprender a convivir en el respeto y el reconocimiento de la diversidad cultural. Para esta docente, es necesario plantear diferentes acciones y medidas interculturales donde la comunidad educativa juegue un papel fundamental, ya que estas acciones no sólo se dirigen a los alumnos inmigrantes sino a todos los alumnos, sus familias y a la comunidad escolar en su conjunto. Además, esta docente reconoce la importancia de las culturas de los alumnos inmigrantes como una riqueza para la propia convivencia educativa a través de actividades plásticas y artísticas (poesía, música, cuentos, danzas), no desde una perspectiva meramente folclórica, sino indagando en las distintas formas de vida que tienen las familias inmigrantes y sus hijos.

Para el desarrollo de la interculturalidad en su escuela, Elena expresa la necesidad de que todo el profesorado se involucre en todas las iniciativas interculturales. No obstante, en su caso, y a pesar de que los profesores del CEIP Salvador Fernández se han dado cuenta de que la interculturalidad es ya

una necesidad ineludible si quieren apostar por una educación que favorezca a su alumnado y sea de calidad; debemos señalar que existe una concepción romántica de la interculturalidad –entre moda educativa y exaltación del conocimiento cultural– que impregna a las actividades interculturales (unidades didácticas específicas o de acogida, semana de la interculturalidad, celebración intercultural de días puntuales como la paz, fiestas navideñas, día de la constitución, día de Andalucía...), una impronta folclórica de la que aún no parece ser consciente Elena. Todo lo contrario que Loli, que sí parece ir construyendo la interculturalidad desde la reflexión y el cuestionamiento permanente.

En definitiva, podemos afirmar que las diferencias entre estas docentes respecto a las medidas y apoyos educativos interculturales, no dependen tanto de las propias acciones y estrategias educativas, sino en el modo de enfocarlas y plantearlas. Pudiera darse un fenómeno que en el caso de Elena es probable, y es que la interculturalidad se quede en un simple activismo (lúdico, festivo, folclórico), esto es, en un planteamiento exclusivo de desarrollo de actuaciones educativas (puntuales, no integradas en el curriculum escolar) sin un cuestionamiento profundo acerca de los objetivos de la interculturalidad como herramienta educativa de atención a la diversidad cultural, de igualdad de oportunidades y mejora de la convivencia escolar.

CAPÍTULO 4: Conclusiones, reflexiones y aportaciones para la mejora educativa

Este capítulo, el último de nuestro trabajo, pretende ser una reflexión abierta al debate y a la crítica sobre la perspectiva docente ante los conflictos escolares y la interculturalidad en contextos educativos de diversidad cultural. En este sentido, queremos que los resultados de la investigación puedan constituirse en un instrumento de aportación y debate para la mejora de las escuelas interculturales; así como un documento investigador útil y relevante para la reflexión y el desarrollo profesional –y formativo– de los docentes.

Las siguientes páginas pretenden dar respuesta a los objetivos planteados en la investigación, de tal manera que los resultados más relevantes de la misma nos sirvan para enriquecer aquellas claves teóricas y conceptuales de las que partimos al inicio de nuestro trabajo. Los resultados serán planteados desde las conclusiones cualitativas y también por las cuantitativas; su meditada fusión –y recreación– nos llevará a realizar –humildemente– algunas reflexiones y aportaciones para la mejor comprensión de la perspectiva docente ante los conflictos escolares y su concepción sobre interculturalidad en las escuelas.

En definitiva, las conclusiones y reflexiones finales pretenden configurarse como claves fundamentales de comprensión de todo el proceso desarrollado en esta investigación, esperando que sean generadoras de reflexiones críticas a debatir en el seno del profesorado y la comunidad educativa en su conjunto.

4.1. El profesorado ante la concepción de los conflictos en los contextos educativos de diversidad cultural: la naturaleza de los conflictos interculturales

Los conflictos se pueden definir como situaciones o hechos donde dos o más personas o grupos de personas se muestran en desacuerdo en un

determinado asunto. Pueden originarse en la percepción de divergencia de necesidades o intereses, que no se satisfacen simultáneamente o en forma conjunta, debido a incompatibilidades o diferencias en los valores o en la definición de la situación. Básicamente, sería un desacuerdo entre dos o más partes implicadas en un contexto y una cuestión común. En el ámbito de la educación también podemos aplicar esta definición, esto es, una situación problemática en un contexto educativo donde algunos de los protagonistas del escenario escolar (docentes, alumnos, madres y padres) muestran sus divergencias o desacuerdos ante cuestiones o temas de interés común. No obstante, en nuestro estudio hemos descubierto que existe una gran multiplicidad de significados del conflicto desde la perspectiva docente, y en el caso del conflicto intercultural, podemos afirmar que no existe una concepción unívoca de esta idea. Más bien al contrario, nos encontramos con una diversidad de concepciones sobre el conflicto intercultural, que determina de una manera muy importante, las estrategias educativas que pueden ponerse en práctica en los contextos educativos de diversidad cultural.

Los centros educativos públicos de nuestro país reciben cada vez más alumnado de otras nacionalidades y culturas. Esto es un hecho objetivo indiscutible. Es más, el crecimiento de la presencia de un tipo de alumnado de origen inmigrante ha sido bastante acelerado e intenso en los últimos años, y la tendencia nos indica que el fenómeno de la inmigración va a seguir haciendo del contexto educativo una espacio cada vez más plural y heterogéneo desde el punto de vista cultural y social.

Entrevistador.- *¿Desde cuándo es este incremento tan significativo en el alumnado inmigrante?*

Carmen.- *Bueno, llevamos muchos años; te hablo de hace cuatro, cinco años, que ya empezó el flujo de inmigrantes... Pero bueno, en los dos últimos años, se ha disparado...*

Entrevistador.- *Exponencial, ¿no?*

Carmen.- *Pero, bueno, en un 100%. Y además, es que se continúa...*

Entrevistador.- *Continúa.*

Carmen.- *Continúa; sí, es continua, la matriculación de alumnos aquí es continua. Me acuerdo, en esta primera semana después de Navidad, matriculamos a ocho."*

(Ep.Carmen. 50-72, 2891)

En nuestro estudio, hemos comprobado cómo el profesorado de la escuela pública es consciente de que la diversidad en sus centros se define fundamentalmente desde los parámetros sociales, culturales, emocionales y lingüísticos; cuya conjunción sitúa al profesorado ante el reto de repensar sus funciones docentes en el marco de una escuela diversa fruto del permanente cambio social.

Decimos esto porque hay que señalar que el incremento del alumnado de otras nacionalidades y procedencias culturales se ha concentrado especialmente en los centros educativos públicos, por lo que tenemos que ser conscientes de este hecho de crucial importancia. Este alumnado, sobre todo el que procede de una inmigración de índole económica, esto es, de las familias magrebíes, latinoamericanas y de los países del Este, acude predominantemente a los colegios e institutos de titularidad pública.

Entrevistador.- *Pregunta: ¿por qué estos niños no echan la matrícula ahí? ¿Pueden echarla?*

Ana.- *Porque no los admiten. Y porque ni siquiera se acercan. Porque Los Limoneros son muy selectivos, no admiten ni a los niños... ¿Cómo que no? Los Limoneros no admiten ni a los niños que tienen otras posibilidades económicas.*

Entrevistador.- *Pero es concertado, ¿no?*

Ana.- *Es concertado, pero la política... Es que el colegio privado es cubierto, es que es muy fuerte, ése es otro tema muy fuerte. No los admiten; además, si los admitieran, y ellos fueran, ellos no pueden pagar 18'89 euros, como yo pago para material de mi hijo. ¿De dónde? Es decir, lo de la Universidad, que es pública y para todos... ¡mentira! La madre de las Torres no le puede comprar a su hijo un ordenador de 1.300 como yo le compré a mi hija cuando entró a la Universidad. Claro, una cosa es lo que se dice, y otra lo que funciona de verdad. Yo esta escuela la quitaría, porque estos niños en otra escuela tendrían otro referente; aquí están todos juntos.” (Ep.Ana. 617-625, 1275)*

Pero hay otro aspecto, aún más importante, que nos puede ayudar a comprender que sean determinados centros educativos los que tengan mayores conflictos de índole intercultural. En nuestro estudio, tal y como plantean Loli y Ana, los inmigrantes viven en las viviendas más asequibles, concentradas en aquellas zonas de la ciudad de Málaga caracterizadas por la exclusión social y la pobreza. Mediante un sistema de admisión de alumnado basado especialmente en la cercanía al domicilio de sus familias, los alumnos

inmigrantes acuden a centros educativos públicos donde la mayoría de su población escolar muestra una amplia gama de dificultades escolares y conductuales, derivada precisamente de las problemáticas familiares, laborales y económicas que viven en sus contextos sociales.

Por todo ello, podemos afirmar que estos niños de origen inmigrante acuden a los centros con más dificultades y conflictos, ya que conviven con un tipo de población escolar caracterizada por un déficit en su autoestima, carentes de habilidades y competencias sociales, y con dificultades en el aprendizaje de normas y referentes de comportamiento en sus contextos más cercanos, principalmente el familiar y el de su entorno social.

Entrevistador.- *¿Y qué es lo que más te preocupa, precisamente de eso? De las relaciones, de la integración del alumnado inmigrante, ¿cuál es el aspecto que más te preocupa a ti? Lo que más te preocupa, respecto al clima...*

Alicia.- *El aspecto humano me preocupa muchísimo, porque la verdad es que estos niños están sufriendo muchas circunstancias muy adversas, y entonces, [respecto a] ese aspecto, a mí me parece que todas las personas tenemos que ayudar; los seres humanos en primer lugar; después, claro, en segundo lugar, su rendimiento, porque después de salir de su tierra, que estos niños no consigan mejorar culturalmente, también es muy triste, pero vamos..." (Ep.Alicia. 142-152, 1352)*

Esto puede significar que, además de las problemáticas lingüísticas y curriculares de cada alumno de origen inmigrante, la cuestión familiar y social se nos antoja fundamental para comprender los conflictos que se dan en estos centros educativos. Y es que, los conflictos, tal y como hemos venido exponiendo, tienen una doble dimensión desde la perspectiva docente. Por un lado, el profesorado tiende a identificar conflicto a las propias problemáticas – lingüísticas, curriculares, emocionales, identitarias– del alumnado inmigrante, y por otro, es consciente de las propias deficiencias del contexto educativo – metodológicas, actitudinales, institucionales– para afrontar la diversidad cultural, lo que también es visto como un conflicto.

"Bueno, para mí una clave fundamental para la integración es la lengua. Por ejemplo ahora nos ha venido una niña de Marruecos que no sabía absolutamente nada de castellano, entonces eso es un elemento fundamental, que nos entienda. Pero, otro elemento fundamental es que estos alumnos sientan valorada su cultura, o sea, 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. Lo que pasa es que muchas veces esto no se da, y entonces, estos niños se integran en un currículum homogéneo, en el currículum que existe que es el currículum de los libros de texto, es el currículum real ¿no?, y evidentemente, si los niños que son de aquí ya tienen dificultades para trabajar con un currículum que no responde para nada a sus necesidades porque no es pertinente, porque no es funcional, porque no es relevante a nivel social, no es significativo de sus contextos y de sus culturas. Pues, para los niños de otras culturas es más de lo mismo.” (Ep.Ana. 32, 1751)

Como hemos podido descubrir, las problemáticas que se dan en estas escuelas no se derivan simplemente por la presencia de estos alumnos de otras culturas, sino que esta circunstancia se une a la propia problemática social, familiar y emocional que hoy podemos observar en muchas de estas escuelas. Precisamente escuelas que actualmente desarrollan muchas de sus actuaciones y proyectos en el ámbito de la educación intercultural. Escuelas interculturales que, como plantea Loli, están haciendo esfuerzos para vertebrar sus prácticas pedagógicas desde el cuestionamiento continuo de qué es interculturalidad, para qué y cómo llevarlo a la práctica sin caer en el activismo o en el reduccionismo de adscribir el “apellido” intercultural a toda actividad educativa realizada por el simple hecho de educar en un contexto multicultural.

“Para mí esa calidad estaría basada en que el colegio está muy abierto..., es un colegio donde participan en él muchas asociaciones,(...), todo el mundo allí tiene cabida, y esto los niños lo ven..., yo tengo muchos proyectos en la cabeza que quiero hacer y llevar a cabo, porque todo eso le da una categoría al colegio, y a los niños les da autoestima, porque el niño valora que su colegio sea cada vez mejor, al igual que sus padres...” (Ep.Loli. 322, 464).

Estas escuelas no atienden a una problemática exclusivamente cultural o de raíces culturales, sino fundamentalmente de índole social, y ampliando un poco más nuestra comprensión, de índole sociocultural y también emocional. Siguiendo los planteamientos de Ana, tenemos que afirmar que estas escuelas interculturales están educando en la diversidad social, cultural, lingüística y emocional, y en este sentido, los profesores son conscientes de la dimensión social de la escuela, de sus nuevas funciones pedagógicas. Ahora bien, no

todo el profesorado está comprometido con la interculturalidad y con este análisis pedagógico-social de la institución escolar. El caso de Alicia es sumamente esclarecedor al respecto, es decir, sigue habiendo profesores que plantean la educación en términos exclusivos de enseñanza, y obvian –e incluso rechazan– el nuevo carácter social y emocional de sus funciones docentes.

No obstante, una de las claves más importantes de la presente investigación radica precisamente en conocer que los docentes consideran que el origen de los conflictos escolares es social. En concreto, los docentes consideran que el origen de los conflictos que se dan en su centros es sobre todo de carácter social (51,3%); solamente un 10,3% opina que este origen se da en el ámbito propiamente académico, dato que podemos considerar de gran interés puesto nos marcan una tendencia del profesorado a concebir que los conflictos escolares tienen cada vez más una dimensión o vertiente social frente a la puramente académica.

En verdad, la valoración de los profesores de que el origen de los conflictos es netamente social es una variable de gran interés, ya que confirma nuestra idea de que la escuela se encuentra afrontando retos no solamente formativos, sino fundamentalmente sociales en el contexto del permanente cambio social en el que estamos viviendo.

Ciertamente, muchos alumnos *"proceden de ambientes muy conflictivos donde los códigos y las normas de funcionamiento que manejan son los códigos de la violencia"*, y los problemas sociales y familiares que viven estos alumnos en su vida diaria *"vienen a la escuela todos los días, cotidianamente vienen todos los días, y claro, aquí estamos un poco a contracorriente por los valores..."*⁸² Tal y como plantea Ana, la escuela es el único espacio donde los alumnos conflictivos pueden tener la posibilidad de aprender valores y actitudes prosociales, en lógica contradicción con los valores y referentes que todos los días reciben en sus contextos sociales. De esta manera, nos encontramos ante un proceso de socialización divergente que entra de lleno en la dinámica

⁸² (Ep.Ana. 86-92, 1093)

educativa de las escuelas interculturales.

En este punto, podemos decir que se desprenden de la investigación conclusiones muy interesantes en relación a la dimensión social, familiar y emocional de los conflictos que acontecen en estos centros educativos.

En primer lugar, resulta muy relevante comprobar que muchas familias transmiten unos valores que van a contracorriente de los valores que se viven en la escuela. De esta manera, algunos docentes destacan que la imagen social de la escuela que tienen algunas familias perjudica claramente la labor educadora que realizan, y es que existe la posibilidad de que muchas familias transmitan su resentimiento hacia la escuela por la situación socioeconómica y emocional en que viven.⁸³

En segundo lugar, existe la percepción por parte del profesorado de que algunas familias –en la mayoría de los casos, no son familias de origen inmigrante sino autóctonas– no reconocen la ilusión y el esfuerzo que están desarrollando para mejorar la calidad de la educación que reciben sus hijos en estas escuelas. Esta situación resulta emocionalmente compleja de asimilar, ya que los docentes de las escuelas interculturales trabajan voluntariamente en estos centros en el marco de proyectos educativos específicos de innovación educativa o de educación compensatoria. Este hecho reporta, en ocasiones, sinsabores y experiencias educativas agridulces que sólo la esperanza pedagógica de que pueden cambiar las cosas en la escuela puede resarcir los momentos de falta de apoyo de las familias o la sensación de impotencia ante la magnitud de los problemas sociales que influyen en el comportamiento y rendimiento de los alumnos.⁸⁴ En verdad, el problema estaría en que *“cuando se termina el horario de aquí, ellos vuelven otra vez a vivir los valores que ellos viven, que transmiten sus familias..., y (hay) una distancia muy grande”* (Ep.Noelia. 92-94, 2142).

⁸³ Véase p. 321 (Ep.Ana. 214-220, 2023).

⁸⁴ Véase p.338 (Ep. Ana. 394-400, 884).

En tercer lugar, hay que señalar que muchos alumnos que acuden a estos centros educativos proceden de *“ambientes sociales muy primarios, viven en ambientes donde prevalece el más fuerte, que es el que sobrevive”*⁸⁵, es decir, viven en redes de significado donde el principal es el código de la violencia. Por esta razón, en nuestro estudio hemos podido revelar la importancia del lenguaje agresivo en la conformación de una naturalización de la violencia. En efecto, hemos visto como niños pequeños se insultan de manera abrupta sin ningún tipo de cortapisas, y esto emerge con fuerza en estos contextos donde las problemáticas socioculturales hunden sus raíces en unos códigos sociales de funcionamiento anclados en la violencia más absoluta. Esta idea la plantea Ana al considerar que la escuela *“es como un barco en medio de una tempestad, y mientras los niños están en el barco están a salvo”*, ya que lo que ven en sus casas es el *“maltrato, lo que hay en sus casas es droga, prostitución, delincuencia y violencia por un tubo. Su forma de relacionarse es la violencia”*.⁸⁶

Además, algunos alumnos de estas escuelas tienen *“muchas carencias en competencias sociales y en la regulación pacífica de conflictos”*⁸⁷, lo cual es un elemento claramente perjudicial para el establecimiento de un clima positivo en las relaciones de convivencia escolar. Sin embargo, tenemos que subrayar que estos dos aspectos se dan con mayor frecuencia en los alumnos autóctonos que en los de origen inmigrante, es más, tanto los alumnos marroquíes como los alumnos de origen latinoamericano *“están mejor ubicados que los niños nuestros”*⁸⁸, y esto nos da idea de la importancia de enfocar la interculturalidad como una herramienta educativa dirigida a todos los alumnos sin ningún tipo de exclusión.

Por tanto, y a partir del análisis realizado en nuestro estudio, consideramos que hablar de conflictos interculturales en escuelas donde realmente la diversidad cultural y lingüística se une a una diversidad social caracterizada por los peligros de la exclusión y el riesgo social, no es, en modo

⁸⁵ Véase p. 347 (Ep.Ana. 86-92, 1093).

⁸⁶ Véase pp.354-355 (Ep.Ana.299, 887).

⁸⁷ Véase p.354 (D.i.329, 998).

⁸⁸ Véase pp.344-345 (Ep.Ana.304-318, 1000).

alguno, muy acertado. Entonces, sería posible, incluso, comenzar a hablar de conflictos inter-socioculturales y no de conflictos interculturales como concepto aglutinador de la multiplicidad de significados y variables que inciden en su configuración. Esto se debe a que estos centros escolares abordan unas problemáticas y unos conflictos de naturaleza compleja y multicausal, es decir, que los conflictos interculturales⁸⁹ que se dan en estas escuelas se definen desde una conjunción interdependiente de variables muy complejas. Como más adelante veremos, a partir del análisis interpretativo de los estudios de casos, hemos creído oportuno la diferenciación entre conflictos interculturales explícitos y conflictos interculturales implícitos.

Sí que cabe decir ahora que el conflicto está culturalmente cargado de una connotación negativa, y el profesorado no es ajeno a esta concepción. De hecho, hemos comprobado cómo Loli, Elena y Alicia parten de una idea similar del conflicto escolar; esto es, se considera al conflicto como un elemento perjudicial, perturbador o claramente negativo para la convivencia escolar y el proceso de enseñanza y aprendizaje. A pesar de ello, resulta relevante que de cuatro estudios de casos a docentes, solamente una (Ana) valore el conflicto escolar como una oportunidad de aprendizaje. Decimos esto porque en nuestro estudio el 75% del profesorado de estos centros educativos valora los conflictos como oportunidades para el aprendizaje en sus aulas y escuelas. En cierta medida, podríamos asistir a una disonancia o divergencia entre lo que piensa el docente como una teoría pedagógica y al actuar en su propia práctica pedagógica. Otro posible motivo podemos encontrarlo en la propia deseabilidad educativa que se encuentra en la aceptación del conflicto como herramienta de aprendizaje o la atracción pedagógica que puede suponer la idea de educar desde y en el conflicto. No obstante, esa divergencia también la encontramos en un dato sumamente esclarecedor, y es que solamente un 8,46% de los profesores consideran que el afrontamiento de los conflictos debe hacerse desde la concepción del conflicto como instrumento de aprendizaje.

⁸⁹ A pesar de este matiz, creemos oportuno seguir hablando de conflictos interculturales, término empleado en la mayoría de la literatura pedagógica estudiada para la realización de este trabajo. Además, no queremos ser pretenciosos en la formulación de un nuevo concepto teórico, sino enriquecer el existente a fin de abordar las sutilezas encontradas en nuestro estudio.

En este punto, es importante subrayar que solamente Ana tiene una concepción crítica del conflicto escolar, de tal manera que considera que el tipo de vínculo que posea el grupo (la comunidad educativa), sus motivaciones (escolares y afectivas) y su comunicación (interactiva) pueden darle a la resolución del conflicto una dimensión positiva, ya que es parte integral de la escuela entendida como sistema; es decir, no es algo negativo o fruto de escenarios escolares mal cohesionados o con vínculos patológicos de rechazo, sino que es intrínseco a la vida de todos los escenarios sociales, y el educativo es un escenario de interacción social donde no es posible dejarse llevar por el determinismo de que todo va a ir a peor.

Otra conclusión fundamental que se revela con fuerza en nuestro trabajo es que la escuela, como plantea Ana, es un lugar de esperanza social, y el tipo de motivación y de actitud para afrontar los conflictos será constructiva o fatalista, dependiendo de la perspectiva pedagógica del docente, de su visión social de la escuela como facilitadora de un nuevo espacio intercultural, o de lo contrario, como expresión inerte de una realidad social inmóvil, determinista y fatalista donde el conflicto es visto como algo negativo y no se hace nada para afrontarlo, simplemente se rechaza.

“Yo, cuando te hablo del discurso pedagógico crítico, es que me parece que habría que recuperar los espacios de... No sé cómo explicarte,... de los relatos. Yo creo que hay que recuperar la experiencia. Creo que tenemos que repensarnos, reescribir, reconstruir, recrear los encuentros de maestros en las escuelas de Verano, pero no con aquella perspectiva, sino con ésta. Creo que hay que abrir espacios para producir conocimiento pedagógico desde la práctica, o sea, para reflexionar.” (Ep.Ana. 509, 2764).

Además, podemos afirmar que el conflicto tiene una doble dimensión entendido como proceso educativo interactivo, es decir, es construido desde la perspectiva del profesorado por la interacción de las problemáticas educativas del alumnado de origen inmigrante y del propio sistema educativo. Lo que queremos decir es que los docentes construyen esta idea a partir de la focalización del conflicto en las problemáticas escolares del alumnado inmigrante, así como en el cuestionamiento de las deficiencias y dificultades

que tiene el propio contexto educativo para dar una respuesta intercultural a la creciente diversidad existente en sus aulas y escuelas.

Como podemos comprender, esa interacción no es del todo equilibrada, es decir, algunos docentes opinan que el conflicto intercultural es exclusivamente una consecuencia de las dificultades de integración del alumnado inmigrante en la escuela, mientras que otros valoran que las dificultades de inclusión de este alumnado se deberían a las carencias curriculares, metodológicas e incluso formativas –y actitudinales– del propio profesorado.

“Entrevistador.- Por tanto, para ti la naturaleza de los conflictos que se pueden dar en el colegio...digamos, que hay unos conflictos implícitos y explícitos..., porque el curriculum mismo puede ser en sí mismo o generar un conflicto... no sé...”

Ana.- 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.” (Ep.Ana. 106-108, 1513)

Dentro de las diferentes perspectivas que hemos analizado en los estudios de casos, creemos relevante expresar que, excepto en el caso de Ana, el resto de docentes, a pesar de sus diferencias pedagógicas, tienen una idea ciertamente negativa del conflicto como instrumento de aprendizaje. Tal y como hemos ido exponiendo, tanto Loli como Alicia y Elena, se muestran reticentes a concebir el conflicto como elemento que puede ser potencialmente enriquecedor para la convivencia en sus respectivos centros educativos.

“Un conflicto generalmente no ayuda a que la convivencia sea buena..., fíjate, un conflicto..., cuando hablamos de conflicto hablamos de que hay que corregir conductas..., hay que educar en valores, esa es nuestra labor, nuestra profesión, cosa diferente es cuando hablamos de conductas agresivas, de conductas violentas que dañan a los demás..., entonces evidentemente esto es desagradable...” (Ep.Loli. 86, 392).

Por esta razón, creemos necesario destacar que hay una perspectiva del conflicto que nos parece singularmente valiosa, que es la perspectiva crítica,

asumida por Ana. En esta visión, el conflicto es necesario para la transformación de la metodología escolar, las prácticas pedagógicas y los valores educativos, promoviendo la resolución pacífica y constructiva de conflictos. Así pues, podemos afirmar que Ana es un ejemplo de docente donde se reconoce al conflicto escolar (intercultural) su dimensión educativa, y por tanto, desde esta perspectiva, se indaga en los beneficios educativos, tanto a nivel de mejora del clima de convivencia escolar, como también en el desarrollo de habilidades y competencias socioemocionales que promuevan en todos los alumnos el diálogo, la empatía, la autonomía y el pensamiento crítico.

“(…) Intentar poner al niño en el lugar del otro ¿no?.., es decir, esa persona no es capaz en ese momento, pero eso lleva acompañado de hablar, porque aquí el conflicto se trata hablando. El conflicto está en el centro de este colegio (...). Mira, el colegio es un como un barco en medio de una tempestad, y mientras los niños están en el barco están a salvo, porque lo que hay en sus casas tiene que ser muy fuerte”. (Ep.Ana. 299, 887)

Todo ello nos lleva a la conclusión de que es necesario cambiar la mirada sobre la educación; cambiar el curriculum escolar, que no sea única y exclusivamente el de los libros de texto, sino que sea construido y vivido por los alumnos para que les sea útil y funcional en sus contextos sociales y familiares.

Pero como hemos citado con anterioridad, nos gustaría proponer en este momento un análisis de la naturaleza de los conflictos interculturales desde la perspectiva docente, y por tanto, subrayar la diferenciación entre conflicto intercultural implícito y explícito a partir de la reflexión e interpretación de los informes cuantitativo y cualitativo expuestos en el presente trabajo. Para ello, guiaremos nuestras reflexiones a partir de la siguiente tabla.⁹⁰

⁹⁰ Evitamos ahora introducir nuevas evidencias textuales a fin de no “recargar” el propio discurso reflexivo que estamos elaborando en estos momentos.

**Tabla 1. La naturaleza de los conflictos interculturales desde la perspectiva docente
(Elaboración propia)**

Conflictos Interculturales		<i>Contexto Escolar</i>	<i>Contexto Familiar</i>	<i>Contexto Social</i>
Conflictos explícitos	<i>Lingüístico-comunicativos</i>	Desconocimiento del idioma Metodologías en el aprendizaje del español (segregación/integración). Aulas ATAL.	Desconocimiento del idioma	Problemas de comunicación
	<i>Incorporación tardía</i>	Retraso o desfase curricular Dificultades en las competencias sociales de relación	Problemas económicos y de vivienda	Inestabilidad social
	<i>Racismo</i>	Prejuicios y actitudes negativas hacia la diversidad cultural Lenguaje racista	Escasa interacción entre las familias de diferentes culturas.	Actitudes de rechazo en la calle y en el barrio

		<i>Contexto Escolar</i>	<i>Contexto Familiar</i>	<i>Contexto Social</i>
	<i>Curriculares</i>	Retraso o desfase curricular Curriculum hegemónico, poco funcional y relevante.	Escaso apoyo en la realización de las tareas escolares por desconocimiento. Poco tiempo disponible para dedicarlo al aspecto formativo del hijo. Positivas o negativas expectativas hacia la educación	Condicionantes sociales y económicos. Positivas o negativas expectativas laborales
	<i>Conductuales</i>	Comportamiento disruptivo Hiperactividad	Situación de desarraigo e inestabilidad social y económica de las familias inmigrantes	Integración o exclusión en la sociedad de acogida.
	<i>Metodológicos</i>	Principios pedagógicos (Interculturalidad) Proyectos educativos (compensatoria, paz, innovación) Estrategias didácticas (asambleas, mediación, apoyos específicos)	Participación de las familias inmigrantes en las actividades educativas interculturales	Apoyo de las ONGs en el desarrollo de la interculturalidad en la escuela (mediación intercultural, actividades educativas puntuales)
Conflictos implícitos	<i>Identitarios</i>	Crisis de identidad cultural Desconocimiento de los códigos y referentes sociales Identidades múltiples (de defensa, de asimilación...)	Crisis de identidad (socialización divergente) Divergencia de valores educativos Abandono de los valores de la cultura de origen	Escasos lazos sociales y redes de apoyo Desconocimiento de códigos y valores Sentimientos de pertenencia grupal Religión

		<i>Contexto Escolar</i>	<i>Contexto Familiar</i>	<i>Contexto Social</i>
	<i>Emocionales</i>	<p>Ansiedad</p> <p>Baja autoestima</p> <p>Falta de confianza en el aprendizaje</p> <p>Motivación por aprender</p> <p>Baja tolerancia a la frustración</p>	<p>Desarraigo</p> <p>Malestar emocional</p> <p>Incertidumbre ante el futuro</p>	<p>Proceso migratorio</p>
	<i>Institucionales</i>	<p>Modelo de integración escolar (inclusión/adaptación)</p> <p>Atención a la diversidad cultural (diferentes perspectivas en la práctica sobre la interculturalidad)</p> <p>Diversidad cultural (oportunidad o problema)</p> <p>Calidad educativa basada en los niveles curriculares o en el aprendizaje de valores sociales</p> <p>Curriculum que no reconoce la diversidad cultural como motivo de aprendizaje</p> <p>Actitud del profesorado (receptividad o indiferencia)</p> <p>Formación del profesorado: escasa y centrada en la dimensión cognitiva de las culturas</p> <p>Apoyos y recursos (lingüístico, curricular, conductual, de mediación...)</p>	<p>Desconocimiento del sistema educativo</p> <p>La participación de las familias inmigrantes en la escuela (significativa o escasa)</p>	<p>Fenómeno de la inmigración</p> <p>Cambio social</p> <p>Apoyos sociales y económicos a los inmigrantes</p> <p>Existencia o inexistencia de actitudes racistas y xenófobas</p>

A continuación, procederemos a desarrollar las ideas fundamentales resumidas en este cuadro. Habría, a nuestro juicio, que distinguir entre dos tipos de conflictos interculturales: los conflictos explícitos, es decir, aquellos que pueden ser focalizados y explicados desde la observación de la práctica pedagógica en las escuelas interculturales; y los conflictos implícitos, esto es, aquellos que no son fácilmente observados en la práctica educativa de estas escuelas, y que requieren de una comprensión reflexiva y crítica de la perspectiva docente sobre la actual situación de convivencia en sus centros educativos.

Dicho esto, y partiendo del análisis interpretativo de los datos de la presente investigación, nos atrevemos a realizar una clasificación de los conflictos interculturales a partir de la distinción entre conflictos explícitos e implícitos.

Dentro de los conflictos explícitos, situaríamos los conflictos lingüístico-comunicativos, la incorporación tardía del alumnado de origen inmigrante, las actitudes racistas y xenófobas, los conflictos de índole curricular, los conflictos conductuales y metodológicos.

En verdad, los resultados de nuestra investigación nos muestran que el profesorado piensa que el principal conflicto es el lingüístico (27,9%), esto es, el desconocimiento de la lengua española por parte del alumnado inmigrante es considerado una situación problemática.

Así mismo, y a pesar de la importancia que el profesorado le da al aula ATAL como medida educativa muy positiva en lo que sería el apoyo lingüístico, algunos docentes piensan que su metodología debería ser más inclusiva en sus planteamientos pedagógicos interculturales, es decir, que sus actuaciones no sólo tuvieran como foco principal la atención individualizada de los déficits lingüísticos de los alumnos inmigrantes, sino que también impulsaran acciones educativas imbricadas dentro de la comunidad educativa, y por tanto, dirigidas

a todos sin ningún tipo de exclusión, para ser un instrumento intercultural de primer orden.

Igualmente, el profesorado percibe que los conflictos lingüísticos no solamente se dan con los alumnos, también tienen problemas de comunicación con las familias inmigrantes (15,4%), y a su juicio, estas familias también pueden tener problemas de relación social por su desconocimiento del idioma en los primeros compases de su llegada a nuestro país.

La incorporación tardía, como hemos visto, también es considerada un conflicto de gran importancia por parte del profesorado (24%), y es que esta situación provoca inestabilidad emocional así como retraso o desfase curricular en el alumnado inmigrante. También, el profesorado observa con inquietud que la incorporación tardía de este alumnado suponga dificultades de relación y comunicación de estos alumnos con el resto.

Las dificultades económicas y de vivienda son vistas por el profesorado como una clave de comprensión de la situación escolar de muchos de los alumnos que acuden a sus centros escolares. Estos alumnos viven, en muchas ocasiones, en situaciones de riesgo y exclusión social, y esto, qué duda cabe, es un factor que influye en el rendimiento académico según el profesorado.

Las actitudes racistas y de rechazo al alumnado inmigrante no son frecuentes en los contextos educativos que hemos estudiado, es más, el profesorado no contempla que el racismo esté presente de manera clara en la escuela. No obstante, tal y como hemos ido exponiendo a lo largo del presente trabajo, algunas docentes piensan que todavía existen prejuicios negativos hacia estos alumnos y sus familias. Ejemplo de ello puede ser la escasa interacción entre las familias de diferentes culturas, o incluso la indiferencia de algunos profesores que ven como problemáticos o conflictivos a los alumnos inmigrantes. También, habría que señalar como conflictivas las situaciones sociales en las que estos alumnos perciben rechazo por su origen cultural o religioso, lo cual es percibido por los profesores comprometidos por la igualdad de oportunidades y la interculturalidad.

El retraso o desfase curricular por parte de algunos alumnos inmigrantes es considerado como un conflicto por parte del profesorado. En efecto, se considera que un aspecto fundamental de una correcta atención a la diversidad cultural debe ir encaminada a paliar las dificultades que plantean estos alumnos en su acceso al currículum ordinario en condiciones de igualdad con respeto al resto de alumnos. Sin embargo, hay profesores que apuntan que el currículum escolar que actualmente se imparte en sus escuelas es poco funcional y relevante, y lo que es más significativo, resulta hegemónico desde la perspectiva intercultural. Es decir, se considera que el currículum no atiende a la diversidad cultural desde un enfoque intercultural sino fundamentalmente asimilacionista, lo cual es visto como algo perjudicial si lo que se verdaderamente se pretende es construir una escuela intercultural.

Por otro lado, el profesorado percibe que las familias inmigrantes, aunque se preocupan mucho por la educación de sus hijos, y tienen buenas expectativas sobre su futuro, tienen condicionantes que les impiden facilitarles un mayor apoyo educativo. Los docentes aluden, sobre todo, al escaso apoyo familiar en la realización de las tareas escolares, por desconocimiento y el poco tiempo disponible para ayudarles en estas tareas debido a motivos laborales. Respecto a las expectativas de las familias inmigrantes sobre la educación de sus hijos, observamos una discrepancia entre aquellos docentes que opinan que éstas familias sí tienen expectativas educativas y sociales positivas, y aquellos que piensan que las familias inmigrantes no tienen buenas expectativas sobre el futuro de sus hijos. No obstante, esto tenemos que enmarcarlo dentro de los condicionantes sociales y económicos que determinan el desarrollo personal y social de los alumnos inmigrantes, y es que, el profesorado es consciente de la importancia de la dimensión social en la trayectoria educativa de estos alumnos.

Al hilo de lo anteriormente planteado, tenemos que subrayar que algunos docentes constatan la existencia de conflictos conductuales por comportamiento disruptivo o hiperactivo de algunos alumnos de origen inmigrante. Esto puede deberse a la situación de desarraigo cultural, o bien a la

inestabilidad social y emocional que viven estos alumnos en sus familias y entornos sociales. También hay que destacar que existen profesores que se refieren a la falta de referentes morales y de comportamiento prosocial, lo cual puede atribuirse al contexto social en el que viven las familias de origen inmigrante, generalmente en situación de precariedad económica que les obliga a vivir en zonas con riesgo de marginación social.

Desde el punto de vista de la metodología, en las escuelas interculturales el profesorado coincide en afirmar la importancia de la interculturalidad como elemento de vital importancia en la mejora de la convivencia en sus centros educativos. De esta manera, el profesorado plantea que la interculturalidad es un principio pedagógico de extraordinario valor para sus prácticas educativas. No obstante, en la presente investigación, hemos podido comprender que existen divergencias entre los principios educativos interculturales y su puesta en práctica en los contextos escolares. En efecto, algunos docentes plantean que existe cierta disonancia entre lo que se dice que es interculturalidad y lo que se hace en nombre de este principio o valor pedagógico. En este punto, no son pocas las voces que afirman la existencia de contradicciones metodológicas dentro del concepto pedagógico de la interculturalidad, lo cual es visto como un conflicto metodológico, una situación paradójica que hace reflexionar al profesorado sobre el verdadero sentido de la interculturalidad en la práctica educativa, y en su propio desarrollo profesional como docentes.

Así mismo, es necesario resaltar que el profesorado concibe como conflictiva la escasa participación de las familias inmigrantes en las actividades educativas de sus respectivos centros escolares. No obstante, podemos afirmar que, en algunos centros escolares, la participación de las familias inmigrantes supera con creces a las familias autóctonas, y constituyen un extraordinario capital educativo para el desarrollo del respeto a la diversidad cultural y la puesta en práctica de la interculturalidad desde el fomento de la participación comunitaria en el ámbito escolar. Además, decimos esto porque las ONGs están desarrollando tareas y acciones educativas interculturales de gran valía para los centros educativos que pretenden vertebrar sus prácticas

pedagógicas desde la apertura al entorno social y la diversidad cultural. Sin lugar a dudas, las ONGs están actuando cada vez con mayor presencia en los centros escolares, y esto es visto por buena parte del profesorado como un aspecto positivo. Sin embargo, sí es preciso señalar que todavía algunos profesores niegan la necesidad de que estas organizaciones entren en los centros escolares aportando su granito de arena a la construcción de la interculturalidad en las escuelas.

Por otra parte, y ya dentro de los conflictos que hemos denominado implícitos, tenemos que citar los siguientes: los conflictos identitarios, los emocionales y los institucionales.

En primer lugar, hemos de decir que en nuestra investigación hemos observado que el profesorado es consciente de la importancia de la construcción de la identidad personal del alumnado inmigrante como clave relevante en su inclusión social y educativa. Dicho esto, habría que decir que algunos docentes valoran la existencia de conflictos identitarios que afectan, en mayor o menor medida, al propio comportamiento y rendimiento escolar de los alumnos de origen inmigrante. Los conflictos identitarios se sitúan, desde la perspectiva del profesorado, en el desconocimiento que tienen estos alumnos de los códigos y referentes sociales manejados en la sociedad de acogida. No obstante, el profesorado percibe con mayor preocupación la existencia de divergencias en lo que sería la transmisión de valores educativos por parte de sus familias. En efecto, la cuestión de la socialización divergente estaría detrás de los planteamientos de muchos docentes que perciben que estos alumnos tienen problemas de identidad personal y cultural, lo cual les influye y puede ser motivo de conflicto en el ámbito educativo, aunque sólo sea de manera implícita u oculta.

Los escasos lazos sociales es también un elemento que, a nivel familiar y social, resultan perjudiciales para la integración del alumnado inmigrante, y, por tanto, se pueden traducir en conflictos que afecten en la convivencia escolar. Así mismo, tenemos que señalar que el profesorado no alude a la existencia de conflictos religiosos, más bien al contrario, se muestra partidario

de que el alumnado inmigrante no pierda sus raíces culturales, y considera que el aprendizaje de la lengua materna y de su religión pueden ser positivos para la integración de estos alumnos en igualdad de condiciones con el resto de alumnos de sus centros escolares.

En segundo lugar, los conflictos emocionales son vistos por los docentes a partir de su interacción continua y comprensiva con los alumnos inmigrantes. En realidad, la ansiedad, la baja autoestima, la falta de confianza en el aprendizaje y la baja tolerancia a la frustración son factores que estarían detrás de algunos alumnos inmigrantes que tienen significativas dificultades de integración en el medio escolar. Sin embargo, en nuestro estudio, hemos visto como el profesorado está satisfecho por el grado de motivación para aprender que tienen estos alumnos, y es más, valoran muy positivamente su receptividad e interés por estudiar.

Los factores familiares y sociales influyen de manera decisiva en la percepción de la existencia de estos conflictos emocionales que tienen algunos alumnos de origen inmigrante. En este punto, el profesorado apunta al malestar emocional y la incertidumbre familiar como dos variables de importancia en lo que sería la conformación de estos conflictos emocionales que pueden subyacer en la problemática escolar que presentan algunos de estos alumnos. En verdad, sin estabilidad emocional no hay aprendizaje, y el docente es cada vez más consciente de la existencia de estas incidencias emocionales que también pueden tener su raíz en el proceso migratorio que viven estos alumnos y sus familias. Sin lugar a dudas, el fenómeno de la inmigración está detrás de las valoraciones que los docentes hacen respecto a la situación emocional que viven los alumnos inmigrantes, sobre todo aquellos cuyas familias están en situación irregular o tienen problemas económicos graves.

Finalmente, tenemos que citar los conflictos de índole institucional, esto es, aquellos que según el profesorado tienen que ver con las carencias del sistema educativo para dar respuesta a la diversidad cultural, o las problemáticas de las familias inmigrantes respecto a su conocimiento sobre el sistema escolar. Ciertamente, hemos encontrado que el profesorado percibe la

existencia de una dualidad en los conflictos institucionales, ya que por un lado se cuestiona el modelo educativo que se imparte en sus centros educativos, pero por otro, también plantea que el desconocimiento sobre el sistema escolar y la falta de participación por parte de las familias inmigrantes, constituye un conflicto de índole institucional muchas veces no cuestionado ni debatido en el seno de la comunidad educativa.

En efecto, ya hemos visto claramente en los estudios de casos, cómo el profesorado tiene diferentes perspectivas sobre la puesta en práctica de la interculturalidad, a pesar de que todo el profesorado considera que la interculturalidad es una propuesta educativa de gran calado para su desarrollo profesional y la propia mejora de la calidad educativa en sus escuelas. No obstante, subyacen diferencias significativas en cuanto al significado de calidad educativa. En este sentido, Alicia defiende la calidad educativa basada en la mejora de los niveles curriculares de los alumnos inmigrantes, mientras que Ana considera que la calidad educativa debe estar enfocada desde una educación en valores que tenga como pilar fundamental la interculturalidad y el aprendizaje de valores prosociales como la paz, la igualdad y la solidaridad.

La actitud del profesorado, a pesar de que mayoritariamente es muy positiva respecto a la percepción que tienen sobre el alumnado inmigrante, plantea ciertas ambigüedades y contradicciones en la propia práctica educativa. Por un lado, tal y como nos planteaba Loli, existen profesores poco comprometidos por la interculturalidad, que incluso critican la cada vez más emergente diversidad cultural en sus centros; y por otro lado, en el caso de Elena, vemos como en su escuela, el profesorado está plenamente comprometido por intentar desarrollar prácticas educativas interculturales.

Así mismo, la formación intercultural del docente aparece como un elemento fundamental en estas escuelas. Si bien es verdad que la formación en educación intercultural está generalizándose en estos contextos educativos, todavía el profesorado percibe que su formación es escasa, y sobre todo, muy centrada en la dimensión cognitiva de la interculturalidad. No obstante, hemos de recordar que el grupo de trabajo es la modalidad formativa más relevante

para el profesorado, lo cual puede ser un motor de cambio para el desarrollo de nuevas propuestas de formación intercultural del docente.⁹¹

En definitiva, podemos afirmar que a partir del análisis cuantitativo y cualitativo (de los estudios de casos), hemos llegado a la conclusión de que el conflicto intercultural es toda aquella situación educativa problemática que acontece en un contexto educativo de diversidad cultural, y que tiene como principal protagonista al alumnado inmigrante y su integración escolar. Sin embargo, el conflicto intercultural no solamente se circunscribe a las problemáticas del alumnado de origen inmigrante, también engloba a las deficiencias y dificultades de las respuestas pedagógicas de las propias instituciones educativas.

Por otra parte, y ya centrándonos en la concepción educativa de las estrategias de gestión y regulación de conflictos de los docentes que han participado en el presente estudio, podemos afirmar que un aspecto trascendental de nuestro estudio radica en que podemos afirmar que el profesorado no considera que con la presencia de alumnos de otras culturas hayan aumentado los conflictos en sus aulas.

“Entrevistador.- *¿Cuál es el clima de convivencia que hay en el centro actualmente?*

Elena.- *Yo lo veo satisfactorio.*

Entrevistador.- *Es positivo...*

Elena.- *Sí, es positivo...*

Entrevistador.- *¿No hay conflictos de [tipo] intercultural? Si tú ves elementos de racismo, o algo.*

Elena.- *Aquí no.*

Entrevistador.- *No has visto nada. Entonces, para ti, el clima de convivencia no es conflictivo, es enriquecedor.*

Elena.- *Sí, totalmente.”* (Ep.Elena.174-188, 2057)

Podemos afirmar que los profesores consideran que se mantienen los

⁹¹ En el último apartado del trabajo (4.5.), y respondiendo al espíritu con el que estamos escribiendo estas últimas páginas, haremos algunas propuestas sobre formación intercultural del profesorado, precisamente, a partir de las reflexiones que hemos hecho a lo largo de la investigación realizada.

mismos problemas de convivencia que antes. Eso sí, tenemos que expresar que existe un porcentaje de docentes (23,7%) que sí creen que la llegada de alumnos inmigrantes a sus aulas está haciendo que aumenten los conflictos de convivencia, aunque todavía no perciban que estos sean significativos y de gran importancia en el establecimiento de un clima adecuado de convivencia escolar. También, hay que señalar que una minoría de profesores, un 7,9%, piensan que han aumentado los problemas de convivencia considerablemente, a raíz de la creciente presencia de alumnos inmigrantes en sus escuelas.

Igualmente, podemos afirmar que para el profesorado el mecanismo más adecuado para gestionar los conflictos de convivencia que se dan en sus centros educativos es impulsar la colaboración entre las familias y la escuela, y por tanto, mejorar esa relación. Esta cuestión es importante, y es que una mejor vinculación de familia y escuela es percibida como un instrumento de enorme potencial educativo para lograr la inclusión educativa plena del alumnado inmigrante en la comunidad escolar.

“...crean redes de apoyo por ese sentimiento de desarraigo que algunas madres traen, y como ven a otras en características similares pues se relacionan..., pero te explico, que no te quepa duda, que estas relaciones que se dan en el grupo de madres, por ejemplo, es una plataforma fundamental para fomentar los lazos sociales e incluso hagan allí amistades..., para mí es fundamental fomentarlo, porque hay muchas madres que necesitan mucho afecto, y mucho apoyo..” (Ep.Loli. 214, 459).

Ahora bien, resulta significativo que cuando le preguntamos a los profesores por estos mecanismos de regulación de conflictos, crece la idea de que es necesario trabajar de manera específica con aquellos alumnos conflictivos, cuando realmente el profesorado no percibe como conflictivo al alumnado inmigrante.

“...uno de los recursos que tenemos para el tema de la conducta, y eso está apoyado por habilidades sociales que se hacen todas las semanas, hay unas clases de habilidades sociales en los cursos más conflictivos” (Ep.Loli. 261, 298)

Esto nos lleva a considerar que la idea de conflicto por parte del profesorado no solamente se ciñe a los aspectos relacionados con la convivencia escolar, sino tal y como hemos apuntado anteriormente, hacen referencia a aquellas variables que tienen que ver con el aprendizaje y la solución de problemas cotidianos de la vida escolar, como optimizar la participación de las familias inmigrantes en la escuela, fortalecer el aprendizaje del español en el caso de los alumnos no hispanoparlantes, mejorar el nivel de competencia curricular en el caso de los alumnos inmigrantes que se incorporan tardíamente al curso escolar, atender a los aspectos emocionales y sociales de la realidad vital de estos alumnos, etc.

“...lo que estoy diciendo es que vienen estos niños con estos desfases, y son niños inteligentísimos, y además esto se hace rápidamente, no estamos hablando de adaptaciones curriculares porque sean niños con deficiencia, sino de (...) ponerlos al día en lo básico, en las materias instrumentales, para que el niño tenga unos instrumentos que los ponga al nivel..., hay que brindarles esa oportunidad” (Ep.Loli. 46, 681).

Así mismo, es importante subrayar que también el profesorado está detectando cada vez con mayor claridad la dimensión emocional de los conflictos interculturales, y es que las emociones son claves en el desarrollo de las competencias de aprendizaje y para la mejora del clima de convivencia en estas escuelas.

“(...) los niños árabes estaban pletóricos, porque se escuchaba en su clase sus cosas, se felicitaba, se daban caramelos, los niños árabes se sentían reconocidos y queridos..., ellos son protagonistas..., entonces en ese sentido, te digo eso... ahí se está trabajando y no te quepa duda que esto previene muchísimos conflictos..., porque cuando tú eso lo explicas desde las similitudes que tienen todas esas cosas...” (Ep.Loli. 94, 440).

Centrándonos en el alumnado inmigrante, podemos decir que éste se enfrenta a situaciones de ansiedad cuando acude a un centro escolar sin conocer el idioma, sin conocer las pautas de regulación de las conductas y sin tener, a lo mejor, conocimientos significativos de la cultura escolar que son necesarios para el óptimo desarrollo de su progreso escolar. Ciertamente, tal y

como hemos mencionado antes, las emociones no solamente tienen que ver con las circunstancias próximas al hecho de aprender en el aula, con nuevos compañeros y nuevos profesores; también, nos estamos refiriendo a la existencia de una problemática emocional derivada precisamente de lo que el profesorado apunta cada vez más como el origen de los conflictos interculturales: la dimensión social del quehacer educativo y los problemas familiares y sociales que estos alumnos traen a las escuelas, porque les afectan, y porque, como todos sabemos, ningún problema social queda esperando al alumno –ni a ninguna otra persona– a la puerta de la escuela, entra con él y le influye en su aprendizaje.

Los alumnos inmigrantes tienen una multiplicidad de situaciones conflictivas a nivel social: problemas legales, problemas de índole económica, de vivienda, y de riesgo de exclusión social. En definitiva, los aspectos sociales de la inmigración entran de lleno en la problemática escolar, tal y como venimos planteándolo en nuestro estudio.

“Entrevistador.- *Y eso, desde el punto de vista de la integración del alumno, tú lo sientes.*

Alicia.- *Afecta muchísimo, y repercute, o sea, que los niños pasan por unas fases de rendimiento escolar muy acusadas, debido a eso, a que cuando la familia va un poquito más estabilizada económicamente y familiarmente, pues los niños, lógicamente...*

Entrevistador.- *... Lo sienten.*

Alicia.- *Claro, mejoran.*

Entrevistador.- *¿Tú crees que es fundamental, incluso más que la Lengua...?*

Alicia.- *Muy fundamental, la estabilidad familiar y del momento, en la que los padres están atravesando por una racha económica mala y demás, eso desestabiliza muchísimo a los niños, y los dispersa mucho.”* (Ep.Alicia. 18-28, 637)

Por otra parte, llegados a este punto, creemos necesario explicitar las diferentes concepciones educativas que sobre regulación de conflictos interculturales plantea el profesorado que hemos estudiado. Para ello, hemos elaborado una tabla que recoge los diferentes tipos de conflictos interculturales expuestos anteriormente, así como las respuestas educativas que proponen y proyectan las diferentes docentes de los estudios de casos: Loli, Ana, Elena y Alicia. A partir de esta tabla, vamos a orientar a continuación las conclusiones

globales que hemos obtenido respecto a este núcleo temático de gran importancia en nuestro trabajo.

Tabla 2. Concepción educativa y estrategias de gestión de los conflictos desde la perspectiva docente (Elaboración propia)

<i>Conflictos</i>	Caso de Loli	Caso de Ana	Caso de Elena	Caso de Alicia
<i>PERCEPCIÓN DEL CONFLICTO (Tipos)</i>	El conflicto es una situación escolar perturbadora: prevención	El conflicto es una oportunidad para el crecimiento y el aprendizaje: gestión y regulación	El conflicto es perjudicial para la convivencia: prevención	El conflicto es una situación claramente negativa: prevención
Lingüístico- comunicativos	Aula ATAL Comunicación intercultural (autenticidad y naturalidad) Mediación intercultural	Aula ATAL Aprendizaje cooperativo Tutoría entre iguales	Aula ATAL	Aula ATAL
<i>Incorporación tardía</i>	Acogida (actuación coordinada de recursos educativos) Atención específica	Acogida (actuación coordinada de recursos educativos)	Atención individualizada	Atención individualizada
<i>Racismo</i>	Habilidades sociales	Asambleas de aula Educación en valores Mediación escolar	Transversalidad	Transversalidad

	Caso de Loli	Caso de Ana	Caso de Elena	Caso de Alicia
<i>Curriculares</i>	Apoyo curricular en aula específica (profesorado de apoyo)	Apoyo curricular en aula ordinaria	Apoyo curricular en aula específica (profesorado de apoyo)	Apoyo curricular en determinados momentos (profesorado de apoyo)
<i>Conductuales</i>	Habilidades sociales Tutorización y acompañamiento	Competencias socioemocionales	Transversalidad	Atención individualizada al alumnado conflictivo
<i>Metodológicos</i>	Apoyos específicos de atención a la diversidad cultural	Apoyos dirigidos a toda la población escolar	Apoyos específicos para la atención lingüística y el conocimiento cultural	Apoyo exclusivamente lingüístico
<i>Identitarios</i>	Mediación intercultural Actividades educativas interculturales	Actividades educativas interculturales	Actividades educativas interculturales	No se plantea
<i>Emocionales</i>	Habilidades sociales (potenciación de la autoestima)	Competencias socioemocionales (potenciación de la autoestima, confianza en el otro como legítimo otro, empatía)	No se plantea	Apoyo a las familias de una manera voluntaria

	Caso de Loli	Caso de Ana	Caso de Elena	Caso de Alicia
<i>Institucionales</i>	<p>Proyecto de innovación educativa y plan de compensación educativa</p> <p>Actitud negativa por parte del pocos docentes</p> <p>Fomento de la participación activa de las familias inmigrantes (grupos de madres)</p> <p>Participación y colaboración permanente de ONGs en el centro</p>	<p>Proyecto de innovación educativa, plan de compensación educativa y proyecto de educación para la paz</p> <p>Actitud racista de pocos docentes</p> <p>Fomento de la participación activa de las familias inmigrantes (grupos de madres)</p> <p>Participación y colaboración permanente de ONGs y otras instituciones socioeducativas en el centro</p>	<p>Plan de compensación educativa y proyecto de educación para la paz</p> <p>Actitud receptiva del profesorado</p> <p>Fomento de la participación de las familias a través de charlas y encuentros</p> <p>Participación de ONGs para la realización de actividades educativas puntuales</p>	<p>Plan de compensación educativa</p> <p>Actitud de rechazo por parte de la mayoría del profesorado</p>

Podemos afirmar que las concepciones educativas sobre el conflicto que tienen estas docentes, no difieren tanto a nivel conceptual, pero sí a nivel de las estrategias de gestión y regulación que proponen para afrontarlo. En verdad, y si exceptuamos a Ana, el resto de las docentes coinciden en considerar que el conflicto es un elemento perjudicial y perturbador para el clima de convivencia de sus escuelas. Además, no conciben el conflicto como oportunidad de aprendizaje, sino que el principio educativo que tiene que prevalecer es el de la prevención, y no la gestión educativa del conflicto tal y como lo plantea Ana.⁹²

⁹² En el punto 4.2. relacionaremos este aspecto con la concepción educativa que tienen estas docentes sobre la interculturalidad. Cabe decir ahora que, si bien estas docentes responden a cuatro concepciones interculturales distintas, es cierto que no podemos identificar cuatro perspectivas diferenciadas sobre la gestión y regulación del conflicto intercultural. Exceptuando el caso de Ana, el resto de docentes muestran similitudes a nivel conceptual sobre lo que implica el conflicto en sus escuelas. No obstante, sí existen diferencias significativas respecto a las medidas y propuestas educativas que realizan en relación a cada uno de los tipos de conflictos interculturales que previamente hemos citado.

Así pues, en relación a los conflictos lingüísticos, todas estas docentes se muestran de acuerdo en considerar la importancia del aula ATAL como apoyo imprescindible para promover de manera efectiva el aprendizaje de la lengua española y la comunicación en el caso de los alumnos inmigrantes no hispano-parlantes. Sin embargo, Loli y Ana entienden que el problema lingüístico hay que vincularlo al comunicativo, de ahí la necesidad de indagar en un tipo de comunicación intercultural que más que una acción concreta. Sería un talante o receptividad por parte del profesorado en aproximarse emocionalmente a la situación de incomunicación que viven estos alumnos en sus primeros momentos de incorporación a la escuela. Para ello, el aprendizaje cooperativo y la mediación intercultural emergen como dos propuestas de gran interés para estas docentes, puesto que conciben la necesidad de mejorar los contextos escolares como forma de atender las problemáticas comunicativas del alumnado inmigrante.

En verdad, la gran diferencia entre Loli y Ana, por un lado, y Elena y Alicia, por otro, radica, fundamentalmente, en que las primeras no centran el conflicto en la problemática del alumno inmigrante, sino en el contexto, es decir, es el contexto el que tiene que cambiar para dar una respuesta adecuada a la inclusión escolar de estos alumnos. Por su parte, Elena y Alicia sí plantean que el conflicto escolar surge como consecuencia del déficit lingüístico y curricular que traen estos alumnos a la escuela.

Esta diferenciación entre dos planteamientos claramente distintos se da también en el caso de la incorporación tardía de este alumnado. Como hemos visto, Ana y Loli plantean la necesidad de la acogida como una coordinación de recursos educativos encaminados a atender a estos alumnos con sus iguales sin ningún tipo de exclusión, mientras que Alicia y Elena optan por la atención individualizada, como mejor medida para afrontar los problemas escolares derivados de la incorporación tardía del alumnado inmigrante.

Ante las actitudes de rechazo hacia estos alumnos, Elena y Alicia prefieren el refuerzo de la transversalidad como elemento necesario para la

educación en valores. Loli considera que es clave el aprendizaje de habilidades sociales para corregir tales actitudes y promocionar el respeto a la diversidad cultural a través del trabajo específico de estas habilidades. En el caso de Ana, observamos cómo la mediación escolar –también entre iguales– y las asambleas de aula se convierten en dos herramientas educativas para la gestión de las situaciones conflictivas de índole racista. Estas dos medidas educativas son de suma importancia en el establecimiento de un clima de convivencia de cooperación y solidaridad, y se proponen únicamente en el CEIP Estela del Carmen.

Respecto a los conflictos de tipo curricular, todas estas docentes, excepto Ana, están de acuerdo en valorar la necesidad de apoyar de manera específica e individual –o en pequeño grupo– a los alumnos inmigrantes que muestren un desfase curricular relevante. Ana, como ya mencionamos con anterioridad, prefiere la opción de atender esta problemática en el marco del aula ordinaria, es decir, sin pretender que el alumno salga de su clase ordinaria como sí lo hace para recibir el apoyo lingüístico en el aula ATAL. Loli, por su parte, subraya la necesidad de que aquellos alumnos inmigrantes con un significativo desfase curricular puedan acudir a un aula específica donde puedan mejorar las competencias instrumentales básicas (lectura, escritura y cálculo). Elena y Alicia optan por el profesorado de apoyo –y el aula de integración– para atender las dificultades de acceso al currículum que pueden presentar los alumnos inmigrantes.

Los conflictos conductuales no tienen, como hemos visto, una identificación significativa con el alumnado inmigrante, es más, en la mayoría de los casos, son estos alumnos los que mejor comportamiento muestran en sus centros educativos. En este punto, existe una diversidad de respuestas para afrontar los conflictos conductuales que acontecen en las escuelas interculturales. Loli apuesta por las habilidades sociales como respuesta educativa eficaz para prevenir la aparición de conflictos conductuales disruptivos en su escuela, mientras que Ana se decanta por la promoción de competencias socioemocionales, ya que considera que los problemas de autoestima están detrás del mal comportamiento de algunos alumnos en su

centro educativo. En el caso de Elena, vemos cómo la transversalidad se sigue considerando la única opción para afrontar los conflictos conductuales, y Alicia plantea la necesidad de trabajar específicamente y de manera individual con aquellos alumnos conflictivos. Ciertamente, vemos como en este aspecto existen unas diferencias relevantes en la concepción pedagógica que tienen cada una de estas docentes. Excepto en el caso de Alicia, que defiende una intervención centrada exclusivamente en los alumnos conflictivos, el resto de docentes valora la importancia de actividades grupales y de carácter más globalizador para atender los conflictos de índole conductual.

En el enfoque metodológico, existen claras diferencias entre estas docentes. Ana es la única que plantea que las medidas educativas de atención a la diversidad cultural tienen que ir dirigidas a toda la población escolar, y no solamente al alumnado inmigrante. Qué duda cabe que detrás de este planteamiento subyace la idea de que la interculturalidad se debe plantear como una opción pedagógica inclusiva, esto es, para todo el alumnado sin ningún tipo de exclusiones. Frente a esta perspectiva, encontramos que Loli y Alicia comparten la idea de la importancia de las actividades interculturales centradas en el conocimiento de las culturas de los alumnos inmigrantes como instrumento de interés para el desarrollo de la interculturalidad en sus escuelas. Por su parte, Alicia identifica metodología intercultural con una apuesta educativa centrada, fundamentalmente, en los apoyos lingüísticos que estos alumnos precisan para mejorar su rendimiento académico en clase. En este punto, encontramos más similitudes que diferencias, lo cual nos lleva a pensar que la interculturalidad está convirtiéndose en un factor clave de reflexión en el pensamiento pedagógico docente, que además tiene su reflejo en toda una serie de actividades educativas que progresivamente están teniendo un mayor peso en la dinámica escolar de cada una de las escuelas donde trabajan estas profesoras.

Por otro lado, Alicia no contempla la existencia de conflictos identitarios, más bien al contrario, obvia que la diversidad cultural contenga más diferencias que las propias derivadas de la diversidad lingüística. Ana, Elena y Loli coinciden en la importancia de las actividades educativas interculturales

(unidades didácticas, semana de la diversidad, jornadas interculturales, eventos festivos-lúdicos, grupo de madres, actividades de acogida) como claves de respeto y aceptación de la pluralidad de identidades personales y culturales de todos los alumnos del centro. Ahora bien, Loli va más allá, y plantea que la mediación intercultural es un recurso de gran ayuda para mediar en los conflictos identitarios que puedan surgir en el seno de las familias inmigrantes, e incluso, para ayudar a los alumnos inmigrantes a repensar su identidad en el marco de una escuela respetuosa con los valores religiosos y culturales de su sociedad de origen. Elena no se plantea la mediación intercultural porque no considera que esta herramienta tenga unas funciones claras en el contexto escolar. Por su parte, Ana cree que el objetivo fundamental de las actividades interculturales es que los alumnos inmigrantes se sientan reconocidos y queridos en la escuela.

Los conflictos emocionales son vistos, en la mayoría de los casos, como conflictos implícitos del alumnado inmigrante. Loli considera fundamental la enseñanza de habilidades sociales en el aula, mientras que Ana valora la necesidad de que los principios educativos que rigen la vida escolar tengan en cuenta los elementos emocionales. Así pues, la confianza en el otro y la promoción de actitudes de respeto –y empatía– son aspectos muy importantes para afrontar los conflictos emocionales que muchas veces pasan desapercibidos en el escenario escolar. Realmente, exceptuando a Elena, estas docentes son conscientes de la importancia de atender al factor afectivo como clave de comprensión en el comportamiento y rendimiento escolar de estos alumnos. Dicho esto, podemos expresar que potenciar la autoestima y la confianza en el aprendizaje, así como promover el respeto a la diferencia personal y cultural como legítima, se constituyen en dos propuestas de gestión del conflicto emocional desde la perspectiva intercultural del docente.

Respecto a los conflictos institucionales, ya hemos mencionado su diversidad y su complejidad en el marco del pensamiento pedagógico de estas docentes. No obstante, existe un aspecto común en el que todas estas docentes coinciden y que converge con los datos estadísticos anteriormente explicitados: la mejora de la colaboración entre familia y escuela y la

participación activa de las familias inmigrantes, se configuran como las principales herramientas de gestión y regulación de conflictos interculturales en sus escuelas. Igualmente, menos en el caso de Alicia, todas las docentes muestran su receptividad y apoyo a la vinculación cada vez más estrecha de las ONGs y entidades sociales con sus centros educativos. Ahora bien, sí es cierto que existen matices diferentes entre el planteamiento de Elena y el de Loli y Ana. Elena apuesta por una intervención educativa puntual de estas organizaciones en su centro, y no valora estas acciones educativas como integradoras de un curriculum más funcional y diverso. Loli y Ana manifiestan su apoyo para que estas entidades socioculturales colaboren de manera permanente en las actividades educativas de sus escuelas, y es que tenemos que precisar que, desde el punto de vista institucional, entre sus dos centros existen más similitudes que diferencias. Un ejemplo de ello es que los grupos de madres marroquíes y las charlas con café son actividades que han tenido –y tienen– una continuidad que ha supuesto un cambio progresivo en la imagen social que tienen las familias respecto a las escuelas de sus hijos. Sin lugar a dudas, una idea clave sería abrir la escuela a la participación comunitaria, y a su vez, que la escuela sea un foco educativo de participación social que promueva sus valores y actuaciones en el contexto social.

En definitiva, resulta muy interesante comprender que los profesores tienen confianza en la interculturalidad como pilar que puede vertebrar la práctica educativa en sus escuelas. Esta confianza se deriva de la expresión clara y rotunda de los docentes que valoran como fundamental el hecho de que los proyectos educativos de sus escuelas estén inspirados en la interculturalidad. Así mismo, se considera que es imprescindible la planificación y desarrollo de actividades interculturales, aunque para los profesores lo más importante es disponer de los recursos lingüísticos y curriculares adecuados para afrontar la atención educativa de los alumnos inmigrante.

“Hombre, estos niños, indudablemente, aparte de las ayudas... que también les den ayudas de tipo social, es importante; después, también, el refuerzo pedagógico, indudablemente, con las profesoras de apoyo de interculturalidad, que no solamente se limita a dos días en semana, sino que es también un poquito más, claro.”

(Ep.Alicia.166-168, 658)

“No hablo de niños que van atrasados, españoles, estoy hablando de niños que van atrasados, y que son extranjeros, pero no porque sean de fuera, (...) no porque sean retrasados, sino porque estas criaturas, una por la lengua, dos porque muchos tienen un desfase, tres, otros tienen unos sistemas de conocimiento diferentes...” (Ep.Loli. 42, 340).

En efecto, son los apoyos lingüísticos y curriculares los más valorados por el profesorado para afrontar la diversidad cultural. Esto, sin lugar a dudas, se nos manifiesta como lógico y en concordancia con lo expresado por los profesores respecto a las situaciones que consideran más conflictivas o problemáticas en la integración escolar de los alumnos de origen inmigrante. Verdaderamente, si los profesores consideran que el gran problema es la comunicación y el lenguaje, no cabe duda que es lógico que piensen que la “llave” de esta dificultad radique, precisamente, en promover actuaciones dirigidas a atender esos déficits lingüísticos o incluso de competencia curricular.

“...es fundamental ponerlos al día en lo básico, en las materias instrumentales, para que el niño tenga unos instrumentos que los ponga al nivel del resto.” (Ep.Loli. 46, 681).

“Ten en cuenta que los niños, sobre todo, se tienen que integrar; entonces está lo que es la inmersión lingüística y lo que es la relación con sus compañeros, que es fundamental; al margen de que el idioma también sea muy importante, pero lo vamos combinando, es decir (...), tiene que estar con sus compañeros, sobre todo en la primera fase. Es muy importante el tema afectivo, también el aprendizaje, pero sobre todo que él se sienta acogido...” (Ep.Elena. 284, 2598)

En consonancia con la interpretación anterior, debemos expresar que los profesores tienen en las aulas ATAL un recurso de extraordinaria importancia en el marco de los instrumentos que necesitan disponer para atender mejor a los alumnos inmigrantes, sobre todo en aquellos casos en los que desconocen el idioma y existe un grave problema comunicativo. En efecto, prácticamente todo el profesorado está de acuerdo en considerar las aulas ATAL como un recurso clave ante lo que valoran como un conflicto de primer orden, esto es, el

déficit comunicativo que implica la falta de conocimiento del idioma.

“Cuando viene alguien de interculturalidad, nosotros le planteamos que para nosotros la interculturalidad es algo mucho más amplio que enseñar a un niño que no sabe, que sería dinamizar, como tú dices, el planteamiento de conocimiento de las diferentes culturas, de intercambio cultural, de reconocimiento de saberes y de valores de otras culturas, dinamizarlo desde un montón de actividades que se pueden hacer dentro y fuera de las aulas.” (Ep.Ana. 172, 853).

“Es que depende de las áreas. Por ejemplo, hay niños que no se pueden comunicar, pero en Matemáticas son estupendos. Entonces, en el área de Matemáticas tienen un nivel... Tienen, si acaso, claro, los problemas de los enunciados; en eso sí que hay que ayudarles y explicárselos, con imágenes y demás; pero eso suele ocurrir, es decir, que en Matemáticas hay muchos niños que son inteligentes, lo único que no pueden es comunicarse, pero son unos miembros que son atendidos en clase, y están en Educación Física... Y sacan... una maravilla en Educación Física. Entonces, depende de áreas: en Música también son muy buenos... ¿Dónde tienen la dificultad? Pues en Sociales, en Historia, donde tienen que leer...entonces, el Lenguaje sí, hay que prepararles material.” (Ep.Elena. 66-80, 5019)

Sin embargo, debemos expresar que nos sorprende que todavía hoy algunos docentes no consideren muy relevante la colaboración entre la escuela y las asociaciones socioculturales (sobre todo en el caso de Alicia) que pueden favorecer la realización de actividades interculturales en sus centros educativos. No obstante, la respuesta del profesorado es positiva cuando hablamos del apoyo de ONGs que vienen a realizar en la escuela actividades interculturales. Esto lo podemos interpretar en base a un pensamiento eminentemente práctico –y pragmático– del profesorado, es decir, consideran que es importante la colaboración con las organizaciones sociales en la medida en que éstas ofrecen propuestas educativas interesantes para llevarlas a cabo en sus escuelas.

4.2. La educación intercultural: entre el deseo y la realidad

Hemos escrito el título de este epígrafe expresando nuestra perspectiva sobre qué es lo que está ocurriendo con la interculturalidad en la escuela, y de manera más precisa, qué piensa el profesorado acerca de la interculturalidad.

Pues bien, la respuesta de nuestro estudio es sencilla: la educación intercultural se encuentra entre el deseo y la realidad, entre el deseo de ser y su puesta en práctica en la realidad escolar. En efecto, tal y como hemos puesto de manifiesto en páginas anteriores, 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.

No obstante, de la presente investigación podemos extraer la siguiente conclusión: 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...” (Ep.Loli. 217, 1147).

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 transformadoras⁹³. En este sentido, estos docentes consideran que los alumnos 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”*⁹⁴ (Ep.Ana.32, 1751).

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 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. 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

⁹³ Véase p.366 (Ep.Ana.148-156, 1091).

⁹⁴ Véase p.353.

afecto..., además tú tienes relación con su casa, conoces a sus padres...” (Ep.Loli. 209, 493).

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”*.⁹⁵ 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.

En verdad, tenemos que decir que en nuestra investigación hemos descubierto la existencia de cuatro concepciones interculturales desde la perspectiva docente; nos referimos a que cada una de las docentes⁹⁶ de los estudios de casos responden o representan de manera significativa a cuatro modelos pedagógicos de entender la interculturalidad. En este sentido, pretendemos indagar en cada uno de los cuatro modelos pedagógico-interculturales descubiertos en nuestro estudio (humanista-reflexivo, crítico-emocional, folclórico-romántico y técnico-reduccionista), a partir de las distintas dimensiones estudiadas (cognitiva, procedimental, ética y emocional) para comprender la visión intercultural del profesorado. Para sintetizar esto, hemos

⁹⁵ Véase p.340 (Ep.Ana. 468, 1495)

⁹⁶ Tenemos que señalar que, si bien hemos considerado que cada una de estas docentes representan o encarnan cuatro modos distintos de comprender la interculturalidad, es también cierto que somos conscientes de que las “fronteras” no son del todo infranqueables ni fácilmente identificables, es decir, existen ideas y planteamientos que pueden ser considerados de un modelo o de otro. Ciertamente, existen matices que perfectamente serían discutibles si son de un tipo o de otro, o si responden a un modelo o a otro. No obstante, creemos que esos matices han sido ya suficientemente tratados –y argumentados– en las conclusiones cualitativas de los estudios de casos; ahora, nuestro propósito es alumbrar nuevas luces de manera globalizada al objeto de investigación, para su debate y discusión con el profesorado y la comunidad educativa.

elaborado la tabla que a continuación exponemos.⁹⁷

**Tabla 3. Concepción intercultural del profesorado
(Elaboración propia)**

<i>Modelos</i>	<i>Humanista- Reflexivo</i> (Caso de Loli)	<i>Crítico- Emocional</i> (Caso de Ana)	<i>Folclórico- Romántico</i> (Caso de Elena)	<i>Técnico- Reduccionista</i> (Caso de Alicia)
<i>Dimensión cognitiva</i>	La diversidad cultural es vista como una oportunidad para enriquecer la convivencia	La diversidad cultural es vista como una oportunidad de aprendizaje.	La diversidad cultural es planteada en términos de conocimiento de las culturas de los alumnos inmigrantes.	La diversidad cultural es vista como un problema.
	La interculturalidad es valorada como un tipo de comunicación auténtica entre culturas	La interculturalidad se concibe como una propuesta crítica en la educación, de transformación de la realidad escolar y social.	La interculturalidad es percibida como un intercambio de conocimiento cultural.	La interculturalidad se contempla como una respuesta educativa a problemas fundamentalmente lingüísticos.
	El conflicto es una situación escolar perturbadora: prevención	El conflicto es una oportunidad para el crecimiento y el aprendizaje: gestión y regulación	El conflicto es perjudicial para la convivencia: prevención	El conflicto es una situación claramente negativa: prevención

⁹⁷ Para la elaboración de esta tabla, nos hemos basado exclusivamente en los datos cualitativos de la presente investigación. No obstante, es necesario explicitar que para la formulación de los distintos modelos de concepción intercultural del docente, hemos tenido en cuenta la literatura pedagógica especializada en educación intercultural, sobre todo los escritos que sobre este tema ha realizado el profesor Jordán en los siguientes trabajos: Jordán, J.A. (1996) *Propuestas de Educación Intercultural para profesores*. Barcelona. CEAC (1996); Jordán, J.A. (1999) "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. pp. 65-73. ; AA.VV. (2004). *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid. MEC-Libros de la Catarata.

	<i>Humanista- Reflexivo</i> (Caso de Loli)	<i>Crítico- Emocional</i> (Caso de Ana)	<i>Folclórico- Romántico</i> (Caso de Elena)	<i>Técnico- Reduccionista</i> (Caso de Alicia)
<i>Dimensión procedimental</i>	Comunicación intercultural. Apoyo lingüístico Mediación intercultural Habilidades sociales	Asambleas de aula Mediación escolar Aprendizaje cooperativo Competencias socioemocionales Apoyo lingüístico (como un recurso integrado en el centro)	Apoyo lingüístico	Apoyo lingüístico
	Realización de actividades interculturales puntuales	Curriculum intercultural Espacio escolar intercultural	Celebración de actividades interculturales puntuales Colaboración puntual con entidades sociales del entorno	Apoyo escolar Específico
	Colaboración permanente con entidades sociales del entorno Participación activa de las familias de origen inmigrante	Colaboración permanente con entidades sociales del entorno Participación activa de todas las familias	Participación de las familias como aspecto positivo para el conocimiento cultural	Necesidad del apoyo familiar en la tarea educativa del profesorado

	<i>Humanista- Reflexivo (Caso de Loli)</i>	<i>Crítico- Emocional (Caso de Ana)</i>	<i>Folclórico- Romántico (Caso de Elena)</i>	<i>Técnico- Reduccionista (Caso de Alicia)</i>
<i>Dimensión ética</i>	<p>Autenticidad</p> <p>Naturalidad</p> <p>Escucha activa</p> <p>Empatía</p>	<p>Confianza en el otro como legítimo otro</p> <p>Cultura del mestizaje</p>	<p>Respeto a través del conocimiento de las culturas</p>	<p>Diversidad cultural como un aspecto problemático en la convivencia</p> <p>La interculturalidad como respuesta técnica a los déficits lingüísticos y curriculares del alumnado inmigrante.</p> <p>Se dirige exclusivamente al alumnado de origen inmigrante.</p>
	<p>Oportunidad para desarrollo profesional docente</p> <p>Respeto a la identidad cultural</p> <p>La interculturalidad como herramienta de compensación en las desigualdades sociales</p> <p>Se dirige a todo el alumnado y a sus familias.</p>	<p>Oportunidad para crecimiento personal y colectivo del docente</p> <p>Respeto a la identidad cultural: cuestionamiento y cambio</p> <p>La interculturalidad como herramienta educativa crítica para la transformación del contexto educativo</p> <p>Se dirige a todo el alumnado, sus familias y la comunidad educativa en general</p>	<p>Oportunidad para conocer elementos culturales del alumnado inmigrante</p> <p>La interculturalidad como instrumento privilegiado para el conocimiento de otras culturas.</p> <p>Se dirige a todo el alumnado y a sus familias.</p>	
<i>Dimensión emocional</i>	<p>Importancia de las emociones en el aprendizaje y la convivencia</p>	<p>Importancia de las emociones en el aprendizaje y la convivencia</p>	<p>Las emociones tienen importancia en la medida en que afectan al rendimiento escolar y las relaciones sociales.</p>	<p>Las emociones tienen importancia en la medida en que afectan al rendimiento escolar.</p>

	<i>Humanista- Reflexivo</i> (Caso de Loli)	<i>Crítico- Emocional</i> (Caso de Ana)	<i>Folclórico- Romántico</i> (Caso de Elena)	<i>Técnico- Reduccionista</i> (Caso de Alicia)
	Potenciación de la autoestima	Potenciación de la autoestima Pedagogía del amor (querer y sentirse querido en la escuela)	Mejora de la autoestima	

La perspectiva humanista-reflexiva la hemos asociado al caso de Loli, pues esta docente valora la importancia de la comunicación –auténtica y empática– como aspecto clave de la interculturalidad. Ana defiende una postura crítica-emocional, donde la interculturalidad sería una herramienta de transformación educativa. La postura romántica podría identificarse con el caso de Elena, que atiende a la necesidad del conocimiento de las diferentes culturas como única fuente generadora de educación intercultural, mientras que Alicia la situamos en un enfoque eminentemente técnico, ya que asocia interculturalidad con un apoyo exclusivamente lingüístico.

Sin ánimo de ser excesivamente exhaustivo en el análisis de estos modelos, y dado que la mayoría de las cuestiones han sido ya planteadas con anterioridad, creemos necesario hacer referencia a las diferencias⁹⁸ más significativas de cada uno de estas concepciones educativas desde las dimensiones atendidas. Y es que, si bien en nuestro estudio hemos podido observar claras diferencias en cada una de las dimensiones (cognitiva, procedimental, ética y emocional), creemos que la dimensión ética es la que plantea unas diferencias más profundas entre el pensamiento pedagógica de cada una de estas docentes.

⁹⁸ Cabe decir en este momento que no sólo nos han interesado las diferencias entre las distintas concepciones sobre interculturalidad de estas cuatro docentes, también sus coincidencias y semejanzas, atendiendo al concepto de “idealtipos” de Max Weber.

Así pues, mientras para Loli la interculturalidad tiene un fuerte componente de acción educativa de carácter compensatorio, Ana defiende la vertiente crítica de la interculturalidad como herramienta dirigida a transformar el curriculum escolar hegemónico en un curriculum intercultural, que sea útil y funcional para todos los alumnos, donde la diferencia cultural sea un valor educativo de primer orden. En realidad, estas docentes muestran más similitudes que diferencias en las distintas dimensiones estudiadas, aunque como vemos, este matiz es de suma importancia. Así mismo, estas docentes y también Elena, expresan 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. En el caso de Alicia, hemos comprobado en nuestro estudio, que esta docente percibe la interculturalidad como una respuesta educativa especialmente dirigida a la población escolar de origen inmigrante, fundamentalmente porque considera que estos alumnos suponen una nueva problemática que requiere de medidas específicas de apoyo educativo sin más.

En resumen, podemos afirmar que, a pesar de que existe un desfase entre la teoría y la práctica de la interculturalidad, y aunque persista cierta idea de compensación educativa en el concepto de educación intercultural, son cada vez más los profesores que optan por la interculturalidad como alternativa pedagógica para construir una escuela más optimista y solidaria. En verdad, la interculturalidad no tiene por qué centrarse exclusivamente en conocer al otro, sino en legitimar esa diferencia cultural y aprovecharla educativamente para enriquecer la convivencia y el aprendizaje compartido. Desde nuestro punto de vista, las actividades interculturales son realmente interculturales en la medida en que responden a un intento consciente de aprender y convivir en la diversidad como algo absolutamente ineludible.

“...nosotros hemos cogido una opción que es la interculturalidad, porque la multiculturalidad es solamente hacer cuentos, banderas..., y teníamos bastante..., mira, sinceramente, nosotros queremos quedarnos ahí por opción, es decir, creemos la interculturalidad como tú me das y yo te doy..., y es mucho lo que yo puedo aprender de tu cultura, y es mucho lo que puedes aprender de la mía..., y ahí está la riqueza,

porque vamos en realidad a una sociedad plural, en la cual, tenemos que ver todo lo que podemos compartir...” (Ep.Loli. 222, 593).

4.3. La gestión de la diversidad cultural a través del fomento de las competencias interculturales y la mediación intercultural

El profesor competente, desde la perspectiva intercultural, es aquel que tiene la habilidad de interactuar con “otros” (alumnos 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 cultural. Tal y como hemos puesto de manifiesto en nuestra investigación, 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...” (Ep.Loli. 177, 708).

Aunque es cierto 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 es progresivamente considerada como un factor positivo para promover una educación de calidad en sus centros educativos.

“Entrevistador.- *¿Ellos han tenido algún problema para aceptar esa diversidad? Es decir, ¿ha habido conflictos, desde el punto de vista del profesorado...?*

Elena.- *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.”* (Ep.Elena.86-88, 2533)

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 tu 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 director es que 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, yo desde que entro al colegio me voy encontrando a madres, gitanas, drogadictas, musulmanas..., y de todos los colores, y me voy parando con todos, oyendo sus problemas, y las cosas que me quieren contar...” (Ep.Loli. 14, 632).

Dicho esto, nos gustaría apuntar ahora algunos objetivos derivados precisamente de la necesidad de mejorar la comunicación y la competencia intercultural del profesorado:

- Potenciar la autoestima de los alumnos 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.
- 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.
- Favorecer la interacción y la comprensión cultural y social de todos los alumnos 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.

- 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.

Por otro lado, desarrollar una convivencia intercultural en los centros educativos requiere de todos los apoyos y ayudas posibles. En esta línea, hemos encontrado en nuestro estudio ejemplos de docentes que mencionan la importancia de la ayuda que reciben de todas las organizaciones no gubernamentales que quieren trabajar la diversidad cultural mediante actuaciones y proyectos educativos destinados a los alumnos y a sus familias. Uno de esos apoyos es la mediación intercultural, entendida como una estrategia educativa encaminada a favorecer el diálogo y la comunicación intercultural. Una herramienta muy interesante en el establecimiento de “*puentes de convivencia*” entre escuela y familia, que en determinados casos, tiene una gran importancia como impulso para favorecer la integración activa de las familias de origen inmigrante en la comunidad educativa.

“...aquí, la mediación intercultural es uno de los trabajos fundamentales, pero lo que pasa es que la respuesta de las madres es durísima y sobre todo de los padres..., porque yo llevo muchos años detrás de una escuela de padres, por lo menos quince años..., y lo que hay, ya ves lo que hay, ¿no?. Es muy difícil, el AMPA, por ejemplo, funciona con cuatro madres con buena voluntad..., las pobres han hecho lo que no está escrito., ni pagan, y participan pocas..., y mucho menos llámalas para una charla..., son cosas que pasan, pero claro nosotros nos valemos de las meriendas, de muchas cosas para que ellas participen...” (Ep.Loli. 31, 620)

A partir de lo anteriormente expuesto, nos parece necesario explicitar lo que, a nuestro juicio, constituyen objetivos fundamentales de la mediación intercultural en la escuela (Serrat, 2002):

- Promover la gestión positiva de los conflictos escolares mediante la puesta en práctica del diálogo intercultural.
- Facilitar el aprendizaje compartido y reflexivo a partir de las propias situaciones conflictivas.
- Fomentar la comprensión de las diferencias culturales como claves de riqueza escolar y de enriquecimiento mutuo.
- Construir un clima escolar constructivo donde se respeten las distintas identidades culturales, llevando a cabo acciones educativas concretas y generales que desarrollen la autoestima, la confianza y la empatía.
- Contribuir a la superación de prejuicios, estereotipos y racismo.
- Colaborar con los distintos agentes educativos para que se incluyan elementos relevantes de las diferentes culturas presentes en los centros educativos en todos sus ámbitos (plan de centro, proyecto educativo de centro, programaciones didácticas, proyectos de innovación, materiales didácticos, libros de texto, actividades extraescolares...).

¿Cuáles son las funciones de la mediación intercultural desde la perspectiva docente? Pues bien, la mediación intercultural se observa como un instrumento reciente en lo que sería la atención a la diversidad cultural en los centros educativos, no obstante, es necesario explicitar que cada vez existen más docentes que son conscientes del necesario apoyo que ofrece esta nueva figura profesional tal y como hemos puesto de manifiesto a lo largo del

presente estudio. En este sentido, apuntamos las siguientes funciones de la mediación intercultural en la práctica escolar:

- Asesoramiento y tramitación de matriculas, becas y ayudas sociales y educativas (comedor, libros de texto, actividades extraescolares, refuerzo escolar...).
- Proporcionar información sobre el sistema educativo y los recursos educativos de la zona (ONGs, entidades socioeducativas, servicios sociales...).
- Mediar en casos de conflictos e intervención específica en casos de absentismo (en el caso de alumnos de origen inmigrante).
- Realizar funciones de traducción e interpretación de documentos administrativos de la institución educativa.
- Colaborar en la planificación y desarrollo de actividades interculturales (talleres, fiestas, grupos de madres, jornadas interculturales, materiales didácticos....).
- Conocer la situación familiar del alumnado inmigrante y recabar datos sobre la misma y facilitarla al centro, fundamentalmente al equipo directivo del mismo.

Sin embargo, tal y como hemos puesto de relieve en la presente investigación, la labor de la mediación en contextos escolares se ve influida, como cualquier profesión, por diversas limitaciones cuyo conocimiento nos puede ayudar a conocer y reflexionar sobre las implicaciones que este recurso está teniendo en la escuela y la comunidad educativa en general.

“...me parece muy bien que los mediadores entren en la regulación de los conflictos con las familias, lo que pasa es que las familias no reconocen esa autoridad, no es porque yo no quiera darles ese protagonismo...” (Ep.Loli. 175, 210).

Hay que señalar la existencia de cierto desconocimiento entre el profesorado respecto a la figura del mediador intercultural y sus funciones en el ámbito escolar. Lo que ocurre es que también existe la percepción docente de que los propios mediadores interculturales no tienen clara su propia labor en los contextos educativos.

“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” (Ep.Elena.164-2602)

Esta situación se justifica, tal y como planteaba Elena, por los siguientes motivos:

- La escasa presencia física del mediador en los centros escolares.
- La dificultad de los centros en el acceso a este recurso, o su desconocimiento por las funciones que estos mediadores pueden realizar en los centros educativos.
- La incipiente difusión que se le da a la mediación intercultural en los centros escolares y la comunidad educativa general.

Por otro lado, hemos visto que los mediadores reconocen la influencia negativa que supone la idea prefijada y simplificada de lo que debe ser un mediador. En efecto, algunos docentes piensan que los mediadores son, ante todo, profesionales de la traducción para las familias de origen inmigrante. En relación a esto, los mediadores interculturales 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.

“...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...” (Em.Salma. 16, 512).

Igualmente, la consideración reduccionista sobre la función de traductor e intérprete de esta figura profesional ha supuesto en la práctica obviar la importancia de la mediación intercultural como una herramienta de dinamización de la participación comunitaria en la escuela.

“Mi trabajo era facilitar..., pero sobre todo de dinamizador, más que traductor, que como sabes no es mi labor fundamental..., es decir, animar a la gente que participe en la vida del colegio..., realmente, que las madres marroquíes e inmigrantes que querían hacer cosas, no solamente los profesores u otras familias autóctonas..., me refiero a que participen en las reuniones del APA y tal, es lo mismo..., que las madres de otras culturas que participen con las madres de aquí..., hombre, también es importante trabajar con todas las madres del colegio” (Em.Samir. 33, 555).

En definitiva, la mediación intercultural, a pesar de ser una herramienta educativa de regulación de conflictos interculturales de gran valía, sigue entendiéndose como un apoyo lingüístico más, en lo que sería la atención educativa de las familias de origen inmigrante. A pesar de ello, hemos encontrado en nuestro estudio centros educativos (p.e. el CEIP Adela López), donde la mediación intercultural es contemplada como una necesidad cada vez más emergente para promover la comunicación intercultural entre familia y escuela, así como para dinamizar actividades educativas interculturales donde la diversidad cultural es un valor educativo sumamente enriquecedor para el clima de convivencia y aprendizaje en estos centros.

4.4. La participación de las familias inmigrantes: comunicación y competencia intercultural

Tal y como ponen de manifiesto diferentes estudios realizados al respecto (Rascón, 2006; Ruiz Román, 2005), 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...” (Em.Salma. 19, 528).

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, 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 de las familias en las escuelas, 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 hijos 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...” (Ep.Loli. 6, 564).

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.*

***Entrevistador.-** Muy solas, ¿no?*

Alicia.- Te dicen: "Menos mal que he venido a hablar contigo y me escuchas"; es que ellos necesitan hasta que los escuchen, y que se sientan escuchados." (Ep.Alicia. 208-216, 848)

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 madres⁹⁹, 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

⁹⁹ Ejemplo de este tipo de iniciativas pueden ya encontrarse en los CEIPs Adela López y Estela del Carmen, así como en algunos IES de la ciudad de Málaga. Un ejemplo de ello puede leerse en <http://www.romeroesteio.es/docencia/departamentos/orientacion/escuela%20madres.pdf>

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 podemos extraer 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”*¹⁰⁰.

Es necesaria la participación docente en los grupos de madres de origen inmigrante y en las actividades dirigidas a las familias que existen en los centros educativos. De hecho, hemos observado que estas plataformas educativas son muy importantes para avanzar en un diálogo enriquecedor e intercultural entre las propias familias inmigrantes y las autóctonas, ya que *“crean redes de apoyo por ese sentimiento de desarraigo que algunas madres traen, y como ven a otras en características similares, pues se relacionan”*. En este sentido, consideramos que estas actividades dirigidas a madres inmigrantes son fundamentales para *“fomentar los lazos sociales e incluso para que hagan amistades entre ellas mismas, ya que muchas madres necesitan mucho afecto y apoyo”*¹⁰¹.

Desde nuestro punto de vista, la participación de las familias tiene un doble valor. No sólo es una acción educativa que promueve la mejora de las relaciones entre los alumnos de las diferentes culturas y, por tanto, la mejora de la convivencia en la escuela; también sirve como elemento de apoyo

¹⁰⁰ Ep.Loli. 42, 1138.

¹⁰¹ Ep.Loli. 214, 459.

emocional para muchas familias que viven momentos vitales complejos y difíciles.

En el caso de las familias de origen inmigrante, hemos descubierto que muchas madres inmigrantes participan en estos grupos como espacio de apoyo mutuo –sobre todo emocional–, para poder hablar y compartir con otras madres sus pensamientos y su vida diaria, sus dificultades e inquietudes. Y es que la mejora de la autoestima constituye un pilar fundamental en los grupos de madres, así como un espacio de intercambio y conocimiento cultural para las familias inmigrantes y autóctonas. En efecto, la autoestima es un valor *“que ayuda mucho a todos los niños y a todas las familias, porque en verdad son personas que tienen unas carencias sociales y también económicas (importantes), porque vienen de fuera y se sienten diferentes, entonces, ese valorarlos y ese trabajo cercano, para ellos, es (muy) bueno”* (Ep.Loli. 290, 442). Sin lugar a dudas, la cooperación debe fomentar la autoestima activa tanto en los alumnos como en las familias inmigrantes. El aprendizaje cooperativo que se desarrolla en los grupos de madres constituye una valiosa herramienta que sirve de imagen educativa donde sus hijos pueden proyectar nuevos referentes sociales donde la diversidad cultural y el apoyo mutuo son piezas claves para su óptimo desarrollo escolar.

La participación es una característica fundamental de las escuelas interculturales, ya que indaga precisamente en el hecho de compartir cultura, de buscar un enriquecimiento cultural que se considera imprescindible. En este sentido, hemos descubierto que las familias inmigrantes son las más activas y participativas en los diferentes eventos educativos que se desarrollan en estas escuelas. Esta positiva participación se da en los ámbitos participativos formales y no formales de la escuela, ya que *“ante una llamada o una petición que se haga de una reunión, la verdad es que acuden más los padres de inmigrantes que los españoles”* (Ep.Carmen. 228-244,7106)¹⁰². Esto supone un elemento de gran interés que abre la posibilidad de establecer programas formativos para la mejora de la convivencia escolar donde el papel de las

¹⁰² Véase pp.443-444.

familias sea un eje fundamental de sus diseños y aplicaciones prácticas en los centros educativos.

Ya vimos cómo Loli subrayaba la importancia de las reuniones y de las meriendas que se han realizado en su colegio con el ánimo de que participen cada vez más madres –y padres–, algo que, a pesar de su dificultad, está calando de manera progresiva en las familias del centro.

“...empezamos a invitar a madres, empezamos a hacer cosas con ellas, con las meriendas, de tomar contacto..., pero no es fácil, porque muchas tienen un nivel sociocultural bajo, y además no tienen tiempo, tienen que trabajar..., tienen mucho trabajo, y claro, cuesta muchísimo trabajo convocarlas a una reunión, que vengan..”
(Ep.Loli. 286, 320).

Para esta docente, el hecho de organizar estas actividades ya supone un paso hacia la interculturalidad, puesto que no sólo es positivo el encuentro entre familias de procedencias culturales diversas, sino que, además, estos foros de participación promueven lazos de amistad y ofrecen un apoyo social y comunitario que muchas madres inmigrantes no encuentran en ningún otro lugar excepto en la escuela.

Sin embargo, es cierto que todavía existen escasas relaciones entre las familias de los alumnos de estas escuelas; y esto es un aspecto que preocupa a algunos docentes. En este punto, Ana está convencida que para mejorar la convivencia intercultural en el centro es necesario que los alumnos tengan referentes familiares donde la diversidad sea vista como algo positivo y enriquecedor.

Entrevistador.- *Aquí también hay actividades un poco puntuales, pero...*

Marga.- *Aquí sí las hay, pero las madres no participan todas, como debería de ser. Y debería ser muy bueno, porque éste es un colegio donde hay muchos niños de otras naciones.*

Entrevistador.- *Hay mucha diversidad.*

Marga.- *Eso. Entonces, deberíamos todas las madres aprovecharlo. Porque no se ven todas juntas. (Ema.Marga. 462-468, 353).*

En efecto, las relaciones entre familias inmigrantes y autóctonas son

todavía escasas, y solamente aquellas familias que tienen algún grado de amistad se relacionan de alguna manera. Las relaciones positivas entre familias de diferentes culturas deben ser un instrumento fundamental de interacción cultural de gran valor para los alumnos, pues supone un modelo de relaciones que favorece comportamientos prosociales y actitudes de apertura a la diversidad cultural. El problema es que todavía persiste cierto grado de rechazo de las familias autóctonas hacia la población escolar inmigrante, lo que tiene una implicación –emocional y social– directa en el sentido de excluir a estos alumnos y a sus familias, y por tanto, no favorecer las potencialidades de la diversidad cultural como factor de promoción de una convivencia educativa solidaria y tolerante.

“Yo creo que no hay relaciones entre las familias.., a no ser que sean amigos, yo creo que no hay. De todas maneras, te digo una cosa.., aquí hay unos niveles de agresividad muy altos entre ellos mismos, es decir, no es porque particularmente... , vamos a ver, puede ser un factor asociado, pero no es el factor determinante, porque como te digo, también depende de los niños, hay niños,..., mira, dentro de los niños también hay unos niveles de agresividad muy altos, es decir, son niños, en el caso particular de los de etnia gitana, que además de problemas socioeconómicos, que además tienen problemas familiares y que provienen de familias desestructuradas, que además tienen problemas culturales también serios, porque además viven en una zona que es una especie de gueto...Es decir, que están todos en el mismo sitio, claro, viven en la huerta, vienen de la playa de san francisco, es decir, que viven en zonas marginales, entonces eso conlleva una situación donde los niveles de agresividad son muy altos por las características que viven ellos todos los días, y evidentemente, hay un tema que antes hemos hablado, que está asociado a todo lo anterior, y es que....Para mí, mi percepción es que hay una opinión generalizada de prejuicios y de rechazo hacia el marroquí, pero no solamente aquí (...). A mí me parece que esto es algo que se está impulsando a nivel social de no se qué intereses que hay detrás, y eso entra en la escuela evidentemente, porque también habría que trabajarlo con las familias, ¿sabes qué te digo?” (Ep.Ana. 119, 1827)

4.5. El conflicto como herramienta de aprendizaje en las escuelas interculturales: la importancia de las acciones educativas interculturales

Podemos afirmar que la valoración que hace el profesorado respecto al conflicto como oportunidad de aprendizaje es claramente positiva. De hecho, una gran mayoría de profesores, el 75%, valora 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 nuestro estudio, 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.

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, Ana 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, Ana 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.” (Ep.Ana. 106-108, 1513)

En tercer lugar, otra conclusión 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. En este sentido, consideramos que la clave de la concepción educativa de los docentes respecto a las estrategias de regulación de conflictos¹⁰³ 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.

¹⁰³ Sin ánimo de ser exhaustivos, creemos interesante mencionar algunas propuestas o estrategias para la regulación de conflictos interculturales desde la perspectiva docente, que están emergiendo con fuerza en la teoría y en la práctica de la educación intercultural (Vinyamata, 2003; Gómez, 2004; Montón, 2004; Viñas 2004). En realidad, estas estrategias han surgido de manera explícita en el análisis de los estudios de casos, son las siguientes: el aprendizaje en la resolución positiva de los conflictos, el aprendizaje cooperativo, el enfoque socioafectivo, la mediación intercultural y la participación comunitaria.

“ 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 me estás propinando en este momento.” (Ep. Ana. 434-436, 1629).

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”*.¹⁰⁴ 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.

Ya hemos visto cómo Loli y Ana –e incluso Elena y Alicia en menor medida– apuestan por trabajar educativamente la autoestima, es más, para

¹⁰⁴ Véase pp.330-331 (Ep.Ana. 88-92, 2230)

ellas es un factor clave, no sólo para el alumnado de origen inmigrante, sino también para todos los alumnos y sus familias. 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. Podemos afirmar que para estas 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...).

“Entrevistador.- En el caso de los alumnos inmigrantes, yo he leído que la autoestima es un factor a tener en cuenta, pero también aparte de esa desventaja sociocultural,...

Ana.- 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.”
(Ep.Ana. 66-68, 1006)

En sexto lugar, hemos llegado a la conclusión de 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.

Aún no existiendo soluciones sencillas, la implicación de las administraciones públicas (estatal, autonómica, provincial y local), el apoyo de las organizaciones sociales (ONGs, asociaciones de vecinos, fundaciones públicas y privadas) y el compromiso de una escuela repensada desde una perspectiva intercultural (cambio curricular, funcional y metodológico), constituyen ejes de reflexión imprescindibles para el desarrollo de acciones educativas interculturales, generadoras de escuelas interculturales; escuelas en las que todos ganen en sensibilidad y respeto a la diversidad cultural, y en donde cada día es posible desarrollar nuevas aportaciones reflexivas y críticas en el camino de la interculturalidad.

Así pues, en el contexto de una sociedad de acogida que expresa públicamente la necesidad de promover la diversidad cultural como un valor y como una pauta fundamental de inclusión social, consideramos que el avance intercultural se verá activado y reconocido como un impulso a la concepción plural de las relaciones socioeducativas, estableciendo la cultura del mestizaje como camino de enriquecimiento y mejora de la convivencia educativa.

En resumen, la gestión del conflicto intercultural no depende sólo de recursos específicos o de conocimientos necesarios para su atención comprensiva, sino que, paralelamente, demanda la mejora de las actitudes y la clarificación de los valores emergentes en los contextos socioculturales de nuestro tiempo. En este sentido, un elemento fundamental para que el conflicto intercultural pueda gestionarse positivamente radica en los propios planteamientos pedagógicos que sobre el currículum escolar tiene el profesorado, esto es, optar por un currículum reproductivo y transmisivo, o por un currículum transformador y crítico de la realidad educativa.

***Ana.-** Exactamente. Entonces, ¿por dónde voy yo? Yo voy (por) una pedagogía crítica, que se centre en educar. Ése es el currículum: educar. Educar para que yo me quiera a mí mismo, para que te quiera a tí, y para que yo pueda transformar mi realidad, en donde estoy. Pero ésa es una educación crítica que no interesa.*

***Entrevistador.-** Que no interesa, lógicamente. Interesa más la reproductiva, la producción de parámetros, de cargos...*

***Ana.-** Claro, porque evidentemente nosotros somos productos de una escuela represiva, pero también nos hemos escapado por otras vías.*

La escuela tiene que avanzar más en su necesaria reformulación de fines y metas de corte intercultural, con afán integrador e inclusivo para todos y no sólo para el alumnado inmigrante o para el que requiere atención específica a su diversidad (personal, social, lingüística). En la sociedad postmoderna y del conocimiento, la diversidad no sólo la aportan los alumnos inmigrantes, la aportamos todos; no les afecta únicamente a ellos, nos afecta a todos; no sólo ellos son los que tienen que “normalizarse” en el sistema educativo, todos tenemos que aprender nuevas formas de vivir y convivir en una nueva realidad educativa más compleja, más plural y más viva.

Por todo ello, nos parece necesario indagar en un modelo intercultural 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 (1997, 2003) y Viñas (2004), en la necesidad de ir construyendo un modelo holístico de acción educativa para las escuelas interculturales. Entre las principales características que pueden definir este modelo, proponemos las siguientes¹⁰⁵:

- El profesorado debe promover actitudes democráticas y solidarias.
- La comunidad educativa necesita reflejar y legitimar la diversidad cultural, lingüística y étnica existente en su contexto socioeducativo.
- El currículum y los materiales didácticos deben presentarse desde diferentes perspectivas culturales, sobre conceptos, procedimientos y valores.
- Tanto el profesorado como el alumnado necesitan adquirir competencias interculturales para la mejora de la convivencia y la gestión positiva de los conflictos interculturales.

¹⁰⁵ Sin lugar a dudas, consideramos que estas características deben impregnar la planificación y desarrollo de todas aquellas acciones educativas interculturales.

- Los equipos directivos pueden y deben impulsar la participación activa de todas las familias y agentes educativos del contexto escolar.
- 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.
- 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.

En verdad, 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 atender a una serie de premisas, a modo de competencias interculturales, para que la formación de los docentes esté realmente en el camino de construir y generar una ciudadanía intercultural que asuma la diversidad como algo positivo y enriquecedor para la propia convivencia social y educativa. Por esta razón, enumeramos a continuación una serie de objetivos de formación del profesorado, que desde nuestro punto de vista, pueden responder a la necesidad de desarrollar la educación intercultural en la práctica educativa gracias a la mejora formativa de los docentes (Esteve, 2004; Aguado, Besalú, Jordán y otros, 2004¹⁰⁶):

1. Es necesario promover una formación respetuosa con las minorías, para poder trabajar actitudes positivas hacia ellas, en el reconocimiento y aceptación de otras culturas diferentes a la nuestra con sus propios valores y significados.

¹⁰⁶ AA.VV. (2004). *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid. MEC-Libros de la Catarata.

2. Resulta imprescindible asumir y aceptar de forma positiva la realidad cultural plural y enriquecedora de los distintos contextos socioculturales y educativos.
3. Es fundamental fomentar el respeto a las diferencias culturales, así como el conocimiento de lo que nos separa y también en la búsqueda de todo aquello que nos une.
4. Entendemos que la educación intercultural debe partir desde un enfoque formativo que integre las tres dimensiones básicas del aprendizaje, esto es, pensar, sentir y hacer, y esto también aplicado a la propia formación del profesorado en su inmersión práctica diaria en las escuelas.
5. Desarrollar diseños de actividades educativas que promuevan la solidaridad, la tolerancia y el compromiso en pos de la igualdad. Esto debe ser una parte significativa de la formación intercultural del docente para su aplicación práctica en su centro educativo.
6. Resulta necesario acceder al conocimiento intercultural a través de la indagación y el aprendizaje compartido entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, lo que hace imprescindible fomentar el empleo de herramientas comunitarias de carácter formativo del profesorado en sus propios contextos escolares (grupos de trabajo, formación en centros, participación en proyectos de innovación pedagógica, investigación en educación intercultural...).
7. Promover y estimular la creación de materiales de investigación sobre las diferentes culturas representativas que existen en nuestros contextos educativos. Ello servirá al docente para proyectar y construir sus propios materiales didácticos de carácter intercultural, propicios para el aprendizaje cooperativo de todos los alumnos, tanto los de origen inmigrante como los autóctonos.

8. Crear una verdadera conciencia intercultural a través del trabajo interdisciplinar del profesorado conjuntamente con otros miembros o agentes participantes de la vida escolar y comunitaria de las escuelas (mediadores interculturales, animadores socioculturales, investigadores universitarios,...). En efecto, la interdisciplinariedad es un objetivo claro en la formación intercultural del docente, pues hace referencia a la necesaria cooperación entre los diferentes agentes educativos, tanto de la propia escuela como fuera de ella, pues podemos considerar que la educación intercultural implica una apertura hacia todo aquello diferente que enriquece la labor del docente.

Es primordial fomentar la formación intercultural del profesorado, a fin de que pueda tener herramientas y recursos teórico-prácticos adecuados para que pueda desarrollar una acción educativa de carácter intercultural. Además, esto requiere incrementar su competencia para indagar en estrategias de participación de toda la comunidad educativa en la convivencia intercultural. Así mismo, creemos que es inexcusable propiciar la colaboración entre las familias y el profesorado, así como de los propios centros escolares con colectivos sociales e instituciones públicas interesadas en ir haciendo de los contextos educativos, verdaderos espacios de encuentro, de enriquecimiento cultural y vivencial desde una perspectiva intercultural.

En definitiva, resulta fundamental la formación de los profesores para construir la interculturalidad en las escuelas del presente y del mañana, y desde nuestro punto de vista, esta formación tiene que implicar muy especialmente a los equipos directivos de las escuelas interculturales. Hacer de los equipos directivos de estas escuelas, equipos creativos de docentes comprometidos con la interculturalidad tendría que ser, a nuestro juicio, una medida formativa de gran trascendencia para posibilitar la generalización de prácticas pedagógicas en el resto del profesorado, y avanzar así, hacia la gestión positiva de los conflictos interculturales en las aulas, desde la idea de educar en y desde el conflicto.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV. (2003). *Prácticas de educación intercultural. Informe correspondiente a la red de centros educativos de la provincia de Almería*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y FETE-UGT.

AA.VV. (2004). *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid. MEC-Libros de la Catarata.

AGUADO, T. (1991). "La Educación Intercultural: concepto, paradigmas y realizaciones" en JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, *Lecturas de Pedagogía Diferencial*, Madrid. Dykinson.

AGUADO, T. (1997). "Educación Multicultural: una propuesta". *Comunidad Educativa*, nº 247, pp.23-26.

AGUADO, T. (2002). "Formación para la ciudadanía". *Cuadernos de Pedagogía*, nº315, pp.16-19.

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

ANGULO, F. y VÁZQUEZ, R. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Archidona (Málaga). Aljibe.

BARÁIBAR, J.M. (2005). *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*. Madrid. MEC-Libros de la Catarata.

BÁRCENA, F., GIL, F. y JOVER, G. (1999). *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política*. Bilbao. Desclée de Brouwer.

BARTOLOMÉ, M. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar?. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 7-36.

BARTOLOMÉ, M. (1997a). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona. Cedecs.

BARTOLOMÉ, M. (1997b). "Panorámica general de la investigación sobre educación intercultural en Europa". *Revista de Investigación Educativa*, Vol.15, nº 1, pp.7-28.

BARTOLOMÉ, M. y Otros (1999). "Diversidad y multiculturalidad". *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 17, nº 2, pp.277-319.

BARTOLOMÉ, M. (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid. Narcea.

- BARTOLOMÉ, M., y CABRERA, F. (2003). "Sociedad Multicultural y Ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales". *Revista de Educación, núm. extraordinario*, pp.33-56.
- BUENO, J.J. (2002). "La extraña ambigüedad de la educación multicultural". *Kikiriki*, nº 65, pp.23-33.
- CAJIDE VAL, J. (1992). "La investigación cualitativa: tradiciones y perspectivas contemporáneas". *Bordón*, 44(4), pp.357-373.
- CAJIDE VAL, J. (1994). "Diseños y metodología en la Investigación Intercultural" en SANTOS REGO, M.A. *Teoría y práctica de la Educación Intercultural*. Barcelona. PPU.
- CALVO, T. (2003). *La Escuela ante la Inmigración y el Racismo. Orientaciones de Educación Intercultural*. Madrid. Popular.
- CAPARRÓS, R.M. (2005). *Nuestras voces y el cometa de los sueños posibles*. Morón (Sevilla). Publicaciones M.C.E.P.
- CARBONELL, F. (2002). "Educación Intercultural: principales retos y requisitos indispensables". *Kikiriki*, nº 65, pp.63-68.
- C.E.J.A. (2001). *Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante*. Sevilla. Junta de Andalucía.
- C.E.J.A. (2006). *Estadística de la Educación en Andalucía (Curso 2004-2005, 2005-2006) y Avance Estadístico del curso 2006-2007*. Unidad Estadística de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- C.E.J.A. (2006). *La Educación en Andalucía, un compromiso compartido, una apuesta por el futuro: propuesta para el debate de una ley de educación para Andalucía*. Sevilla. Junta de Andalucía.
- C.I.D.E. (2005). *El alumnado extranjero en el sistema educativo español (1994-2005)*. Boletín Cide de Temas Educativos. Julio 2005, nº 14.
- COLÁS. P. (1997). "La investigación en la práctica". *Revista de Investigación Educativa*, Vol.15, nº 2, pp.119-142.
- COLECTIVO AMANI (1996). *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid. Popular (2ª edición).
- DEL ARCO, I. (1998) *Hacia una escuela intercultural. El profesorado: formación y expectativas*. Lleida. Universitat de Lleida.
- DEL CAMPO, J. (1999). "Multiculturalidad y conflicto: percepción y actuación", en ESSOMBA, M.A. (Coord). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y*

propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural. Barcelona. Grao. pp. 47-53.

DÍAZ-AGUADO, M.J. (1997). "Educación intercultural y desarrollo de la tolerancia. Un desafío para la investigación en los años noventa". *Comunidad Educativa*, nº 247, pp.6-12.

DÍAZ-AGUADO, M.J. (2002). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid. Pirámide.

EISNER, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona. Paidós.

ESSOMBA, M.A. (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona. Grao.

ESSOMBA, M.A. (2003). *Educación e inclusión social de inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido*. Barcelona. Cisspraxis.

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*, 56 (1), pp.95-115.

ETXEBERRÍA, F., ESTEVE, J.M. y JORDÁN, J.A. (2001). "La escuela y la crisis social". *XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Murcia.

EURYDICE (2004). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Bruselas. Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea.

FERNÁNDEZ, J.M. (2005). "Inmigración y educación. El contexto andaluz: un desafío educativo". *El guiniguada*, nº14, pp.91-102.

FERIA, A. (2002). "Mapa de la población inmigrada escolarizada". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 315, pp.83-87.

GALINO, A. y ESCRIBANO, A. (1990). *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del curriculum*. Madrid. Narcea.

GARCÍA CARRASCO, J. (1992). "Bases sociales y antropológicas de la educación intercultural". *Bordón*, 44(1), pp.7-21.

GIMENO, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid. Morata.

GIRARD, K. y KOCH, S. (1997). *Resolución de conflictos en las escuelas*. Barcelona. Granica.

- GÓMEZ, J. (2004). *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales*. Madrid. MEC-Libros de la Catarata.
- JORDÁN, J.A. (1992). "Educación multicultural. Conceptos y problemática", en FERMOSO, P. (Ed.). *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid. Narcea.
- JORDÁN, J.A. (1994). *La escuela multicultural: un reto para el profesorado*. Barcelona. Paidós.
- JORDÁN, J.A. (1996). *Propuestas de Educación Intercultural para profesores*. Barcelona. CEAC.
- JORDÁN, J.A. (1999). "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. pp. 65-73.
- JORDAN. J.A., y CASTELLA, E. (2001). *La educación intercultural, una respuesta a tiempo*. Barcelona. Universitat Oberta de Catalunya.
- JULIANO, D. (1993). *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid. Eudema.
- 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. (2003). *La investigación en educación como fundamento de nuestra práctica*. Policopiado.
- LÓPEZ MELERO, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Archidona (Málaga). Aljibe.
- LLOPIS, C. (2003). *Recursos para una educación global, ¿es posible otro mundo?*. Madrid. Narcea/Fundación Interred.
- MARCELO, C. (1991). *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- M.E.C. (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de la Educación*. BOE (4 de mayo de 2006).
- MERINO, D. (2004). " El respeto a la identidad como fundamento de la educación intercultural". *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, Vol. 16, pp. 49-64.

- MONTÓN, M.J. (2004). *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar. Orientaciones, propuestas y experiencias*. Barcelona. Graó.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1997). *Educación Intercultural: Teoría y práctica*. Madrid. Escuela Española.
- OLMOS, A. (2006). "Educación intercultural en Andalucía: normativa, discurso político y práctica". Actas del Congreso Internacional de Educación Intercultural. Madrid. UNED.
- ORTEGA, P., MINGUEZ, R. y SAURA, P. (2003). *Conflictos en las aulas. Propuestas educativas*. Barcelona. Ariel.
- ORTÍ, A. (1999). "La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social", en DELGADO. J.M. y GUTIERREZ, J. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid. Síntesis, pp.85-97.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1.998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Morata.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes (II). Técnicas y análisis de datos*. Madrid. La Muralla.
- RASCON, M^a T. (2006). *La construcción de la identidad cultural desde una perspectiva de género: el caso de las mujeres marroquíes*. Tesis doctoral. Dpto. Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Málaga.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. y Otros (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona (Málaga). Aljibe.
- RUIZ DE OLABUENAGA, J. (1996) *Metodología de investigación cualitativa*. Bilbao, Deusto.
- RUIZ ROMÁN, C. (2003). *Educación intercultural: Una visión crítica de la cultura*. Barcelona. Octaedro.
- RUIZ ROMÁN, C. (2005). *Identidades transculturales: los procesos de construcción de identidad de los hijos inmigrantes marroquíes en España*. Málaga, Spicum.
- SABARIEGO, M. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao. Desclée de Brouwer.
- SANDÍN, M.P. (2000). "Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad". *Revista de Investigación Educativa*, Vol.18, nº 1, pp.223-242.

- SANDÍN, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid. McGraw-Hill Interamericana de España.
- SANTOS REGO, M.A. (1994). *Teoría y práctica de la Educación Intercultural*. Santiago de Compostela : P.P.U.
- SASTRE, G. y MORENO, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Una perspectiva de género*. Barcelona. Gedisa.
- SERRAT, A. (2002). *Resolución de conflictos. Una perspectiva globalizadora*. Barcelona. Cisspraxis.
- SORIANO AYALA, E. (1997). "Análisis de la educación multicultural en los centros educativos de la comarca del poniente almeriense". *Revista de Investigación Educativa*, Vol.15, nº1, pp.43-67.
- SORIANO AYALA, E. (2001). *Identidad cultural y ciudadanía intercultural: su contexto educativo*. Madrid. La Muralla.
- SORIANO, E. (2004). *La práctica educativa intercultural*. Madrid. La muralla.
- SORIANO, E. (2005). *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. 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.
- VINYAMATA, E. (2003). *Aprender del conflicto. Conflictología y educación*. Barcelona. Graó.
- VIÑAS, J. (2004). *Conflictos en los centros educativos. Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona. Graó.
- WALKER, R. (1983). "La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos", en DOCKRELL, W.D. y HAMILTON, D., *Nuevas reflexiones sobre la Investigación Educativa*. Madrid. Narcea.
- WITTRICK, M.C. (1989). *La investigación de la enseñanza, Vol. II: métodos cualitativos y de observación*. Barcelona. Paidós.