

Actitudes de los profesores hacia la educación intercultural

David Merino Mata y Cristóbal Ruiz Román

Universidad de Málaga

Resumen

En este artículo se abordan las diferencias existentes en el tratamiento que los profesores de distintas zonas geográficas conceden al desarrollo de la educación intercultural, a partir de una muestra formada por 87 profesores de 17 centros educativos distribuidos en tres localidades de la zona de Campo de Gibraltar (La Línea de la Concepción, San Roque y Algeciras) y por 35 profesores de la Ciudad Autónoma de Melilla. Nuestro objetivo es evidenciar que la tradición en el contacto intercultural, en este caso más extensa en la Ciudad de Melilla, incide directamente en las actitudes y en el grado de implicación del profesorado en aquellas actividades escolares destinadas a favorecer una educación que atienda a la diversidad cultural del alumnado.

Abstract

This article deals with the existing differences or approach developed by some teachers working in different locations on the implementation of intercultural education. Data was provided by 87 teachers from 17 different educational centres situated in three locations in the Gibraltar area (La Línea de la Concepción, San Roque and Algeciras) and by a further 35 teachers from the Town of Melilla. Our aim is to show that a tradition of intercultural contact, in this case more significant in the town of Melilla, directly influences the teacher's attitudes and involvement in activities aimed at encouraging the type of education that bears in mind the cultural diversity of the student.

Introducción: el profesor ante la diversidad cultural

El fenómeno de las relaciones interculturales se ha convertido en unos años en un tema de máximo interés para gran número de profesionales dedi-

cados a distintos campos de estudio. Basta con revisar la literatura sobre el tema para darnos cuenta de que la producción bibliográfica se ha multiplicado a un ritmo vertiginoso; estudios sobre inmigración, sobre la situación de minorías étnicas en distintos países, sobre los derechos de estas minorías, sobre las políticas que en materia de diversidad cultural se están poniendo en funcionamiento, y un largo etcétera de temáticas que ponen de manifiesto el creciente interés que el tema despierta tanto a nivel nacional como internacional.

Por su parte, la educación intercultural ha adquirido la consideración de herramienta fundamental de cara a superar los prejuicios que existen hacia los grupos minoritarios, así como para conseguir una interacción cultural en el contexto educativo basada en el mutuo enriquecimiento. Sin embargo, la presencia de un alumnado culturalmente heterogéneo en las aulas va a suponer una demanda más al ya de por sí complejo trabajo que deben llevar a cabo los docentes cada día.

Para el correcto desarrollo de la educación intercultural es indispensable contar con un profesorado cualificado que sea capaz de concretar en la práctica educativa cotidiana aquellos principios pedagógicos fundamentales que deben regir una educación que atienda a la diversidad cultural. Por ello se hace preciso que el docente posea la competencia pedagógica necesaria, y muestre unas actitudes positivas que favorezcan la integración del alumnado culturalmente minoritario, entendiendo que la educación intercultural debe alcanzar por igual a todos los alumnos. En este sentido Irvine (1988) expone que lo que se necesita son profesores con un conjunto de competencias específicas para enseñar a estudiantes minoritarios, pues, aunque éstos se perciban actualmente como *especiales*, posiblemente lleguen a ser –al menos en algunos lugares– hasta *mayoritarios* en el alumnado de la escuela pública. Pues bien, esta afirmación realizada en el contexto educativo estadounidense, podemos extrapolarla a nuestro país, ya que hoy día tenemos centros educativos en los que la cultura mayoritaria está representada por alumnos de cultura gitana o por alumnos inmigrantes, de manera que los alumnos “autóctonos” representan una minoría dentro de dichos centros. Por tanto, el docente debe ser consciente de esta realidad y estar preparado para afrontarla. Muñoz Sedano (1997) explica cómo la desorientación del profesorado en cuanto a métodos, la falta de preparación específica en materia de educación intercultural y de la enseñanza del castellano como segunda lengua, da lugar en múltiples ocasiones a acciones improvisadas que no producen los resultados que serían deseables.

El profesor Jordán (1994) clarifica, en este sentido, la necesidad de que los profesores tuvieran una formación mínima en:

- a) Conocimiento de los valores y comportamientos más relevantes de las culturas minoritarias de sus alumnos.
- b) Formación para vivir los conflictos.
- c) Formación de actitudes marcadamente abiertas que ayuden a vivir los conflictos como algo enriquecedor.

Obsérvese que no se trata únicamente del conocimiento de la cultura de los alumnos culturalmente minoritarios –algo que por supuesto también es necesario- sino que además es importante que el profesor conozca las pautas necesarias para vivir y, por qué no, aprovechar esos conflictos que pueden surgir en clase. En cualquier caso, el profesor debe ser consciente de que la educación intercultural no supone únicamente la inclusión en el curriculum de una serie de aspectos conceptuales referentes a las culturas de sus alumnos.

A raíz de un estudio llevado a cabo por el grupo de investigación de educación intercultural (GREDI) de la Universidad de Barcelona se llegó, entre otras muchas, a la conclusión de que el profesorado tiene un gran desconocimiento de los aspectos familiares y culturales de las minorías presentes en sus aulas, existiendo un porcentaje significativo de docentes que no consideran necesario conocer esos rasgos culturales (Bartolomé, 1997). Nos parece de suma importancia esta conclusión ya que el desconocimiento puede conducir al rechazo, de manera que la preparación del docente en este sentido va a influir en las actitudes que el profesor muestre ante sus alumnos. Camilleri (1985, p. 90) lo explica claramente al exponer que “cuando los maestros se perciben competentes, seguros (...), para enseñar a este tipo de niños, tienden a desaparecer las actitudes negativas respecto a ellos, como personas y como aprendices”.

Efectivamente, el tema de las actitudes del profesorado es fundamental. Respecto a ello, Jordán (1996) agrupa a los docentes en tres grupos:

- Un primer grupo de docentes que conciben las culturas de los niños minoritarios como dañinas, deficitarias o, incluso, entorpecedoras del progreso académico y de la integración escolar.
- Un segundo grupo de enseñantes que perciben con mayor sensibilidad esas culturas en el seno de la escuela. En este caso se puede llegar al hecho de incluir la diversidad cultural como tema del propio curriculum escolar.
- Un tercer grupo de docentes que se muestra muy sensibilizado respecto al valor de las culturas minoritarias.

Obviamente, estas actitudes van a repercutir de manera directa en las expectativas que el profesor deposite sobre estos alumnos, de manera que un profesor cuyas actitudes sean negativas hacia la integración de los alumnos de culturas minoritarias tenderá a bajar sus expectativas escolares hacia dichos niños; en otras palabras, dicho profesor se limitará a “cubrir los mínimos exigibles” con esos alumnos. En este sentido en una investigación llevada a cabo en la Universidad de Málaga (Ruiz, 2005, p. 313) un alumno realizaba la siguiente afirmación cuando era preguntado por el entrevistador sobre las expectativas de sus profesores acerca de su futuro:

“Una vez estuvo hablando mi padre con el jefe de estudios, y le dijo que iba a ser una pérdida de tiempo que intentara hacer el Bachillerato, porque decía que yo no tenía base y no servía para estudiar” (Entrevista a Ali. Alumno de 3º de ESO).

Observamos por tanto claramente que “el docente deberá modificar las expectativas que de forma consciente o inconsciente genere en torno a los alumnos minoritarios, ya que tales expectativas pueden determinar al propio individuo en su realización personal” (Del Arco, 1998, p. 108).

Ahora bien, cabría preguntarse si estas actitudes del profesorado están relacionadas con su edad; es decir, si el profesorado joven es más proclive a mostrar actitudes positivas ante la diversidad cultural que sus colegas de mayor edad o viceversa. En este sentido es necesario hacer referencia al estudio llevado a cabo por Alkan y De Vredee (1990) sobre las opiniones del profesorado respecto al concepto de educación multicultural y su aplicación práctica en cuatro países europeos (Holanda, Francia, Gran Bretaña y República Federal Alemana), obteniendo como uno de sus resultados más significativos el hecho de que los profesores más jóvenes, es decir, aquellos menores de cuarenta años, y los más implicados en la enseñanza de alumnos de culturas minoritarias, tienden a mostrar actitudes más positivas que las de sus compañeros de más edad. Una explicación a este hecho la podríamos encontrar en la formación inicial de este profesorado, que a raíz del aumento de los flujos migratorios y de la diversidad cultural existente se ha ido progresivamente preocupando en mayor medida por atender una realidad educativa que en estos momentos resulta ineludible.

La importancia del tema de las actitudes del profesorado es tal que Jordán (1994, p. 37) afirma de manera categórica que “si los profesores que ejercen en contextos multiculturales consiguiesen de sí mismos unas actitudes positivas en relación con los alumnos que tienen y a la enseñanza en esas

situaciones, entonces la problemática que andamos analizando (*referida a la problemática que se le plantea al docente en contextos multiculturales*) quedaría resuelta casi en su totalidad”.

En este marco de referencia se encuadra nuestro estudio, pretendiendo poner de relieve las actitudes que los profesores tienen respecto a la educación intercultural, lo cual nos permitirá conocer de primera mano la manera en que los docentes afrontan el proceso educativo en un contexto de diversidad cultural.

Era fundamental que el estudio se llevara a cabo en un marco donde la multiculturalidad de los habitantes fuera una realidad patente. De ahí se deriva la elección de la zona de Campo de Gibraltar, al tratarse de uno de los principales “puertos de entrada” de inmigrantes a la península. Además, los alumnos inmigrantes escolarizados en dichos centros, en un número bastante elevado, tienen en los centros escolares de Campo de Gibraltar el primer contacto con el sistema educativo de nuestro país. Por otra parte, se trata también de una zona con una importante población de etnia gitana, lo cual la convierte en una comarca idónea para llevar a cabo un estudio de este tipo. Nuestro estudio se centra en tres localidades concretas de Campo de Gibraltar: La Línea de la Concepción, San Roque y Algeciras. Una vez delimitada la zona objeto de estudio, consideramos oportuno establecer una muestra paralela que hiciera las funciones de grupo de control, para lo cual seleccionamos a la Ciudad Autónoma de Melilla, ya que tiene como uno de sus rasgos más característicos una extensa tradición de convivencia entre distintas culturas.

La zona de Campo de Gibraltar se ha convertido en la frontera sur de la Unión Europea, ya que está separada de África por un estrecho de 15 Kms. y ha pasado en pocos años de ser una zona de emigrantes a recibir, inesperadamente, una importante llegada de inmigrantes del norte de África. La ciudad de Melilla es una ciudad española desde 1556, pero está situada en el norte de África y en ella conviven desde hace siglos las culturas cristiana, musulmana y hebrea, junto con una pequeña población de origen hindú. Por tanto, la zona de Campo de Gibraltar es una zona en la que las situaciones de educación intercultural son relativamente nuevas, mientras que en la ciudad de Melilla la convivencia entre las distintas culturas es antigua; de ahí el interés por comparar ambas muestras. Por tanto, y como hipótesis central de trabajo nos planteamos la idea de que la convivencia con otras culturas y el conocimiento de sus valores y de sus costumbres favorece la educación intercultural, al mantener los profesores una mayor apertura y un mayor conocimiento de los problemas que pueden generarse en un contexto multi-

cultural. Así, suponíamos la existencia de mayores resistencias y de un mayor desconcierto en los profesores de Campo de Gibraltar de cara al desarrollo de la educación intercultural que en los profesores de Melilla.

Método

Sujetos: muestra de profesores de Campo de Gibraltar

Hemos de aclarar que a pesar de que hemos realizado nuestro estudio en tres localidades distintas de la zona de Campo de Gibraltar, el tratamiento de la información se realiza globalmente, ya que nuestro objetivo no era comparar los resultados obtenidos con el cuestionario de profesores en las distintas ciudades estudiadas, sino tener una visión global del estado de la cuestión.

Para la elección de los centros docentes resultó de inestimable ayuda la colaboración de las Áreas de Educación de los tres Ayuntamientos, ya que a partir de las reuniones que tuvimos con ellos pudimos conocer cuáles eran los centros en los que existía un mayor número de alumnos tanto inmigrantes como de etnia gitana.

Tabla 1. *Distribución de la muestra de profesores de Campo de Gibraltar*

	<i>Centros</i>	<i>Profesores</i>
La Línea de la Concepción	7	40
San Roque	3	10
Algeciras	7	37
<i>Total</i>	17	87

Sujetos: muestra de profesores de Melilla

Como hemos comentado anteriormente, la muestra de profesores y directores de los centros educativos de la Ciudad Autónoma de Melilla ejerce la función de muestra de control, ya que la ciudad posee una larga experiencia en el contacto intercultural, lo cual implica que los profesores que ejercen en los distintos centros educativos de esta zona posean, por consiguiente, una amplia experiencia en el desempeño de su actividad educativa en un contexto culturalmente heterogéneo.

Tabla 2. *Distribución de profesores de la muestra de Melilla, por centros*

Centro A	4 profesores
Centro B	12 profesores
Centro C	11 profesores
Centro D	8 profesores
<i>Total</i>	35 profesores

Instrumentos

Cuestionario

El cuestionario se compone de 31 items a través de los cuales pretendíamos sondear distintas cuestiones relacionadas con el objeto de la investigación, que iban desde la atención que el profesorado concede a la diversidad cultural en sus aulas, hasta su formación en educación intercultural, pasando por los conflictos producidos en clase y la manera de abordarlos, la implicación de la familia en los centros, etc. A través de distintas fases, el cuestionario se fue depurando y ajustando a las necesidades del estudio para recoger toda aquella información que realmente nos era necesaria, intentando precisar las cuestiones para no alargarlo en exceso. Era fundamental que las preguntas estuvieran planteadas claramente para que los profesores pudieran contestarlas sin problemas y no hubiera dudas en la interpretación de su contenido. Con este objetivo, decidimos realizar un estudio piloto en tres centros de la provincia de Málaga caracterizados por la escolarización de un alumnado culturalmente heterogéneo, y por tanto con un profesorado que contaba con experiencia educativa en un contexto multicultural.

Con nuestro cuestionario pretendíamos recoger fundamentalmente información de tipo cualitativo, de ahí que dentro de cada pregunta ofreciéramos a los docentes distintas opciones con el fin de dar a todos los sujetos la posibilidad de responder de un modo que reflejara razonablemente su pensamiento.

El procesamiento estadístico de los datos se hizo con el SPSS (Statistical Package for Social Sciences) programa informático que elimina automáticamente, en la fase de procesamiento, los cuestionarios incompletos o las series de respuestas en las que se omite alguno de los datos que se está procesando.

Entrevistas

Para interpretar las respuestas obtenidas en los cuestionarios nos planteamos la conveniencia de contrastar nuestra interpretación de los mismos, para

lo cual elaboramos el guión de una entrevista semiestructurada compuesta por 14 cuestiones, con el objetivo de que el director y dos profesores de cada centro en los que habíamos pasado el cuestionario dieran su opinión sobre el valor de los datos obtenidos. Tal como ocurrió a la hora de elaborar el cuestionario, el guión de la entrevista se fue depurando y perfeccionando hasta llegar a la conclusión de que con ella recogeríamos la información más relevante.

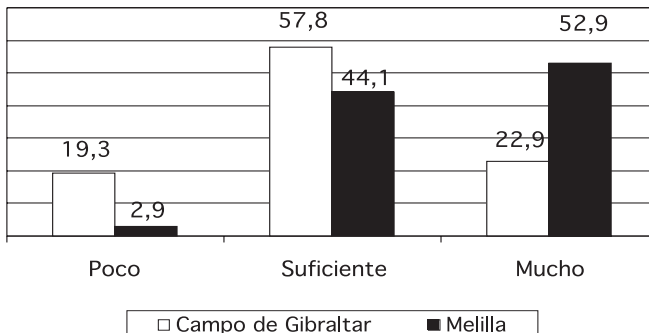
Para el tratamiento de la información recogida a través de la entrevista utilizamos la técnica del análisis de contenido. Para ello, una vez obtenidas todas las entrevistas, procedimos a determinar las unidades de análisis que iban a constituir los núcleos con significado propio que serían objeto de estudio para clasificar la información. Una vez realizada dicha labor, procedimos a elaborar una guía objetiva, relacionando aquellos contenidos ofrecidos por los distintos entrevistados que podían clasificarse en una misma categoría.

Resultados

Conocimiento por parte de los profesores de algunas de las características de las distintas culturas a las que pertenecen los alumnos presentes en sus aulas

El objetivo de esta pregunta era sondear el grado de conocimiento de los docentes sobre las peculiaridades culturales de sus alumnos, para lo cual ofrecimos tres posibilidades, que van desde un total desconocimiento de la cuestión hasta un alto grado de conocimiento (siempre en opinión del sujeto encuestado) pasando por un conocimiento que podríamos catalogar como “medio” o “suficiente”.

Figura 1: *Conocimiento por parte de los profesores de algunas de las características de las distintas culturas a las que pertenecen los alumnos presentes en sus aulas*



Las diferencias más significativas las encontramos en el hecho que mientras un 52,9% de docentes de Melilla afirman conocer mucho las características de las distintas culturas a las que pertenecen los alumnos presentes en sus clases, sólo un 22,9% de profesores del Campo de Gibraltar afirman lo mismo: si contrastamos este dato con el obtenido en el ítem anterior se confirma la poca consideración que en los centros de Campo de Gibraltar se presta a las distintas culturas de los alumnos. Por su parte, un 19,3% de profesores del Campo de Gibraltar afirma conocer poco dichas peculiaridades frente a sólo un 2,9% de docentes de Melilla.

Cuando el profesorado es preguntado acerca de dicho dato las respuestas suelen ser bastante coincidentes. Una profesora lo explica de la siguiente manera:

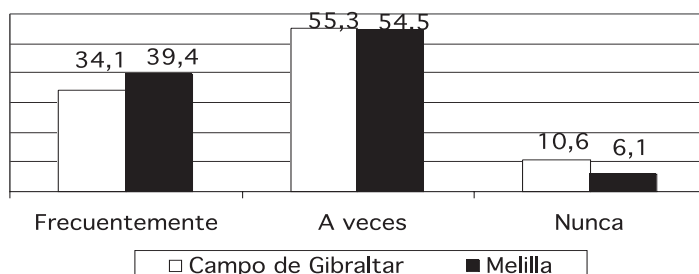
“yo he hecho un curso con gente que trabaja en Melilla y en Ceuta. Hombre, supongo que es debido (refiriéndose al dato estadístico obtenido en esta cuestión) a que el nivel de alumnado inmigrante, vamos, de raza árabe y eso, es mucho mayor que el nivel que tenemos aquí... y entonces, claro, deben tener un conocimiento específico de todo el ambiente. Y aparte, yo lo que noté con la gente de Melilla es que intentan no anular una civilización para darle primacía a otra, sino que intentan por todos los medios llevarlos paralelos, la verdad es que lo llevaban muy bien (...)” (Profesora nº 9. La Línea de la Concepción).

En este sentido, en el primer apartado de este artículo recogíamos la idea del profesor Jordán en la que se aludía a la necesidad de que los docentes tuvieran una formación mínima en lo que respecta al conocimiento de los valores y comportamientos más relevantes de sus alumnos. Debemos tener en cuenta que muchos de los conflictos derivados de las relaciones interculturales son generados a raíz de las peculiaridades culturales de personas de distintos orígenes, por lo que un adecuado conocimiento del docente en este sentido será condición *sine qua non* para poder hacer frente a unas situaciones que en muchos casos podrían resolverse fácilmente e incluso podrían ser aprovechadas como fuente de conocimiento mutuo y por tanto de enriquecimiento. En este sentido pensamos que un mayor conocimiento (que en este caso podría traducirse en una mayor tradición en el contacto intercultural en la Ciudad Autónoma de Melilla) puede favorecer de manera significativa el respeto hacia las otras culturas presentes en nuestros contextos educativos.

Grado en que son debatidas las cuestiones relacionadas con la atención a la diversidad en los claustros de profesores

Con esta cuestión preguntamos sobre el tratamiento que recibe dicho tema en los claustros de profesores, es decir, pretendemos determinar si el tema de la atención a la diversidad va más allá de la presencia de la educación intercultural en los proyectos de centro, mediante el diálogo, la discusión y el intercambio de ideas en los claustros de profesores.

Figura 2: *Grado en que son debatidas las cuestiones relacionadas con la atención a la diversidad en los claustros de profesores*



El mayor porcentaje de profesores, tanto en Campo de Gibraltar como en Melilla, afirman que las cuestiones relacionadas con la atención a la diversidad son debatidas a veces en los claustros. Un 34,1% de docentes de Campo de Gibraltar y un 39,4% de profesores de Melilla exponen que esta cuestión es tratada frecuentemente, mientras que un 10,6% y un 6,1% de profesores de Campo de Gibraltar y Melilla respectivamente, expresa que tal tema no es abordado nunca en el centro. Obviamente, y teniendo en cuenta que los centros en los que hemos pasado los cuestionarios se caracterizan en mayor o menor medida por la presencia de distintos grupos culturales, el resultado no puede considerarse como muy satisfactorio, ya que aunque más de la mitad de los encuestados en ambas zonas de estudio respondan que “a veces” tratan dichos temas en los claustros, pensamos que el tratamiento de la educación intercultural debería ser un eje central de la acción educativa. En este sentido estos datos parecen indicar que el desarrollo de la educación intercultural puede traducirse más en un planteamiento meramente “formal” que en una realidad práctica.

Algunos docentes, al hilo de esta cuestión, expresan opiniones como esta:

“Yo creo que todo lo que se hable puede servir, porque siempre aporta ideas, pero casi siempre se queda en discusiones y poco se lleva a la práctica. También por falta de conocimientos, técnicas y medios”. (Profesor nº 10. Algeciras).

Otra profesora expone lo siguiente:

“Es que ese es un tema que nosotros no... no lo vemos tan a flor de piel que... que no nos lo planteamos todavía. En este centro rara vez surge el tema de la diversidad, lo tratamos como otro tema más, tratamos que los críos estén lo mejor posible, puedan captar lo poquito que ellos sean capaces de captar de la clase donde estén, pero vamos, que tampoco nos lo planteamos como una cuestión vital. Aquí hay muchos niños que vienen de Ceuta, entonces ya vienen escolarizados y el único problema es que podamos chocar en cuestión de las costumbres que ellos tengan allí, pero a nivel educativo no lo vemos tan complicado como el que nos llega sin saber absolutamente nada”. (Profesora nº 6. La Línea de la Concepción).

El comentario de esta docente resulta muy significativo, ya que a través de las entrevistas personales pudimos constatar que muchos profesores diferenciaban entre los problemas que pudieran surgir con motivo de las diferencias culturales y aquellos relacionados con la cultura escolar. En este sentido una afirmación realizada por Vera y Esteve (2001, p. 140), resulta esclarecedora:

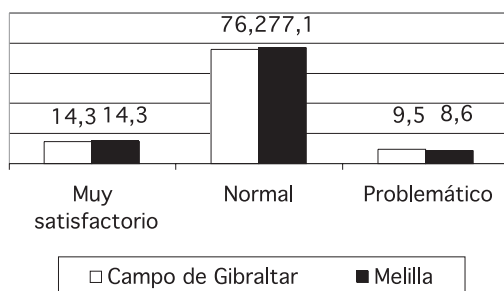
“Hacer un diseño curricular basado en la cultura próxima al sujeto es, en definitiva, partir de lo que el alumno ya conoce, aunque no siempre de una forma crítica, pero sí experiencial, viva y rica. Su cultura próxima se convierte así en un repertorio de objetos de enseñanza y aprendizaje significativos que permiten, una vez asimilados, ser transferidos a otras culturas tan significativas para quienes viven en ellas como lo es para cada uno la suya”.

Hemos de tener en cuenta por tanto, que un alumno que percibe que su cultura, sus costumbres, y en definitiva, su identidad no es tomada en consideración, puede sentirse discriminado en el desarrollo de las labores propias de la actividad escolar; recordemos en este sentido que un 54% de profesores de Campo de Gibraltar exponían que en sus centros no se contemplaban las peculiaridades culturales de sus alumnos.

Valoración por parte de los profesores de su trabajo con alumnos de otras culturas

Se trataba de sondear la opinión del profesorado acerca del grado de satisfacción e insatisfacción que le ocasiona su trabajo en un contexto étnicamente heterogéneo. Del mismo modo, este ítem nos ayuda a establecer cuál puede ser la actitud de los docentes hacia el trabajo que deben desempeñar ya que ello evidentemente va a estar condicionado por la forma en que valoren su labor educativa con alumnos de distintas culturas.

Figura 3: *Valoración por parte de los profesores de su trabajo con alumnos de otras culturas*



El mayor número de profesores opta por definir como “normal” su trabajo con alumnos de otras culturas (76,2% y 77,1%); un 14,3% de docentes coinciden en valorar como muy satisfactorio este trabajo tanto en el Campo de Gibraltar como en Melilla, frente a sólo un 9,5% y un 8,6% que lo consideran una fuente de problemas.

Respecto a la valoración problemática de su trabajo, la directora de un centro nos explicaba lo siguiente:

“Yo creo que estamos un poco desorientados, y al profesorado se le está viniendo esto como una carga. El profesorado se ha encontrado con mucha diversidad en la clase y tiene que atender a los niños de integración, tiene que preparar las adaptaciones curriculares para los niños que no llegan, y encima le meten a los niños marroquíes que la mayoría vienen sin saber ni una palabra, entonces hacen lo que pueden; aquí en el centro se les da apoyo a los niños magrebíes con un poco de lectura y escritura con el material que estamos haciendo, pero al profesor le cae esto como un problema”. (Director nº 5. Algeciras).

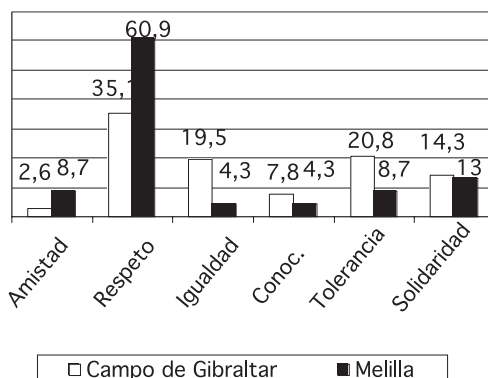
Hemos de decir que la afirmación de este director se contradice con otros datos obtenidos en nuestro estudio, a través de los cuales, podíamos observar que los alumnos inmigrantes no son aquellos que presentan con mayor frecuencia problemas con el nivel de enseñanza, sino los alumnos gitanos, lo cual nos conduce a interpretar que existe una cierta actitud de “victimismo” por parte de algunos docentes ante esta circunstancia.

La actitud del profesor hacia la enseñanza va a estar directamente condicionada por la satisfacción que el docente encuentre en su trabajo. Hemos comprobado a través de las respuestas ofrecidas en algunos ítems de nuestro cuestionario, que una de las demandas más habituales entre los docentes encuestados y entrevistados hace referencia a la necesidad de mayor apoyo en lo que a personal docente se refiere. No olvidemos que estos centros se caracterizan no sólo por la multiculturalidad de sus alumnos, sino también por su ubicación en zonas deprimidas, lo que implica la presencia de toda una serie de complejos problemas sociales como el absentismo o la violencia escolar.

Valores educativos que el profesorado trabaja para mejorar la educación intercultural en sus clases

Si partimos de la base de que toda educación es, o debería ser, una educación intercultural y en valores, más aún debe serlo la educación que tenga como objetivo el contacto y la atención a la diversidad cultural, de ahí la necesidad de preguntar a los docentes acerca de los valores educativos que trabajan en sus clases para mejorar la educación intercultural. En esta oca-

Figura 4: *Valores educativos que el profesorado trabaja para mejorar la educación intercultural en sus clases*



sión no propusimos a los docentes una lista de valores educativos, sino que fueron ellos, ante una pregunta abierta, los que propusieron los valores que cotidianamente trabajan en sus aulas. Hemos seleccionado aquellos que eran trabajados por un mayor número de profesores.

Respecto al Campo de Gibraltar, el valor educativo que en mayor medida dicen trabajar los profesores con sus alumnos es el respeto (35,1%). A continuación aparecen la tolerancia (20,8%) y la igualdad (19,5%). Como valores menos trabajados encontramos –según los docentes– el conocimiento de otras culturas (7,8%) y la amistad (2,6%). La solidaridad alcanza una valoración de un 14,3%. En general podemos afirmar que los valores que el profesorado trabaja en sus clases son bastante adecuados para el desarrollo de la educación intercultural. Las diferencias más significativas entre Campo de Gibraltar y Melilla la encontramos en el hecho de que en Melilla se fomenta en mayor medida el respeto (60,9% frente al 35,1%), mientras que la tolerancia es más tenida en cuenta en el Campo de Gibraltar (20,8% frente a un 8,7%). Obsérvese que el respeto como tal implica una mayor igualdad entre grupos mientras que la tolerancia supone, en principio, una relación más desigual: una persona o grupo tolera mientras otra u otras personas son toleradas, es decir, la tolerancia, bajo nuestro punto de vista, acentúa en mayor medida una asimetría en las relaciones multiculturales. Ahora bien, también debemos tener en cuenta que un elevado nivel de respeto pero un bajo trabajo del valor “solidaridad” (como observamos en el gráfico anterior) puede implicar aceptación pasiva hacia el otro pero no necesariamente una acogida activa que sería del todo deseable.

Centrándonos en el escaso conocimiento que los profesores dicen poseer acerca de las culturas de origen de sus alumnos, algunas de las respuestas obtenidas a través de las entrevistas dan claro ejemplo de ello:

“Aquí hay algunos árabes y hoy me ha llamado algo la atención; he visto a un crío desayunando y le he preguntado: pero bueno, ¿pero ustedes no habéis empezado el Ramadán?, y me ha dicho: no, es que el Ramadán se hace a partir de una cierta edad... O sea, que el desconocimiento es tuyo porque yo pensaba que el Ramadán lo hacían todos los musulmanes y no solamente a partir de una cierta edad”. (Profesora nº 12. Algeciras).

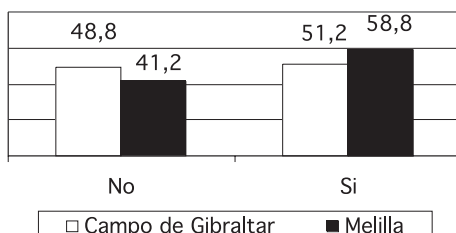
Efectivamente, y como hemos comentado anteriormente, son muchos los profesores que muestran este desconocimiento acerca de las culturas de sus alumnos. Hemos de ser conscientes de que para la aceptación mutua es muy importante el conocimiento: no olvidemos que en numerosas ocasiones

el rechazo se produce por la ignorancia que tenemos acerca de las costumbres y peculiaridades que son importantes para las personas de otras culturas y también por no propiciar un acercamiento que favorecería un intercambio de experiencias e ideas que a todas luces evitaría situaciones como la anteriormente expuesta.

Existencia en las programaciones que realiza el profesorado de contenidos relativos al conocimiento de las diferentes culturas de sus alumnos

Como ya se ha resaltado en distintas ocasiones a lo largo de este artículo, el conocimiento mutuo supone una base de innegable valor para plantear una educación que atienda a la diversidad; es por ello por lo que preguntamos a los docentes acerca de la presencia en sus programaciones de contenidos relativos al conocimiento de las diferentes culturas de sus alumnos.

Figura 5: Existencia en las programaciones que realiza el profesorado de contenidos relativos al conocimiento de las diferentes culturas de sus alumnos



Mientras que en Campo de Gibraltar sólo un 51,2% de docentes afirman que en sus programaciones hay contenidos relativos a los conocimientos de las diferentes culturas de sus alumnos, en Melilla un 58,8% afirma dicha presencia. La diferencia es, por tanto, de un 7,6% a favor de la muestra de Melilla.

Respecto a la presencia de dichos contenidos un profesor entrevistado nos confiesa lo siguiente:

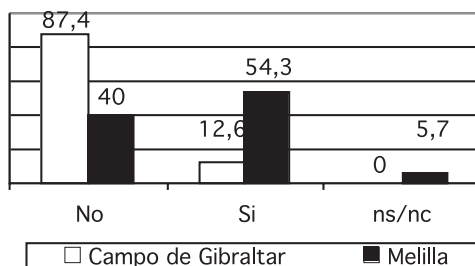
“Yo creo que tampoco tenemos aquí un afán de mezclar culturas a todos los niveles. Si bueno, hay asociaciones que te promueven el intercambio de culturas y sería bueno conocer lo de allí y lo de aquí. La realidad es que nos encontramos con estos niños en el colegio y tenemos que sacarlos hacia delante, intentamos que conozcan lo mejor posible lo nuestro, que es donde se van a desenvolver, pero no nos interesamos realmente por sus costumbres”. (Profesor nº 14. Algeciras).

La respuesta de este profesor corrobora los datos obtenidos en nuestro estudio que hacen referencia a la escasa atención que en los centros reciben los aspectos culturales referidos a los alumnos inmigrantes. El hecho de que prácticamente la mitad de docentes encuestados en Campo de Gibraltar (48,8%) exponga que no incluyen en sus programaciones contenidos relativos a las diferentes culturas de sus alumnos supone un dato que puede complicar de manera muy significativa un correcto tratamiento de la educación intercultural en sus aulas, pudiendo propiciar problemas de autoestima para la persona y el grupo cuando no se sientan valorados.

Participación del profesorado en algún curso o programa específico de educación intercultural

Un indicador de la actitud del profesorado hacia la educación intercultural puede ser la participación voluntaria de éstos en cursos que favorezcan una mayor comprensión de los problemas educativos de las situaciones de convivencia multicultural. Por ello preguntamos a los docentes en este sentido.

Figura 6: *Participación del profesorado en algún curso o programa específico de educación intercultural*



La mayoría del profesorado encuestado en Campo de Gibraltar (87,4%) reconoce no haber participado nunca en ningún curso o programa específico de educación intercultural, frente al 40% del profesorado que ejerce en Melilla. Por tanto, mientras un 12,6% de profesores del Campo de Gibraltar ha participado en algún curso de educación intercultural, dicha cifra se eleva hasta el 54,3% en Melilla. Llama la atención el hecho de que el profesorado de Melilla, que está más acostumbrado a la diversidad cultural en sus centros, participe en mayor medida en programas de formación en educación intercultural que sus compañeros de Campo de Gibraltar.

En este sentido, las respuestas de los profesores a través de las entrevistas son bastante clarificadoras. El director de un centro nos dice lo siguiente:

“La verdad es que no hay demasiada inquietud, no hay... Puede que sea también por el ambiente que vivimos nosotros, que estamos muy unidos al sector gitano en el barrio, y entonces como lo vivimos pues no hemos tenido necesidad tampoco de otro aprendizaje...” (Director nº 4. La Línea de la Concepción).

Otro profesor nos da una de las claves para poder entender esta situación:

“El profesorado de este centro básicamente es interino, y además interino joven, con poca experiencia o ninguna en algunos casos. Entonces se trata de una plantilla que no es estable, una plantilla que se mueve todos los años y con poca capacidad de adaptación... Los profesores sí se han planteado la necesidad de formación específica para este perfil de alumno. No necesariamente en educación intercultural sino para ser capaces de manejar situaciones con alumnos complicados, agresivos, violentos en ocasiones, por supuesto absentistas y con escasa o ninguna colaboración por parte de las familias. En esos casos son situaciones que al profesor nuevo le cuesta mucho trabajo afrontar porque carece de experiencia. Ahora bien, cursos específicos de educación intercultural, la verdad es que tenemos muy poca incidencia y entonces no se plantea” (Profesor nº 8. La Línea de la Concepción).

En esta respuesta podemos encontrar algunos aspectos a tener muy en cuenta; por una parte, un número significativo de profesores pertenecientes a los centros de Campo de Gibraltar es efectivamente un profesorado debutante en condiciones de interinidad y en la mayoría de los casos con la aspiración de abandonar dichos centros a corto plazo. Evidentemente eso va a suponer que nos encontremos en muchos casos con un colectivo que no cuenta con la estabilidad necesaria para implicarse en la problemática del centro¹. Por otro lado y si atendemos bien a algunas de las respuestas, son muchos los profesores que identifican educación intercultural únicamente con alumnado inmigrante, exponiendo que no se realizan cursos en este sentido porque la incidencia de este tipo de alumnado es muy baja, a pesar de que la tasa de alumnos de cultura gitana sea francamente alta, lo que implica que en muchos casos el desconocimiento del profesorado es extensible también a la propia naturaleza de la educación intercultural.

Conclusiones

Podemos afirmar por tanto la existencia de un mayor desconcierto, de cara al desarrollo de la educación intercultural, en los profesores que ejercen su labor en los centros educativos de Campo de Gibraltar frente a los profesores de Melilla, como lo demuestra el hecho de que en los centros educativos de Melilla se preste una mayor consideración hacia las peculiaridades culturales de cada grupo, que los profesores que ejercen su labor en Melilla posean mayores conocimientos acerca de las distintas culturas o que exista un porcentaje significativamente mayor de profesores de Campo de Gibraltar que no hayan participado nunca en algún curso de educación intercultural en relación a sus compañeros de Melilla. La tradición en el contacto intercultural se revela, por tanto, como un factor que condiciona a los docentes para aceptar en mayor grado el reto que supone la integración y la convivencia de alumnos de distintas culturas en el marco escolar. Asimismo observamos que los valores que los docentes trabajan en sus aulas son en general adecuados para un correcto desarrollo de la educación intercultural si bien cabe resaltar que son valores orientados a la aceptación pasiva “del otro” más que al reconocimiento activo.

Una educación que atienda a la diversidad cultural debe impregnar todo el curriculum y debe implicar a toda la comunidad educativa, y para ello aún queda camino por recorrer. En este sentido, de nuestro estudio también se desprende la necesidad de que los docentes trabajen en mayor medida su formación en educación intercultural. Somos conscientes de que las nuevas exigencias que la sociedad actual plantea al sistema educativo suponen una nueva concepción del trabajo del profesor. Por ello hacemos hincapié en la necesidad de reformar la formación inicial que reciben nuestros docentes, especialmente los de secundaria, de modo que éstos cuenten con herramientas para poder afrontar los conflictos que van a encontrar en las aulas. En este sentido, la multiculturalidad de nuestro alumnado es una realidad que se ha ido acrecentando de forma acelerada en los últimos años.

En definitiva, sabemos que enseñar hoy en mucho más difícil de lo que era hace algunos años ya que hoy por hoy hemos de atender al cien por cien de los niños de nuestro país, lo cual significa atender también al cien por cien de las dificultades que estos niños traen consigo. En cualquier caso, también hemos de ser conscientes de que al hablar de interculturalismo estamos planteando realidades que en última instancia corresponde a todos los sectores sociales afrontar. El marco educativo es un ámbito de primer orden para trabajar en la correcta dirección, pero por sí solo es muy cuestionable que pueda resolver los complejos problemas que esta circunstancia genera.

Referencias

- Alkan, M. et al. (1990). *Education in a plural society: A survey of the professional opinions of teachers in Europe*. Amsterdam: Euras.
- Bartolomé, M. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Camilleri, C. (1985). *Antropología cultural y educación*. París: UNESCO.
- Del Arco, I. (1998). *Hacia una escuela intercultural. El profesorado: formación y expectativas*. Lleida: Universidad de Lleida.
- Esteve, J.M. (1992). Multicultural Education in Spain: The Autonomous Communities face the challenge of European unity. *Educational Review*, 44:3, 255-272.
- Irvine, J.J (1988). An analysis of the problem of disappearing black educators. *The Elementary School Journal*, 88:5, 503-513.
- Jordán, J.A. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Jordán, J.A. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Madrid: CEAC.
- Muñoz Sedano, A. (1997). *Educación Intercultural. Teoría y Práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Ruiz, C. (2005). *Identidades transculturales. Los procesos de construcción de identidad de los hijos de inmigrantes marroquíes en España*. Málaga: SPICUM.
- Vera, J. y Esteve, J.M. (Coords) (2001). *Un examen a la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro.

Nota

- ¹ Nos parece interesante reseñar que algunas Comunidades Autónomas están poniendo en marcha medidas para impedir que la interinidad y la transitoriedad del profesorado sea un hándicap más para los centros que atienden a colectivos de alumnado desfavorecido. Así por ejemplo, en algunos lugares está estipulado que un porcentaje del personal interino de estos centros pueda permanecer unos años en el mismo a petición del equipo directivo. Medidas como ésta hacen que tales centros puedan contar con un equipo de profesionales estable y comprometido en proyectos de atención a los colectivos desfavorecidos.