

# EDUCACIÓN Y CONFLICTO EN ESCUELAS INTERCULTURALES: VALORES Y CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS DEL PROFESORADO SOBRE CONVIVENCIA Y DIVERSIDAD CULTURAL

*Education and conflict in the intercultural schools: value and pedagogic  
conceptions of the teachers about coexistence and cultural diversity*

Dr. Juan José LEIVA OLIVENCIA  
Departamento Teoría e Historia de la Educación  
Universidad de Málaga

## **Resumen**

El presente artículo pretende exponer las conclusiones más relevantes de una investigación sobre la concepción pedagógica que tienen los docentes sobre la interculturalidad y la convivencia en sus centros educativos, los cuales se definen por la importancia que adquiere la diversidad cultural, ya que la presencia del alumnado de origen inmigrante es cada vez más intensa y relevante. Así mismo, se realiza un análisis de la perspectiva pedagógica que tienen los profesores sobre la educación intercultural, indagando en sus percepciones sobre el potencial educativo de su desarrollo en la práctica escolar. Además, se proponen ideas y medidas para la mejora de la aplicación práctica de la educación intercultural que profundicen en una concepción más inclusiva y global de la diversidad cultural en la escuela.

*Palabras clave:* Educación Intercultural, Diversidad Cultural, Convivencia, Conflicto, Profesorado.

## **Abstract**

The present article seeks to expose the most important conclusions in a research on the pedagogic conception that have the teachers about the interculturality and the coexistence in the educational centers, which are defined for the importance that acquires the cultural diversity, the presence of the pupil of immigrant origin is more and more intense and excellent. Likewise, we will carry out an analysis of the pedagogic perspective that have the teachers about the intercultural education, studying their perceptions on the educational potential of their development in the school practice. Also, we propose ideas and measures for the improvement of the practical application of the intercultural education that deepen in a more inclusive and more global conception of the cultural diversity in the school.

*Keywords:* Intercultural education, Cultural Diversity, Coexistence, Conflict, Teachers.

## 1. INTRODUCCIÓN

Nuestras aulas y escuelas, al igual que las del resto de países de la Unión Europea, están experimentando un profundo cambio por la creciente presencia de un grupo cada vez más numeroso de alumnos de otras culturas y procedencias, como resultado de las nuevas tendencias migratorias de carácter mundial. Han pasado de ser escenarios educativos monoculturales a ser pluriculturales, lo que tiene importantes repercusiones en la propia configuración escolar. De hecho, España ha pasado en las últimas décadas de ser una tierra de emigrantes a convertirse en país de acogida de inmigrantes de diversos lugares, etnias, costumbres, lenguas y religiones. Por tanto, 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. Por su parte, 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 meramente descriptiva de la situación de convivencia de varias culturas en un mismo espacio educativo.

Los profundos y rápidos cambios sociales que se han derivado de la incorporación en nuestras instituciones educativas de un número cada vez mayor de niños y jóvenes inmigrantes, exige al docente reestructurar sus estrategias educativas, volviendo a reflexionar sobre sus propios valores y objetivos como educadores. En esta línea, siendo los profesores agentes activos y protagonistas de la educación intercultural, resulta preciso indagar en sus ideas, actitudes, valores y concepciones sobre la misma, así como en sus propias estrategias para afrontar los posibles conflictos interculturales que puedan darse en las escuelas donde la diversidad y la heterogeneidad cultural del alumnado es ya la clave definitoria de las mismas.

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. La perspectiva intercultural del docente ha sido objeto de estudio y análisis en los últimos años de numerosos estudios e investigaciones (Jordán, 1999; Jordan y Castilla, 2001; Bartolomé, 1999 y 2002; López, 2001). No obstante, es necesario puntualizar que muchas de las investigaciones realizadas, tanto en nuestro país como en la Unión Europea, han sido de corte estadístico y positivista, las cuales se revelaban como insuficientes para una comprensión más profunda de la realidad educativa intercultural (Bartolomé, 1999). Frente a ello, es necesario mencionar que la investigación cualitativa e interpretativa ha alcanzado en estos últimos años el reconocimiento social y académico de configurarse como una vía rigurosa para acceder al conocimiento científico (Rodríguez y otros, 1996; Stake, 1999), y que en el ámbito de la educación intercultural es creciente su empleo como método y planteamiento de coherencia investigadora. Ejemplos de diseños investigadores interpretativos de esta índole lo encontramos en diversos trabajos (Soriano, 2007 y 2008; Bartolomé, 2002; Aguado, 2003; Ruiz, 2005; Rascón, 2006), 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 los profesores Esteve y Vera, está trabajando desde hace ya algunos años en el ámbito de la educación intercultural, asumiendo la complementariedad de metodologías y la necesaria 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. Es en este marco en el que se inscribe el estudio que vamos a tratar en este trabajo, una investigación sobre la concepción pedagógica docente acerca de la interculturalidad y la convivencia en centros educativos donde la diversidad cultural configura de una manera relevante el propio escenario escolar<sup>1</sup>.

## 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El profesorado es un agente clave para la construcción de una escuela de calidad, ya que es «*el instrumento pedagógico por excelencia*» (Jordán, 1999, 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. 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 supues-

---

1. El estudio al que hacemos referencia se titula «*Educación y conflicto en escuelas interculturales*» (Leiva, 2007a), y en la actualidad tiene su continuación en el tiempo, ya que ha sido tomado como base para la realización de dos proyectos de investigación con la misma denominación (Proyecto de Excelencia P06-HUM-01549, de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía, y Proyecto de Investigación SEJ2006-14157 del Ministerio de Educación y Ciencia). Todos estos trabajos se vienen desarrollando en el marco de la labor científica desarrollada desde hace ya años por el Grupo de Investigación de Teoría de la Educación y Educación Social de la Universidad de Málaga (HUM-169).

to 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. 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.

Cabe aquí citar la importancia de los diferentes estudios que se han desarrollado en nuestro ámbito sobre la perspectiva de los docentes ante la interculturalidad (Jordán, 1999; López, 2001; Bartolomé, 2002, Soriano, 2008), 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, López (2001) 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.

Finalmente, y 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 y Castella (2001, 80-81) se refieren 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»* (Ibíd., 2001, 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, 1999).

Además, 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; Jordán y Castilla (2001) distinguen 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 y Castilla, 2001, 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 (Aguado, 2003), 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, 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 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*». (Jordan y Castella, 2001, 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 se 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, resulta posible criticar 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 currículum 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, 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 currículum 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, 67).

Por otro lado, podemos señalar que en el interesante trabajo de investigación desarrollado por Bartolomé (2002), 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., 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., 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 (Soriano, 2004). 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 han puesto de relieve 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, 1999). 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 origen inmigrante.

No obstante, es digno de mencionar cómo el fracaso escolar es un hecho objetivo cuando hablamos de poblaciones escolares de inmigrantes en situaciones de exclusión

social, y en verdad, esto constituye un importante conflicto interescolar, es decir, que se produce 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, ofreciendo resultados muy similares. En este punto *«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., 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, 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 cuáles 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, 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 distintas (Montón, 2004) 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, 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:

- *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.
- *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.
- *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.

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 (Colectivo Amani, 1996). 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 (Leiva y Rascón, 2008).

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 (2006) 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, Díaz-Aguado (2002) 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 (Carbonell, 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 o rechazo a los alumnos y a las familias de origen inmigrante de nuestras comunidades educativas.

También, tenemos que subrayar la importancia de tomar conciencia de que la intervención educativa que se desarrolla en los contextos educativos de diversidad, no se limita 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 (Leiva, 2007a). 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, 1999; Jordan, 1999; Essomba, 2007; Leiva, 2007b):

- *Dificultades escolares*. Muchos de los alumnos inmigrantes que llegan a las escuelas públicas proceden de familias humildes, con pocos recursos económicos y educati-

vos, 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.

- *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 la Comunidad Autónoma de Andalucía 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.
- *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<sup>2</sup>.
- *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...).
- *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.

---

2. Este proceso de «guetización» está ya siendo estudiado de manera rigurosa por diferentes instituciones e instancias públicas. En concreto, resulta de interés la lectura del Informe titulado «*La segregación escolar en Cataluña*», realizado por el Síndic de Greuges (Defensor del Pueblo de la Generalitat de Catalunya) y publicado recientemente (2008). En este mismo informe se plasma la idea de que la segregación escolar es un fenómeno que no está exclusivamente relacionado con la gestión de la diversidad cultural del hecho migratorio, aunque se reconoce la concentración de este tipo de alumnado como un grave conflicto para la calidad y la equidad del sistema educativo actual.

En síntesis, podemos decir que la multiplicidad de situaciones conflictivas tiene diferentes perspectivas o vertientes en el seno de los contextos educativos de diversidad cultural. 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 (Leiva, 2005). No obstante, los conflictos interculturales más 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. En este punto, el papel del profesorado ante el reto que plantea la educación intercultural es absolutamente fundamental en su análisis y acción, así como las propias concepciones pedagógicas que tienen los docentes tanto sobre la interculturalidad como por el conflicto escolar, y específicamente, por los conflictos interculturales en los espacios educativos pluriculturales.

### 3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio que presentamos, titulado «*Educación y conflicto en escuelas interculturales*», ha tenido 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 (Leiva, 2007a). A partir del planteamiento de este foco investigador, exponemos a continuación los objetivos específicos que se plantearon en este trabajo de investigación inscrito en el relevante ámbito de la educación intercultural:

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

- Indagar en los mecanismos de gestión y regulación de conflictos que desarrollan los docentes en su práctica cotidiana.
- Analizar los recursos y apoyos de la comunidad educativa para contribuir a mejorar las relaciones entre familias inmigrantes y escuela.
- 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.
- Estudiar los planteamientos educativos de las escuelas interculturales respecto a la gestión y regulación de los conflictos escolares.

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.

#### **4. DISEÑO METODOLÓGICO**

Tenemos que destacar que en el presente estudio se ha desarrollado una parte cuantitativa, mediante un cuestionario, y otra parte cualitativa, a través de cuatro estudios de casos en profundidad. En este sentido, es digno de mencionar la importancia de combinar estas dos metodologías que aportan potencialidades, sinergias y oportunidades de gran interés en la investigación científica en el ámbito de las Ciencias de la Educación. En efecto, 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. 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 cualitativa, 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. 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 (Rodríguez de Olabuénaga, 1996). 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. 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.

#### 4.1. Metodología cuantitativa

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<sup>3</sup>. Por su par-

---

3. 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.

te, este mismo razonamiento podríamos aplicarlo a la parte cualitativa de la investigación, y es que las entrevistas en profundidad, como ejemplo 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.

En la práctica 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, podemos 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 las distintas dimensiones de los hechos, ideas, situaciones y acciones a estudiar.

Finalmente, nos 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 12.0 y Nudist-Vivo 2.0).

#### **4.1.1. 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.

#### **4.1.2. 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 cuestionario 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:

- Acercarnos a la percepción que tienen los profesores respecto al alumnado de origen inmigrante.
- Estudiar la perspectiva de los docentes ante la convivencia y los conflictos.
- Conocer las ideas fundamentales que tienen acerca del concepto de interculturalidad.
- Estudiar los recursos y apoyos educativos de atención a la diversidad cultural desde la visión que tiene el profesorado sobre su existencia y desarrollo.
- Identificar las ideas que tienen los docentes sobre la religión y la lengua de origen del alumnado inmigrante en sus centros educativos.
- 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 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 instrumento de recogida de información trataba de recoger tanto ítems que giran en torno a la percepción que tienen los docentes sobre el alumnado de origen inmigrante y la interculturalidad, como aquellos aspectos relacionados con la convivencia en los centros educativos y los recursos y apoyos que tienen los docentes para atender la diversidad cultural del alumnado. De manera más precisa, el cuestionario ofrece 55 ítems agrupados en seis categorías temáticas:

- Datos generales.
- Opiniones sobre la percepción del alumnado inmigrante.
- Opiniones sobre la convivencia y los conflictos.
- Opiniones sobre interculturalidad.
- Opiniones sobre los recursos y apoyos educativos de atención a la diversidad cultural.
- 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 intercultural, inmigración...).

#### *4.1.3. 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 Málaga en los que se desarrollan proyectos educativos de educación intercultural. Estos centros se han acogido al Plan de Andalucía de Atención al Alumnado Inmigrante de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2001) mediante la presentación y desarrollo de proyectos de innovación educativa y de educación compensatoria que incluyen actuaciones y medidas educativas específicas. La muestra, aparentemente escasa, es representativa, debido a que, en el curso escolar 2005/2006, en Málaga, fueron cuatro los centros escolares de Educación Infantil y Primaria los 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 de Málaga, la población docente participante y adscrita a este tipo de proyectos era de 62 profesores, muchos de ellos en comisión de servicio para trabajar específicamente en 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.

Con esta muestra 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. En este sentido, para tratar y estudiar la información recogida en los cuestionarios hemos utilizado el programa estadístico SPSS 12.0.

#### 4.2. Metodología cualitativa

Hay que subrayar que consideramos 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. 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 (López, 2001; Ruiz Román, 2005; Rascón 2006; Soriano, 2008;), dada su importancia en el desarrollo de las ciencias sociales y humanas (Stake, 1999). Por ello, creemos oportuno exponer brevemente sus características y cualidades fundamentales (Merriam, 1990, citado en Pérez Serrano, 1994, 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., 49-50):

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

- 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.
- 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.
- 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.

#### 4.2.1. Selección de los casos y acceso a lo 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 la presente investigación se han realizado cuatro estudios de casos, que se constituyen como un pilar fundamental en el desarrollo empírico del estudio que venimos describiendo (Leiva, 2007a). Así pues, 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 la interculturalidad en la práctica escolar.

A continuación nos proponemos desvelar cada una de las pautas 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.

#### 4.2.2. 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 investigación. En este sentido, los criterios que se han tenido en cuenta para la selección de los estudios han sido los siguientes:

En primer lugar, la intención primordial ha sido centrarse en docentes de educación infantil y primaria que desarrollen su labor educadora en escuelas donde se llevan a cabo proyectos de innovación pedagógica basados en la interculturalidad, o bien que esta temática estuviera recogida como principio educativo en el plan de centro o en el proyecto educativo de centro, y adscritos al Plan Andaluz de Atención al Alumnado Inmigrante impulsado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía<sup>4</sup>.

---

4. 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

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

En tercer lugar, y partiendo de las ideas mencionadas anteriormente, nos planteamos un nuevo criterio en la elección de los estudios de casos descartando la idea de trabajar con profesorado de educación secundaria<sup>5</sup>. Este criterio significaba 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 realizados se contextualizan y tienen sentido en los escenarios sociales, culturales y escolares en los que acontecen, esto es, en cuatro centros distintos que también se sitúan en cuatro zonas distintas de la provincia de Málaga<sup>6</sup>. En este punto, cabe aquí decir que hemos contado con la participación de una directora, una profesora de pedagogía terapéutica y de apoyo, una profesora de aula ATAL, y una profesora generalista de educación primaria.

#### 4.2.3. *Contacto y principios éticos*

Hemos de señalar que para ahondar en los objetivos expresados del presente trabajo, entendimos 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 participaron en los estudios de casos, tuvimos 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 docente<sup>7</sup>.

---

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).

5. En la actualidad, los proyectos de investigación P06-HUM-01549, de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía, y SEJ2006-14157 del Ministerio de Educación y Ciencia, continúan con el mismo diseño investigador que el estudio que venimos describiendo (Leiva, 2007a), incluyendo como novedades fundamentales dos aspectos: el estudio cualitativo del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y la formación del profesorado en estrategias de regulación de conflictos.
6. 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 Málaga.
7. En el estudio se realizaron un total de 45 entrevistas en profundidad, lo que da una idea de la magnitud del trabajo campo realizado. Además, también se realizó negociación para acceder a la recopilación documental de los proyectos, datos y documentos de los cuatro centros educativos donde se desarrolló esta tarea.

Por otra parte, hay que decir que seguimos unos principios éticos 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:

- *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.
- *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.

#### 4.2.4. Instrumentos de recogida de información cualitativa

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 estos autores, utilizamos la expresión «*entrevistas en profundidad*» para referirnos al procedimiento de investigación cualitativa consistente en reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y las personas informantes. Estos espacios de diálogo interactivo están orientados hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus propias vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan, con sus propias palabras.

En nuestra investigación, hemos entendido la entrevista como una conversación formal y semiestructurada, de tal manera que podemos destacar que este tipo de entrevistas nos han ayudado para saber lo que piensan tanto los principales informantes de los distintos estudios de casos como el resto de informantes (docentes, madres y padres, alumnos, monitores, mediadores) sobre una misma realidad escolar —en cada caso lógicamente distintas—, pero desde miradas y perspectivas diferentes, lo cual ha posibilitado la contrastación de informaciones, algo sumamente enriquecedor y necesario en un trabajo como el que venimos describiendo. Entre las razones por las que nos hemos decantado por esta modalidad de entrevista se encuentran las siguientes (Taylor y Bogdan, 1986; 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 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 recíproca, 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.

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

Finalmente, 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 «foco de interés» 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 el investigador respecto a todo el proceso de recogida de información, y por supuesto, de análisis y contrastación de la información tanto cualitativa como cuantitativa.

## 5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Uno de los principales resultados de este trabajo se sitúa en confirmar que para los docentes el origen de los conflictos que se producen en sus centros es sobre todo de índole social (51,3%). 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% opinan que este origen se da en el ámbito propiamente académico, dato que podemos considerar de gran interés puesto nos indican una tendencia del profesorado a concebir que los conflictos escolares tienen cada vez más una dimensión o vertiente social frente a la puramente académica.

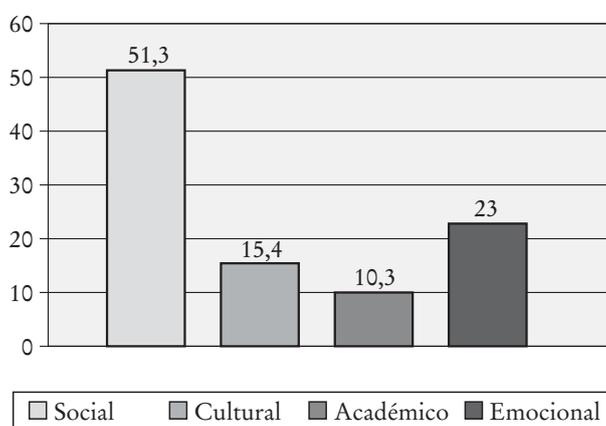


GRÁFICO 1: ¿Cuál es, según su valoración, el origen de los conflictos que se dan en su centro?

Así mismo, tal y como podemos observar en el gráfico 2, podemos afirmar que 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 verdadero instrumento de aprendizaje.

Los datos obtenidos en nuestro estudio (gráfico 3) 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 presen-

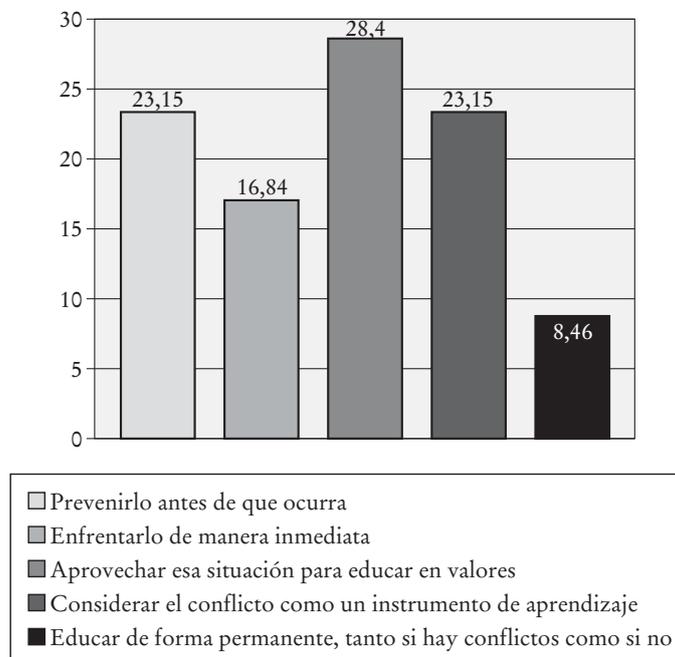


GRÁFICO 2: Cuando ocurre una situación conflictiva o problemática en su aula o centro, ¿qué piensa que es mejor?

ten algún tipo de conflictividad. Por su parte, la mediación intercultural, con un 20,2%, se convierte en la tercera opción por parte de los profesores. Finalmente, con un 19,1%, hay profesores que opinan que el mejor mecanismo de regulación de conflictos escolares es el desarrollo de programas de competencias sociales en el centro educativo.

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.

Por otro lado, y teniendo en cuenta los datos que hemos obtenido (gráfico 4), el profesorado está 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.

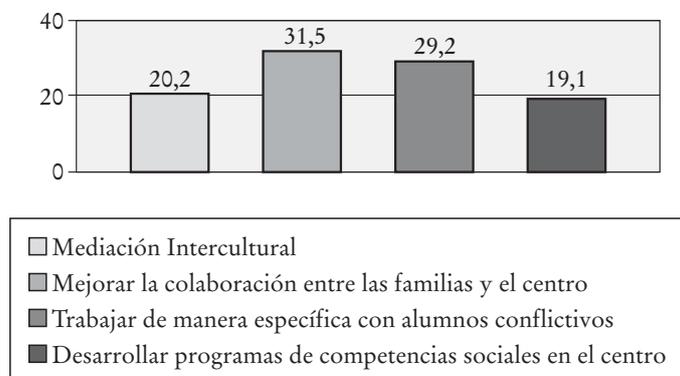


GRÁFICO 3: ¿Cuál cree que es el mecanismo más adecuado para gestionar los conflictos de convivencia que se dan en su centro?

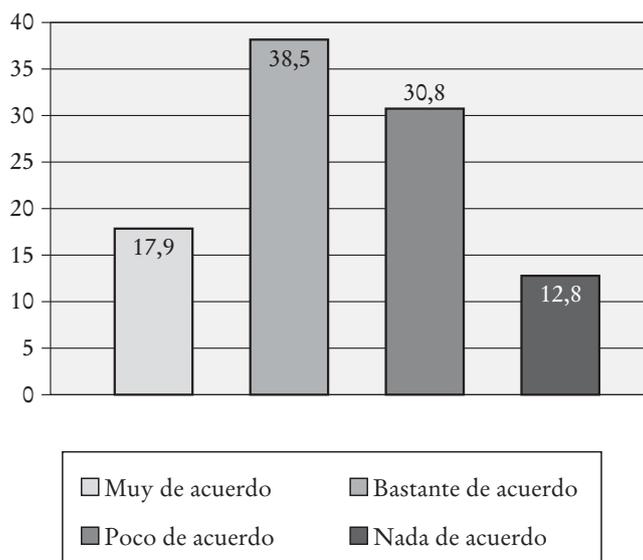


GRÁFICO 4: Estos alumnos tiene, en ocasiones, conflictos emocionales que condicionan su aprendizaje

Sin embargo, debemos reconocer que los docentes un están realizando un enorme esfuerzo en comprender que la diversidad cultural es ya un factor educativo de primera magnitud. En este sentido, la interculturalidad es concebida como una propuesta educativa reflexiva de enorme interés y potencialidad para los docentes, pero su traducción en la práctica escolar está llena de contradicciones y ambigüedades, que nos hacen repensar

la interculturalidad desde diferentes enfoques —y significados— para comprender el pensamiento pedagógico que el profesorado tiene acerca de esta propuesta de acción educativa. Esta afirmación está avalada por numerosos trabajos e investigaciones (Jordán, 1999; Aguado, 2003; Essomba, 2007), así como por el estudio elaborado en la Universidad de Málaga del que venimos hablando, de lo cual se deduce que la elaboración de líneas de intervención pedagógica para los profesores en contextos educativos interculturales, atendiendo prioritariamente a procesos de autorreflexión sobre sus propias concepciones educativas sobre el conflicto intercultural y la manera de afrontarlo, constituye un reto ineludible en la formación de profesores del presente y del futuro (Esteve, 2003).

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

*«(...) pero sí es verdad que hay que seguir avanzando, precisamente en el objeto de la interculturalidad..., en el Inter, porque yo quiero que las madres marroquíes participen en la vida del colegio, es fundamental para el colegio..., y creo que hay que aceptar lo bueno de todas las culturas, quiero que seamos capaces de integrarlos sin perder su identidad, que no hay que perderla, de ninguna de las maneras. Así, todas las culturas, y esto puede producir en un colegio como el nuestro, una riqueza inmensa, es riquísima...»* (Fragmento de Entrevista a Profesora de Educación Primaria).

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

Tal y como hemos puesto de manifiesto con anterioridad, existe un alto grado de compromiso por parte de los docentes en desarrollar acciones educativas interculturales. De hecho, el perfil del profesorado que trabaja en las escuelas interculturales es cada vez más el de un profesorado implicado y concienciado en desarrollar ideas pedagógicas innovadoras y transformadoras. En este sentido, estos docentes consideran que los alumnos inmigrantes necesitan sentir *«valorada su cultura (...), que el currículum que se diseñe en cualquier tipo de centro tiene que responder a la diversidad cultural, y la diversidad cultural significa responder a los valores culturales y a las características de cada uno de ellos»*<sup>8</sup>.

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

---

8. Fragmento de Entrevista a Profesora de Aula Temporal de Adaptación Lingüística (ATAL)

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 afecto..., además tú tienes relación con su casa, conoces a sus padres...»* (Fragmento de Entrevista a Profesora de Educación Infantil).

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»*<sup>9</sup>. 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 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 (Leiva, 2007b).

Ciertamente, 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.

Por otra parte, tal y como podemos observar en el gráfico 5, 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.

---

9. Entrevista a Profesora de Pedagogía Terapéutica.

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.

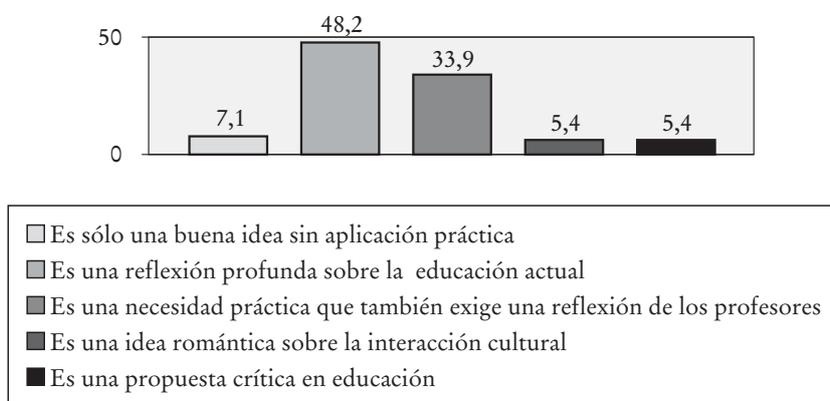


GRÁFICO 5: ¿Qué opinión tiene acerca de la interculturalidad?

Así mismo, en nuestro estudio hemos encontrado que un 62,5% del profesorado encuestado (gráfico 6) 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.

Los datos revelan (gráfico 7) que la mitad del profesorado encuestado se muestra bastante de acuerdo en considerar que existe un alto grado de compromiso por parte del

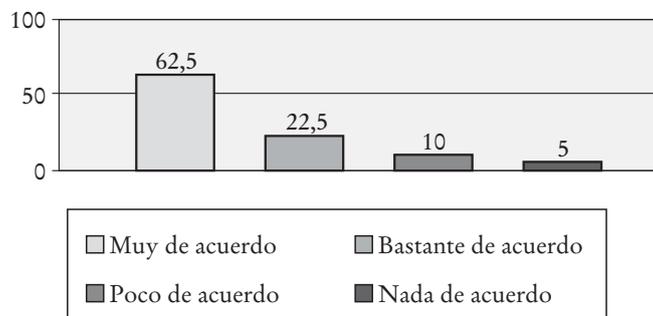


GRÁFICO 6: La interculturalidad se dirige a todos los alumnos, tanto a los alumnos inmigrantes como a los autóctonos

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.

Obsérvese en el gráfico 8 cómo 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

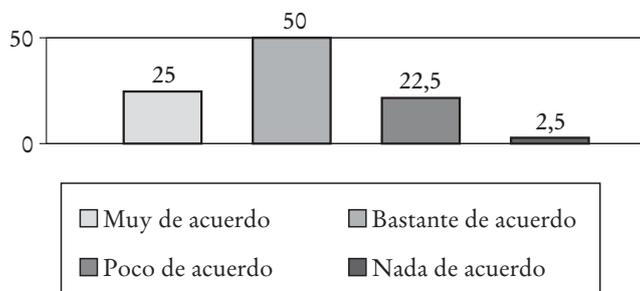


GRÁFICO 7: Existe un alto grado de compromiso por parte del profesorado y toda la comunidad educativa de su centro en desarrollar acciones educativas interculturales

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 intercul-

turalidad 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.

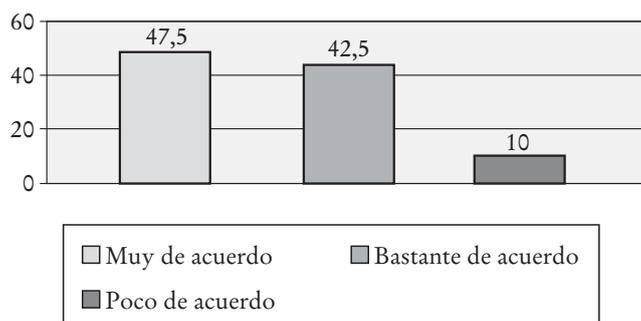


GRÁFICO 8: La interculturalidad no es una modalidad especial de educación para alumnos inmigrantes sino una cualidad que deben tener todos los centros educativos

El 47,5% de los docentes (gráfico 9) 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.

A la vista de los datos obtenidos (gráfico 10), podemos observar cómo la mitad del profesorado encuestado (un 50%) se muestra bastante de acuerdo en valorar que las acti-

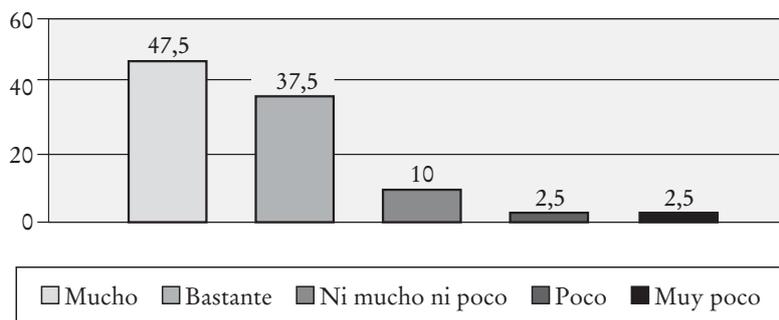


GRÁFICO 9: ¿En qué medida considera que las actividades interculturales favorecen la integración del alumnado inmigrante?

vidades 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.

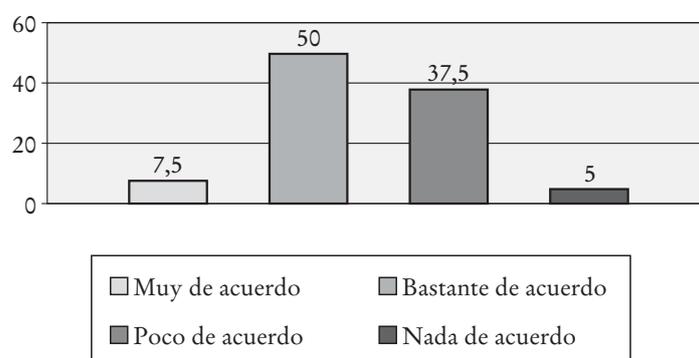


GRÁFICO 10: Las actividades interculturales centradas en el conocimiento de los aspectos fundamentales de las culturas de los alumnos inmigrantes son suficientes para trabajar la interculturalidad

Según los datos que manejamos en nuestro estudio (gráfico 11), 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.

Finalmente, tal y como reflejan los datos que podemos observar en el gráfico 12, 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.

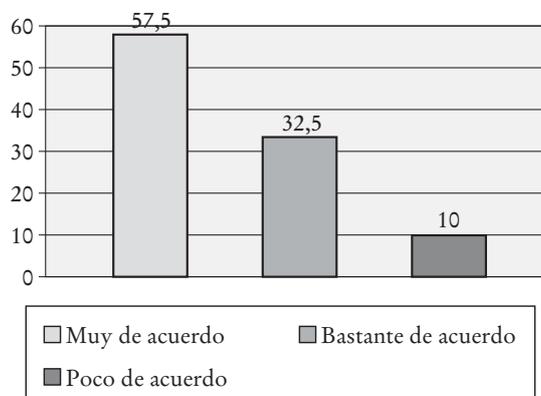


GRÁFICO 11: Los principios de interculturalidad han de formar parte necesariamente del proyecto de centro

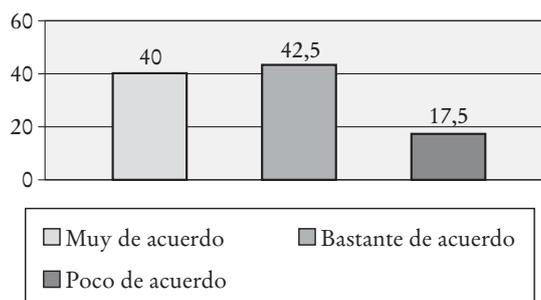


GRÁFICO 12: Es necesario que en las aulas y en el colegio todo el alumnado conozca y se acerque a los elementos culturales de cada nacionalidad presente

## 6. ANÁLISIS, INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN PARA EL DEBATE EDUCATIVO

En el estudio hemos descubierto que el profesorado de las escuelas interculturales (escuelas que realizan proyectos de educación intercultural) percibe que, además de las problemáticas lingüísticas y curriculares de cada alumno de origen inmigrante, la cuestión familiar y social se antoja fundamental para comprender los conflictos que se dan en estos centros educativos. Y es que, los conflictos que denominamos interculturales tienen una doble dimensión desde la perspectiva docente. Por un lado, el profesorado tiende a identificar conflicto intercultural 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.

Otro aspecto importante, a la luz de los datos obtenidos en nuestro estudio, es que las problemáticas que se dan en estas escuelas no se derivan simplemente por la presen-

cia de estos alumnos de otras culturas, sino que esta circunstancia se une a la propia problemática social, familiar y emocional que se pueden 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 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. 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. Podemos afirmar que estas escuelas 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.

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.

Hemos encontrado que muchos alumnos de estos centros educativos 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. 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 educativa de las escuelas interculturales. Es más, 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.

Otro hallazgo de gran valor en nuestro es que 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 agrídulces que sólo la esperan-

za 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.

Hemos descubierto que los alumnos más conflictivos de estos centros no son precisamente los alumnos de origen inmigrante, aunque los docentes reconocen que son alumnos con muchas carencias en competencias sociales y en la regulación pacífica de conflictos, 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 autóctonos desde el punto de vista de su integración escolar, y esto nos da idea de dos conclusiones de extraordinario valor de nuestro estudio y que puede justificar su mérito. Por un lado, hemos descubierto que la integración escolar del alumnado de origen inmigrante es francamente positiva, aunque no exenta de ciertas dificultades, y por otro lado, hemos constatado que los docentes son ya conscientes de enfocar la interculturalidad como una herramienta educativa dirigida a todos los alumnos sin ningún tipo de exclusión, no exclusivamente a los alumnos de origen inmigrante.

Finalmente, 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 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 interculturales que se dan en estas escuelas se definen desde una conjunción interdependiente de variables muy complejas.

## 7. CONCLUSIONES FINALES

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 (López Melero, 2006). 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...»* (Fragmento de Entrevista a Directora).

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 (Esteve, 2004).

El profesor competente, desde la perspectiva de la educación 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 a lo largo de este escrito, 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 y de voluntad de relativizar las propias creencias y comportamientos, así como la propia empatía del docente constituyen los ejes básicos de la competencia intercultural del profesorado.

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

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

Tal y como plantean diferentes estudios e investigaciones recientes (Ruiz, 2005; Rascón, 2006; Soriano, 2008), podemos afirmar que la valoración que hace el profesorado respecto al conflicto como oportunidad de aprendizaje es claramente positiva. De hecho, en nuestro estudio (Leiva, 2007a), una gran mayoría de profesores, el 75%, valoran los conflictos como herramientas potencialmente significativas para el aprendizaje en su aula y en su escuela. Esta es una de las principales conclusiones que hemos llegado en nuestra investigación, esto es, descubrir que los docentes son conscientes de la importancia de aprovechar las situaciones conflictivas para educar en valores y en la interculturalidad. Además, hay que expresar que existe una mayoría de profesores que consideran que la educación en valores es el instrumento clave en la concepción educa-

tiva 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<sup>10</sup> es un ejemplo claro de docente comprometida en la gestión y regulación positiva de los conflictos interculturales. Para esta docente, el conflicto es una oportunidad para aprender, para desarrollarse profesionalmente, y para generar situaciones favorecedoras de una educación en valores desde una perspectiva pedagógica crítica. En efecto, esta profesora valora el conflicto como una herramienta de aprendizaje donde el alumno debe ser el actor protagonista del escenario escolar. Ahora bien, tal y como hemos visto, los conflictos interculturales requieren de diferentes propuestas y acciones educativas debido a su multiplicidad de significados. En realidad, a partir del presente estudio, hemos logrado comprender que el conflicto intercultural es cualquier situación educativa problemática que implica una respuesta diversa en las posibilidades de acción educativa intercultural del docente.

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

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 conflictos en su contexto escolar es precisamente «ver más allá de la mirada», esto es, visibilizar, sentir, pensar y actuar en cada conflicto intercultural desde el conocimiento y comprensión de su complejidad en el escenario social y educativo.

---

10. Pseudónimo de una Profesora participante e informante clave en uno de los cuatro estudios de casos en profundidad que constituyen la dimensión cualitativa del estudio del que venimos hablando en el presente trabajo.

*«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» (Fragmento de Entrevista a Profesora de Pedagogía Terapéutica).*

En cuarto lugar, hemos podido comprobar la importancia de que los proyectos educativos interculturales estén sustentados en equipos de docentes comprometidos con el desarrollo práctico y reflexivo de la interculturalidad. El problema que hemos observado es que todavía existen *«muy pocos equipos docentes, porque además no son equipos, es decir, tú coincides en un colegio por casualidad, con una gente que puede tener o no tener nada que ver»*.<sup>11</sup> Resulta necesario que los docentes de las escuelas interculturales tengan unos referentes formativos y pedagógicos similares para poder optimizar todos los esfuerzos encaminados a la mejora de la convivencia y el reconocimiento de la diversidad cultural como una herramienta educativa de calidad.

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

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

*«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,...*

*Profesora. 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*

---

11. Fragmento de Entrevista a Directora.

*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»* (Fragmento de Entrevista a Profesora de Educación Primaria).

Finalmente, 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 (Sabariego, 2002).

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.

*«Directora. 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 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...*

*Directora. Claro, porque evidentemente nosotros somos productos de una escuela represiva, pero también nos hemos escapado por otras vías»* (Fragmento de Entrevista a Directora).

Efectivamente, y como hemos defendido a lo largo de este artículo, 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.

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 (Aguado, Besalú, Jordán y otros, 2004; Esteve, 2004; Gómez, 2004; Essomba, 2007):

- Es necesario fomentar una formación respetuosa con las minorías étnicas, 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.
- Resulta fundamental asumir y aceptar de forma positiva la realidad cultural plural y enriquecedora de los distintos contextos socioculturales y educativos.
- Es básico desarrollar 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. La diversidad es lo común en nuestra sociedad, y lo común es ya la diversidad en todas las dimensiones educativas.
- 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.
- 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. Además, la escuela ha de ser un foco de expresión social de la interculturalidad, un espacio privilegiado donde la diferencia cultural sea considerada positivamente.
- 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...).
- 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.

- Construir 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, educadores sociales, investigadores universitarios,...). En efecto, la interdisciplinariedad es un fundamento básico 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, ya que la educación intercultural implica una apertura hacia todo aquello diferente que enriquece la labor del docente.

Por todo ello, es primordial fomentar la formación intercultural de los profesores, a fin de que puedan tener herramientas y recursos teórico-prácticos adecuados para que pueda desarrollar una acción educativa de carácter intercultural. Esto supone incrementar su competencia para indagar en estrategias de participación de toda la comunidad educativa en la convivencia intercultural. Además, 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.

De la misma manera, es necesario insistir en la formación de los profesores para construir la interculturalidad en las escuelas del presente y del mañana, y 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. Por tanto, fomentar la formación intercultural, tanto inicial y permanente del profesorado y de nuestros profesionales de la orientación educativa es el principio del cambio para hacer que la escuela intercultural no sea la escuela del fracaso ni la escuela «estigmatizada», sino la del éxito y la escuela sin exclusiones. Esto requiere de cambios de mirada en todas las dimensiones pedagógicas, especialmente en la metodológica y en el mundo de los valores educativos de los docentes que quieren seguir incorporando a su práctica escolar la potencialidad de la interculturalidad como propuesta de acción educativa inclusiva.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (2004). *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid: MEC-Libros de la Catarata.
- Agudo, 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.
- Bartolomé, M. y Otros (1999). «Diversidad y multiculturalidad». *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 17, 2, 277-319.
- Bartolomé, M. (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.

- Carbonell, F. (2002). «Educación Intercultural: principales retos y requisitos indispensables». *Cooperación Educativa*, 65, 63-68.
- Colectivo Amani (1996). *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Popular (2ª edición).
- 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, 47-53.
- Díaz-Aguado, Mª.J. (2002). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Essomba, M. A. (2007). Estrategias de innovación para construir la escuela intercultural. En Alvarez, J. L. y Batanaz, L. «Educación intercultural e inmigración». *De la teoría a la práctica*. Madrid: Biblioteca Nueva, 177-211.
- 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), 95-115.
- Gómez, J. (2004). *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales*. Madrid: MEC-Libros de la Catarata.
- 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, 65-73.
- Jordan, J.A., y Castilla, E. (2001). *La educación intercultural, una respuesta a tiempo*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Leiva, J. (2005). Una aproximación reflexiva ante la educación en contextos interculturales, *El Guiniguada, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*, 14, 119-128.
- Leiva, J. (2007a). *Educación y conflicto en escuelas interculturales*. Málaga: Spicum.
- Leiva, J. (2007b). «Los conflictos escolares en los escenarios educativos de diversidad cultural», *Cooperación Educativa*, 85, 7-10.
- Leiva, J. y Rascón, M. (2008). «Investigando el conflicto desde un enfoque de educación intercultural». En Vera, J. (coord.) (2008). *Diversidad, convivencia y educación desde el conflicto*. Madrid: Fundación Santa María, 92-111.
- López. Mª C. (2001). *La enseñanza en las aulas multiculturales. Una aproximación a la perspectiva de los docentes*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- López Melero, M. (2006). Cultura de la diversidad, cultura de la inclusión: educar para construir una escuela sin exclusiones. *Actas de las XVI Jornadas Municipales de Psicopedagogía «L'Ecola que inclou»*. Ajuntament de Torrent, Col·lecció Hort de Trenor 18, 11-52.
- M.E.C. (2007). *El alumnado extranjero en el sistema educativo español (1996-2007)*, Centro de Investigación y Documentación Educativa. 16.
- Montón, M.J. (2004). *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar. Orientaciones, propuestas y experiencias*. Barcelona: Graó.
- 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, 85-97.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes (II). Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Rascon, Mª 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, G. y Otros (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Ruiz de Olabuena GA, J. (1996). *Metodología de investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto.
- Ruiz Roman, 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.

- Soriano, E. (2004). *La práctica educativa intercultural*. Madrid: La muralla.
- Soriano, E. (2007). *Educación para la convivencia intercultural*. Madrid: La Muralla.
- Soriano, E. (2008). «Formación del profesorado para la educación intercultural». En Vera, J. (Coord.) *Propuestas y experiencias de educación intercultural*. Madrid: Fundación SM, 57-84.
- 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.

**Juan José Leiva Olivencia.** Licenciado en Psicopedagogía y Pedagogía, y Doctor en Psicopedagogía por la Universidad de Málaga, es Master «European Counsellor for Multicultural Affairs» por la State College of Teacher Education de Linz (Austria). Desarrolla su tarea docente e investigadora en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Málaga, en la Facultad de Ciencias de la Educación. Es investigador del Grupo HUM-169 de Teoría de la Educación y Educación Social, que dirigen los Dres. José M. Esteve y Julio Vera. Ha impartido numerosos cursos y conferencias, y su producción científica ha girado en torno a la educación intercultural, la educación en valores, la convivencia escolar y la formación del profesorado en estrategias de regulación de conflictos. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Despacho 2.06. Campus de Teatinos, s/n. 29701 Málaga. Teléfonos 952 132 623 – 657 752 356. [jjleiva@uma.es](mailto:jjleiva@uma.es)