

El profesorado ante la concepción de los conflictos en contextos de educación intercultural

Juan J. Leiva Olivencia
Universidad de Málaga

Este artículo parte de la idea de que el conflicto en sí mismo no es positivo ni negativo, sino más bien una parte natural y consustancial de la vida escolar. Así, se presentan los resultados de una investigación sobre la percepción que tienen los docentes sobre los conflictos escolares que acontecen en los contextos educativos de diversidad cultural. Dicha investigación contempla una parte cuantitativa (a través de un cuestionario realizado a 41 profesores) y otra cualitativa (a través de cuatro estudios de casos en profundidad). El estudio revela que existe una gran multiplicidad de significados del conflicto desde la perspectiva docente, y que éstos son conscientes de la importancia de aprovechar las situaciones conflictivas para desarrollar la educación intercultural en los centros educativos.

Palabras clave: Educación Intercultural, Conflictos, Diversidad Cultural.

The Teachers before the Conception of the Conflicts in the Intercultural Education Contexts. This article highlights the idea that the conflict in itself is not positive neither negative, but a natural part of the school life. So, this paper presents the results of a research on the perception that the teachers have on the school conflicts that happen in the educational contexts of cultural diversity. This research contemplates a quantitative part (across a questionnaire realized to 41 teachers) and qualitative other one (across four studies of cases in depth). The study reveals a great multiplicity of meanings of the conflict from the educational perspective, and the teachers are aware of the importance of taking advantage of the conflicting situations to develop the intercultural education in the educational centers.

Keywords: Intercultural Education, Conflicts, Cultural Diversity.

Los profundos cambios sociales que se han derivado de la incorporación en nuestras aulas y escuelas de un numeroso grupo de niños y niñas inmigrantes están exigiendo al profesorado reestructurar sus estrategias educativas, volviendo a reflexionar sobre sus valores y funciones como docentes (Esteve, 2003). Son los agentes principales en la construcción de una educación intercultural que promueva relaciones educativas de

igualdad y mejoras en la convivencia escolar desde el valor de la diferencia, y por esta razón, se ha hecho preciso indagar en sus ideas, actitudes y pensamientos sobre la misma, así como en sus propias estrategias para afrontar los conflictos interculturales que se dan en las escuelas donde la diversidad—social, cultural y lingüística— del alumnado es la clave definitoria de las mismas.

El conflicto es uno de los elementos que configura la propia interacción social y educativa de las personas. Así pues, la familia, la escuela y el entorno comunitario determinan, de forma muy importante, la orientación y el carácter que puede adoptar la per-

cepción y experiencia del conflicto, así como las fórmulas y estrategias que pueden posibilitar su gestión y regulación (Jordán, 1999). Los conflictos que se dan en los contextos educativos interculturales tienen unas características cuyo análisis y estudio han estado generalmente determinados por la reflexión de los distintos modelos comunicativos, de disciplina y de clima de aula. En este sentido, si somos capaces de analizar la naturaleza de los conflictos interculturales desde la perspectiva docente, estaremos en el acertado camino de proponer medidas educativas que favorezcan mejoras en la acción pedagógica de los profesores que atienden a una diversidad social, cultural y lingüística cada vez más compleja y rica.

El conflicto en sí mismo no es positivo ni negativo, sino más bien una parte natural y consustancial de la vida escolar, partiendo, además, de la importancia de aprender a mirar el conflicto, a entenderlo y a analizarlo desde una perspectiva de apertura y diálogo (Girard y Koch, 1997). En este punto, debemos decir que la educación intercultural promueve relaciones de igualdad y de mutuo enriquecimiento entre personas procedentes de culturas diferentes, mediante el aprendizaje de valores, habilidades, actitudes y conocimientos interculturales (Colectivo Amani, 1996), y realmente tenemos que explicitar que en este marco es donde se ponen en juego las estrategias de gestión y regulación de los conflictos en los contextos educativos de diversidad. Su potencialidad educativa depende del marco de comprensión y del enfoque que empleemos en su análisis. En este punto, debemos subrayar que la mayoría de autores (Bartolomé, 2002; Essomba, 1999; Jordán y Castilla, 2001; Sabariego, 2002; Soriano, 2007) coinciden en destacar que los conflictos derivados del multiculturalismo escolar son positivos para la propia escuela, a semejanza de lo que ocurre en el ámbito social, ya que se constituyen en claves para la mejora en las relaciones interpersonales, siempre que los principios configuradores del diálogo sean el respeto y el reconocimiento del otro como legítimo otro en su diferencia cultural (López, 2006; Valdiviezo, 2006).

Los conflictos se pueden definir como situaciones o hechos donde dos o más personas o grupos de personas se muestran en desacuerdo en un determinado asunto. Pueden originarse en la percepción de divergencia de necesidades o intereses, que no se satisfacen simultáneamente o en forma conjunta, debido a incompatibilidades o diferencias en los valores o en la definición de la situación. Básicamente, sería un desacuerdo entre dos o más partes implicadas en un contexto y una cuestión común. En el ámbito de la educación también podemos aplicar esta definición, esto es, una situación problemática en un contexto educativo donde algunos de los protagonistas del escenario escolar (docentes, alumnos, madres y padres) muestran sus divergencias o desacuerdos ante cuestiones o temas de interés común.

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

Por otra parte, es importante destacar que el hecho de atender y comprender el carácter singular de cada conflicto, determinado por las personas y por la modalidad del mismo, significa que no existen recetas estandarizadas para su gestión y resolución. En este sentido Bartolomé (2002) valora la consideración positiva que desde la escuela intercultural se puede hacer del conflicto, lo que hace que podamos hablar no tanto de re-

solución de conflictos, sino de la solución de problemas que originan determinados conflictos, de ahí la singularidad en el análisis que se deba hacer cuando se presenta una situación conflictiva (Aguado, 2003).

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

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

Centrándonos en el ámbito de las escuelas donde la presencia de alumnos culturalmente diferentes y minoritarios es significativa, tenemos que destacar como algunos de los conflictos que surgen y emergen en estos contextos educativos están impregnados de diversos componentes y factores de índole cultural. No obstante, muchos de estos conflictos de carácter intercultural no tienen una clara visión u observación en la práctica, sino que están imbuidos en una red de significados profusos y complejos que es necesario

analizar para poder comprender las diferentes dimensiones de los conflictos, así como su propia naturaleza en el marco de una escuela definida precisamente por un multiculturalismo cultural (Leiva, 2007).

Además, hay que señalar que a la hora de abordar el conflicto intercultural, tenemos que tener presente, no sólo la asimetría relacional que se establecen en los procesos dinámicos de interacción de minorías y mayorías en las escuelas, sino también el complejo escenario social en el que se generan los valores y los significados que hace que se comprendan y construyan las realidades escolares desde determinadas perspectivas (Bartolomé, 2002).

Si bien la multiculturalidad escolar no es en sí mismo un problema, es cierto que la propia diversidad cultural nos hace pensar en diferentes aspectos que debemos tener en cuenta a la hora poder ser capaces de identificar, analizar y comprender la naturaleza, generalmente multicausal, de sus orígenes y desarrollos. Así pues, podemos destacar la importancia de la propia cultura escolar, que se respira e impregna las propias prácticas escolares a través de una red de significados muchas veces implícitos o tornados en pautas actitudinales y de comportamiento *naturalizados* por la propia vivencia escolar (Díaz-Aguado, 2002). En este sentido, podemos decir que la escuela transmite una cultura escolar que tiene mucho que ver con la propia cultura de la sociedad en la que se encuentra, y que, en términos generales, responde a las necesidades del grupo culturalmente mayoritario (Sabariego, 2002). Por ello, y siguiendo a Essomba (1999, p. 44) *“para los alumnos y alumnas pertenecientes a grupos culturales minoritarios la cultura escolar puede significar un lastre, un muro que dificulte o inhíba sus procesos de adaptación o integración”*. En verdad, estamos subrayando uno de los gérmenes generadores de mayor conflictividad intercultural, puesto que la propia cultura escolar genera un marco de significados claramente imbuidos en todas las relaciones escolares e incluso condicionantes en el establecimiento de determinados climas de convivencia escolar.

Y en este sentido, debemos destacar que la socialización divergente es uno de los procesos conflictivos que viven los alumnos de culturas minoritarias, y se caracteriza precisamente por el choque que puede existir entre la cultura que reciben estos niños del contexto familiar, es decir, las influencias familiares, por un lado, y las influencias que reciben del contexto escolar, con todo lo que esto implica desde el punto de vista de los valores, pautas de comportamiento y modos de concebir las relaciones sociales (Merino y Ruiz, 2005). La población mayoritaria escolar adquiere el lenguaje, los hábitos sociales y las pautas de referencia cultural de una manera natural e incluso inconsciente (Essomba, 1999), mientras que para el alumnado de origen inmigrante, el propio proceso de escolarización y de enseñanza-aprendizaje puede convertirse en un proceso por el que asimilen unas pautas culturales ajenas a sus propios marcos de referencia cultural, es decir, estos niños, sobre todo los que se incorporan al sistema educativo de nuestro país con una experiencia escolar previa en sus país de origen, tienen que enfrentarse y aprender nuevos modos de aproximarse a la cultura escolar, muchas veces, completamente distintos a los de sus países de orígenes (Esteve, 2004).

Todo ello nos lleva a considerar que muchas de las situaciones escolares, así como las propias normas y expectativas de la propia escuela sean vistas por este tipo de alumno como experiencias confusas e incluso las vivan con ansiedad, incertidumbre y malestar, lo cual influye en la construcción de su propia identidad personal (Merino, 2004). Además, los valores, creencias, comportamientos y motivaciones en relación a las propias relaciones interpersonales escolares, así como los propios procesos de enseñanza-aprendizaje pueden entrar en conflicto con los de la propia escuela, poca acostumbrada hasta hace relativamente poco tiempo a un alumnado tan heterogéneo y plural en sus aulas (Soriano, 2007).

Otro conflicto tiene que ver con lo que Jordán (1999) denomina *discontinuidades culturales*, esto es, las divergencias que se

producen cuando el alumno inmigrante, socializado en un contexto social diferente al inicial, se encuentra con que muchas de su experiencias no tienen continuidad en el nuevo contexto donde vive, con lo que se encuentra con dificultades escolares añadidas debido a que su propio aprendizaje vivencial no es atendido por los propios contenidos culturales del nuevo entorno escolar, y la escasa conexión que tienen las pautas de comportamiento y de relación que aprende del contexto escolar y los que vive en su ambiente familiar constituye un conflicto intercultural de gran trascendencia. En este punto, podríamos decir que *“una causa del fracaso escolar del alumnado diferente es la poca relación existente entre las experiencias y capacidades cultivadas en sus entornos culturales y las que se practican y valoran en nuestras escuelas”* (Jordán, 1999, p. 68).

Por todo esto, habría que subrayar la importancia del tema de la convivencia escolar en los contextos de educación intercultural, que emerge con fuerza en los últimos años debido al creciente fenómeno de la inmigración en nuestro país y su repercusión en el ámbito educativo.

En este marco de referencia se encuadra nuestro estudio, pretendiendo poner de relieve la perspectiva que tienen los profesores respecto a los conflictos escolares en contextos multiculturales, lo cual nos permitirá conocer de primera mano la manera en que los docentes conciben la situación de convivencia en escenarios educativos de diversidad cultural.

A raíz de la importancia creciente de la relación entre los conceptos de convivencia y diversidad cultural, decidimos preguntar a los profesores sobre su concepción pedagógica acerca de los conflictos escolares que acontecen en sus centros educativos. El objetivo fundamental de nuestra investigación ha sido conocer y comprender las percepciones que tienen los docentes sobre los conflictos y las situaciones de convivencia que se viven en sus contextos escolares. Como objetivos específicos planteábamos los siguientes:

- a. Conocer la naturaleza de los conflictos que se dan en las escuelas interculturales a partir de la comprensión de las percepciones y actitudes de los distintos miembros de la comunidad educativa.
- b. Identificar las preocupaciones e inquietudes del profesorado en relación a las situaciones de convivencia entre alumnos de diferentes culturas en sus centros escolares.
- c. Comprender las concepciones e ideas educativas de los docentes ante los conflictos interculturales.
- d. 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.

Método

En nuestro estudio, se ha tenido en cuenta la necesidad de apostar por la complementariedad de una metodología cualitativa (mediante estudios de casos en profundidad) y una metodología cuantitativa (mediante un cuestionario), ya que nos podía revelar importantes sinergias y posibilidades de indagación y conocimiento. Para realizar el estudio cuantitativo, hemos utilizado una muestra total de 41 docentes de educación infantil y primaria, entre los cuales hay 31 profesoras y 10 profesores. Para determinar el tamaño de la muestra que resultó de 62 docentes, establecimos un nivel de confianza del 95%, se estimó un margen de error del $\pm 4\%$. No se realizó un sistema de muestreo probabilístico y estratificado al ser una población total bien delimitada: profesorado de Colegios de Educación Infantil y Primaria (CEIPs) adscrito a proyectos de educación intercultural. Finalmente, el profesorado participante ascendió a 41 profesores y profesoras, los cuales pertenecían a cuatro CEIPs de la provincia de Málaga. Estos centros educativos desarrollan proyectos educativos de educación intercultural y se han acogido al Plan de Andalúz de Atención al

Alumnado Inmigrante de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía mediante la presentación y desarrollo de proyectos de innovación educativa y de educación compensatoria que incluyen actuaciones y medidas educativas específicas en materia de interculturalidad.

Así mismo, se han desarrollado cuatro estudios de casos en profundidad que conforman lo que sería la dimensión cualitativa de la investigación. Hemos estudiado las concepciones pedagógicas que sobre la interculturalidad y la convivencia tienen cuatro docentes que pertenecen a distintos centros educativos de educación infantil y primaria, y que realizan distintas funciones docentes u ocupan diferentes puestos o responsabilidades educativas.

Instrumentos de medida

Cuestionario

Como hemos mencionado con anterioridad, empleamos como instrumento de recogida de información cuantitativa un cuestionario¹, que trataba de recoger tanto ítems que giran en torno a la percepción que tienen los docentes sobre el alumnado de origen inmigrante y la interculturalidad, como aquellos aspectos relacionados con la convivencia en los centros educativos y los recursos y apoyos que tienen los docentes para atender la diversidad cultural del alumnado. De manera más precisa, el cuestionario ofrecía 55 ítems agrupados en seis categorías temáticas: a) Datos generales, b) Opiniones sobre la percepción del alumnado inmigrante, c) Opiniones sobre la convivencia y los conflictos, d) Opiniones sobre interculturalidad, e) Opiniones sobre los recursos y apoyos educativos de atención a la diversidad cultural, f) Opiniones sobre otros aspectos (religión, lengua, cultura, formación intercultural del profesorado). Para calcular la fiabilidad se ha utilizado el método de consistencia interna, el cual nos permite establecer la fiabilidad del instrumento sin elaborar otras formas o pasarlo más de una vez. Aplicamos el coeficiente alfa de Cronbach, el cual se adapta a nuestro cuestionario. Para su cálculo emple-

amos la técnica del coeficiente alfa estandarizado, cuyo cálculo se basa en la media de las correlaciones entre todos los ítems. De este modo se obtiene el coeficiente total de fiabilidad de la prueba y los de cada ítem con el total. La consistencia interna (alfa de Cronbach) alcanza 0,70. El estudio de la validez de nuestro instrumento se ha realizado mediante la evaluación de expertos². Una vez recogidos los datos se procedió a la codificación de los mismos. Es decir, se asignó un número a cada categoría de respuestas, el cual facilitaría el proceso de reducción de los datos para su correspondiente análisis. El paquete que empleamos es el conocido por el paquete estadístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

Estudios de casos

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

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.

También, hemos empleado la recopilación y el estudio documental como instru-

mento 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.

Así mismo, 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.

Las grandes categorías temáticas que han vertebrado los estudios de casos son las siguientes: a) aspectos personales y de desarrollo profesional, b) contexto educativo de diversidad cultural, c) percepción sobre el alumnado de origen inmigrante del centro

escolar, d) convivencia y clima escolar, e) relaciones con las familias de origen inmigrante, f) valoración sobre la perspectiva del profesorado acerca de la diversidad cultural de sus centros educativos, g) relaciones del centro educativo con las organizaciones y entidades sociales del entorno social, h) formación en educación intercultural, i) valores educativos desde la perspectiva docente, j) concepción y gestión del conflicto en contextos educativos interculturales.

Procedimiento

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.

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.

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

cio a esos centros de manera voluntaria, formación especializada en interculturalidad, asesoramiento especializado).

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 secundaria³. 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 situ-

an en cuatro zonas distintas de la provincia de Málaga⁴. 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.

Finalmente, destacar que para el análisis de los datos cualitativos recogidos en los cuatro estudios de casos realizados, utilizamos el programa informático Nudist-Vivo 2.0. A partir de la introducción de todas las informaciones de los estudios de casos en el formato requerido por este software (entrevistas en profundidad, diario investigador, documentos de los centros educativos), hicimos una codificación informática o categorización segmentada de textos en base a unidades temáticas.

Resultados

En nuestro estudio hemos descubierto que existe una gran multiplicidad de significados del conflicto desde la perspectiva docente, y en el caso del conflicto intercultural, podemos afirmar que no existe una concepción unívoca de esta idea. Más bien al contrario, tal y como podemos observar en la figura 1, nos encontramos con una diversidad de concepciones sobre el conflicto intercultural, que determina de una manera muy importante, las estrategias educativas

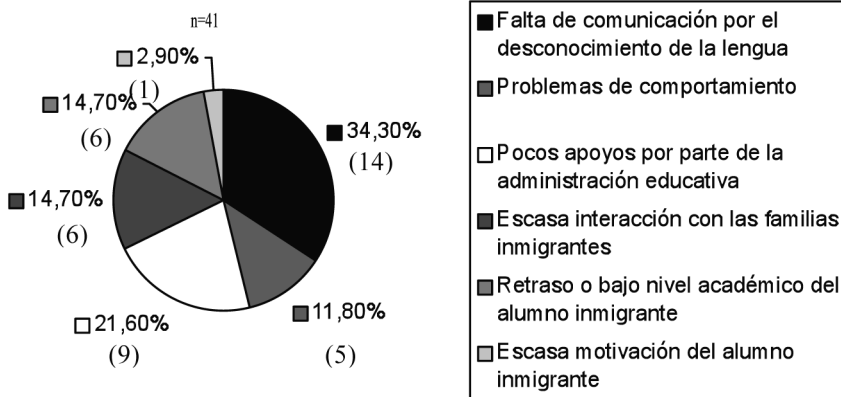


Figura 1. Conflictos/dificultades más importantes que debe afrontar el profesorado en la atención educativa de los alumnos inmigrantes

que pueden ponerse en práctica en los contextos educativos de diversidad cultural.

Así pues, podemos observar que la falta de comunicación por el desconocimiento de la lengua es el conflicto que más preocupa al profesorado. Los resultados muestran cómo los profesores opinan que el aspecto comunicativo es una dificultad de gran relevancia en su relación educativa (34,3%). No obstante, también detectamos cómo el profesorado no se muestra del todo de acuerdo con los apoyos que recibe de la administración educativa en relación a los apoyos que ofrece ésta para la atención educativa del alumnado inmigrante; en efecto, el 21,6% considera que la falta de apoyo por parte de la administración educativa es un problema importante a la hora de afrontar la atención escolar del alumnado inmigrante. Por su parte, hay un 14,7 % del profesorado que cree que el problema más importante radica en la escasa relación que mantienen con las familias inmigrantes. Igual valoración (14,7%) recibe la opción que considera como problema relevante el retraso o bajo nivel académico que tienen los alumnos inmigrantes. Frente a ello, sólo un 11,8% de los profesores piensa que la dificultad más importante que tienen que afrontar en la atención escolar de estos alumnos son aquellos relacionados con los problemas de comportamiento. Finalmente, un 2,9% opina que la dificultad más importante sería la escasa motivación que traen consigo estos alumnos.

Por otro lado, el profesorado es consciente de que los centros educativos públicos de nuestro país reciben de manera creciente más alumnado de otras nacionalidades y culturas. Esto es un hecho objetivo indiscutible. Es más, el crecimiento de la presencia de un tipo de alumnado de origen inmigrante ha sido bastante acelerado e intenso en los últimos años, y la tendencia nos indica que el fenómeno de la inmigración va a seguir haciendo del contexto educativo un espacio cada vez más plural y heterogéneo desde el punto de vista cultural y social.

Entrevistador.- ¿Desde cuándo es este incremento tan significativo en el alumnado inmigrante?

Directora.- Bueno, llevamos muchos años; te hablo de hace cuatro, cinco años, que ya empezó el flujo de inmigrantes... Pero bueno, en los dos últimos años, se ha disparado...

Entrevistador.- Exponencial, ¿no?

Directora.- Pero bueno en un 100%. Y además, es que se continúa...

Entrevistador.- Continúa.

Directora.- Continúa; sí, es continúa, la matriculación de alumnos aquí es continúa. Me acuerdo, en esta primera semana después de Navidad, matriculamos a ocho.” (Entrevista a Directora del CEIP Salvador Fernández)

Hemos comprobado cómo el profesorado de la escuela pública es consciente de que la diversidad en sus centros se define fundamentalmente desde los parámetros sociales, culturales, emocionales y lingüísticos; cuya conjunción sitúa al profesorado ante el reto de repensar sus funciones docentes en el marco de una escuela diversa fruto del permanente cambio social. Decimos esto porque hay que señalar que el incremento del alumnado de otras nacionalidades y procedencias culturales se ha concentrado especialmente en los centros educativos públicos, por lo que tenemos que ser conscientes de este hecho de crucial importancia. Este alumnado, sobre todo el que procede de una inmigración de índole económica, esto es, de las familias magrebíes, latinoamericanas y de los países del Este, que acuden predominantemente a los colegios e institutos de titularidad pública.

Entrevistador.- Pregunta: ¿por qué estos niños no realizan la matrícula en esos centros? ¿Pueden realizarla?

Profesora.- Porque no los admiten. Y porque ni siquiera se acercan. Porque Los Limoneros son muy selectivos, no admiten ni a los niños... ¿Cómo que no? Los Limoneros no admiten a los niños que tienen otras posibilidades económicas.

Entrevistador.- Pero es concertado, ¿no?

Profesora.- Es concertado, pero la política... Es que el colegio privado es cu-

bierto, es que es muy fuerte, ése es otro tema muy fuerte. No los admiten; además, si los admitieran, y ellos fueran, ellos no pueden pagar 18'89 euros, como yo pago para material de mi hijo. ¿De dónde? Es decir, lo de la Universidad, que es pública y para todos... ¡mentira! Las madres de las Torres no les puede comprar a su hijo un ordenador de 1.300 como yo le compré a mi hija cuando entró a la Universidad. Claro, una cosa es lo que se dice, y otra lo que funciona de verdad. Yo esta escuela la quitaría, porque estos niños en otra escuela tendrían otro referente; aquí están todos juntos, concentrados.” (Entrevista a Profesora de Apoyo, nº 9)

Pero hay otro aspecto, aún más importante, que nos puede ayudar a comprender que sean determinados centros educativos los que tengan mayores conflictos de índole intercultural. En nuestro trabajo, tal y como nos han planteado algunos docentes de los estudios de casos, los inmigrantes viven en las viviendas más asequibles, concentradas en aquellas zonas de la ciudad de Málaga caracterizadas por la exclusión social y la pobreza. Mediante un sistema de admisión de alumnado basado especialmente en la cercanía al domicilio de sus familias, los alumnos inmigrantes acuden a centros educativos públicos donde la mayoría de su población escolar muestra una amplia gama de dificultades escolares y conductuales, derivada precisamente de las problemáticas familiares, laborales y económicas que viven en sus contextos sociales.

Por todo ello, podemos afirmar que estos niños de origen inmigrante acuden a los centros con más dificultades y conflictos, ya que conviven con un tipo de población escolar caracterizada por un déficit en su autoestima, carentes de habilidades y competencias sociales, y con dificultades en el aprendizaje de normas y referentes de comportamiento en sus contextos más cercanos, principalmente el familiar y el de su entorno social.

Entrevistador.- ¿Y qué es lo que más te preocupa, precisamente de eso? De las re-

laciones, de la integración del alumnado inmigrante, ¿cuál es el aspecto que más te preocupa a ti? Lo que más te preocupa, respecto al clima...

Profesora.- El aspecto humano me preocupa muchísimo, porque la verdad es que estos niños están sufriendo muchas circunstancias muy adversas, y entonces, [respecto a] ese aspecto, a mí me parece que todas las personas tenemos que ayudar; los seres humanos en primer lugar; después, claro, en segundo lugar, su rendimiento, porque después de salir de su tierra, que estos niños no consigan mejorar culturalmente, también es muy triste, pero vamos...” (Entrevista a Profesora de Educación Primaria-Generalista, nº 3)

Esto puede significar que, además de las problemáticas lingüísticas y curriculares de cada alumno de origen inmigrante, la cuestión familiar y social se nos antoja fundamental para comprender los conflictos que se dan en estos centros educativos. Y es que, los conflictos, tal y como hemos venido exponiendo, tienen una doble dimensión desde la perspectiva docente. Por un lado, el profesorado tiende a identificar conflicto a las propias problemáticas –lingüísticas, curriculares, emocionales, identitarias– del alumnado inmigrante, y por otro, es consciente de las propias deficiencias del contexto educativo –metodológicas, actitudinales, institucionales– para afrontar la diversidad cultural, lo que también es visto como un conflicto.

“Bueno, para mí una clave fundamental para la integración es la lengua. Por ejemplo ahora nos ha venido una niña de Marruecos que no sabía absolutamente nada de castellano, entonces eso es un elemento fundamental, que nos entienda. Pero, otro elemento fundamental es que estos alumnos sientan valorada su cultura, o sea, que el 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. Lo que pasa es que mu-

chas veces esto no se da, y entonces, estos niños se integran en un currículum homogéneo, en el currículum que existe que es el currículum real ¿no?, y evidentemente, si los niños que son de aquí ya tienen dificultades para trabajar con un currículum que no responde para nada a sus necesidades porque no es pertinente, porque no es funcional, porque no es relevante a nivel social, no es significativo de sus contextos y de sus culturas. Pues, para los niños de otras culturas es más de lo mismo.” (Fragmento de Entrevista a Profesora de Pedagogía Terapéutica, nº 5)

Como hemos podido descubrir, las problemáticas que se dan en estas escuelas no se derivan simplemente por la presencia de estos alumnos de otras culturas, sino que esta circunstancia se une a la propia problemática social, familiar y emocional que hoy podemos observar en muchas de estas escuelas. Precisamente escuelas que actualmente desarrollan muchas de sus actuaciones y proyectos en el ámbito de la educación intercultural. Escuelas interculturales que 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 multicultu-

ral. La directora de un centro nos dice lo siguiente:

“Para mí esa calidad estaría basada en que el colegio está muy abierto..., es un colegio donde participan en él muchas asociaciones,(...), todo el mundo allí tiene cabida, y esto los niños lo ven..., yo tengo muchos proyectos en la cabeza que quiero hacer y llevar a cabo, porque todo eso le da una categoría al colegio, y a los niños les da autoestima, porque el niño valora que su colegio sea cada vez mejor, al igual que sus padres...” (Fragmento de Entrevista a Directora del CEIP Adela López).

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 sin miedo a equivocarnos que estas escuelas interculturales están educando en la diversidad social, cultural, lingüística y emocional, y los profesores son conscientes de la dimensión social de la escuela, de sus nuevas funciones pedagógicas. Ahora bien, no todo el profesorado está comprometido con la interculturalidad y con este análisis pedagógico-social de la institución escolar. Sigue habiendo profesores que plantean la educación en términos exclusivos de enseñanza, y obvian –e incluso rechazan– el nuevo carácter social y emocional de sus funciones docentes.

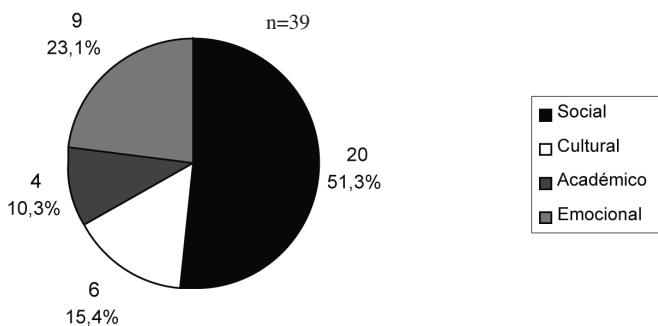


Figura 2. Valoración del origen de los conflictos escolares según el profesorado

No obstante, una de las claves más importantes de la presente investigación radica precisamente en conocer que los docentes consideran que el origen de los conflictos escolares es social. En concreto, como podemos observar en la figura 2, los docentes consideran que el origen de los conflictos que se dan en su centros es sobre todo de carácter social (51,3%); solamente un 10,3% opina que este origen se da en el ámbito propiamente académico, dato que podemos considerar de gran interés puesto nos marcan una tendencia del profesorado a concebir que los conflictos escolares tienen cada vez más una dimensión o vertiente social frente a la puramente académica.

En verdad, la valoración de los profesores de que el origen de los conflictos es netamente social es una variable de gran interés, ya que confirma nuestra idea de que la escuela se encuentra afrontando retos no solamente formativos, sino fundamentalmente sociales en el contexto del permanente cambio social en el que estamos viviendo.

Ciertamente, muchos alumnos *“proceden de ambientes muy conflictivos donde los códigos y las normas de funcionamiento que manejan son los códigos de la violencia”*, y los problemas sociales y familiares que viven estos alumnos en su vida diaria *“vienen a la escuela todos los días, cotidianamente vienen todos los días, y claro, aquí estamos un poco a contracorriente por los valores...”* (Fragmento de Entrevista a Profesora de Apoyo, nº 4). Tal y como plantea esta profesora, 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.

Podemos decir que se desprenden de la investigación resultados muy interesantes en relación a la dimensión social, familiar y emocional de los conflictos que acontecen en estos centros educativos.

En primer lugar, resulta muy relevante comprobar que muchas familias transmiten unos valores que van a contracorriente de los valores que se viven en la escuela. De esta manera, algunos docentes destacan que la imagen social de la escuela que tienen algunas familias perjudica claramente la labor educadora que realizan, y es que existe la posibilidad de que muchas familias transmitan su resentimiento hacia la escuela por la situación socioeconómica y emocional en que viven (Fragmento de Entrevista a Profesora de Pedagogía Terapéutica, nº 2).

En segundo lugar, existe la percepción por parte del profesorado de que algunas familias –en la mayoría de los casos, no son familias de origen inmigrante sino autóctonas– no reconocen la ilusión y el esfuerzo que están desarrollando para mejorar la calidad de la educación que reciben sus hijos en estas escuelas. Esta situación resulta emocionalmente compleja de asimilar, ya que los docentes de las escuelas interculturales trabajan voluntariamente en estos centros en el marco de proyectos educativos específicos de innovación educativa o de educación compensatoria. Este hecho reporta, en ocasiones, insabores y experiencias educativas agrídulces que sólo la esperanza pedagógica de que pueden cambiar las cosas en la escuela puede resarcir los momentos de falta de apoyo de las familias o la sensación de impotencia ante la magnitud de los problemas sociales que influyen en el comportamiento y rendimiento de los alumnos. En verdad, el problema estaría en que *“cuando se termina el horario de aquí, ellos vuelven otra vez a vivir los valores que ellos viven, que transmiten sus familias..., y (hay) una distancia muy grande”* (Fragmento de Entrevista a Profesora de Educación Primaria-Generalista, nº 3).

En tercer lugar, hay que señalar que muchos alumnos que acuden a estos centros educativos proceden de *“ambientes sociales muy primarios, viven en ambientes donde prevalece el más fuerte, que es el que sobrevive”* (Fragmento de Entrevista a Profesora de Apoyo, nº 4), es decir, viven en redes de significado donde el principal es el código de la violencia. Por esta razón, en nuestro

estudio hemos podido revelar la importancia del lenguaje agresivo en la conformación de una naturalización de la violencia. En efecto, hemos visto como niños pequeños se insultan de manera abrupta sin ningún tipo de cortapisas, y esto emerge con fuerza en estos contextos donde las problemáticas socioculturales hunden sus raíces en unos códigos sociales de funcionamiento anclados en la violencia más absoluta. Esta idea la plantea una docente al considerar que la escuela *“es como un barco en medio de una tempestad, y mientras los niños están en el barco están a salvo”*, ya que lo que ven en sus casas es el *“maltrato, lo que hay en sus casas es droga, prostitución, delincuencia y violencia por un tubo. Su forma de relacionarse es la violencia”* (Fragmento de Entrevista a Profesora de Pedagogía Terapéutica, nº 2).

Además, algunos alumnos de estas escuelas tienen *“muchas carencias en competencias sociales y en la regulación pacífica de conflictos”* (Fragmento de Entrevista a Directora del CEIP Estela del Carmen, nº 1), lo cual es un elemento claramente perjudicial para el establecimiento de un clima positivo en las relaciones de convivencia escolar. Sin embargo, tenemos que subrayar que estos dos aspectos se dan con mayor frecuencia en los alumnos autóctonos que en los de origen inmigrante, es más, tanto los alumnos marroquíes como los alumnos de origen latinoamericano *“están mejor ubicados que los niños nuestros”*⁵, y esto nos da idea de la importancia de enfocar la interculturalidad como una herramienta educativa dirigida a todos los alumnos sin ningún tipo de exclusión.

Por tanto, y a partir del análisis realizado en nuestro estudio, consideramos que hablar de conflictos interculturales en escuelas donde realmente la diversidad cultural y lingüística se une a una diversidad social caracterizada por los peligros de la exclusión y el riesgo social, no es, en modo 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.

Sí que cabe decir ahora que el conflicto está culturalmente cargado de una connotación negativa, y el profesorado no es ajeno a esta concepción. De hecho, hemos comprobado cómo la mayoría de los docentes de nuestro estudio parten de una idea similar del conflicto escolar; esto es, se considera al conflicto como un elemento perjudicial, perturbador o claramente negativo para la convivencia escolar y el proceso de enseñanza y aprendizaje. A pesar de ello, resulta relevante que de cuatro estudios de casos a docentes, solamente una profesora valore el conflicto escolar como una oportunidad de aprendizaje. Decimos esto porque en nuestro estudio cuantitativo (figura 3), el 75% del profesorado de estos centros educativos

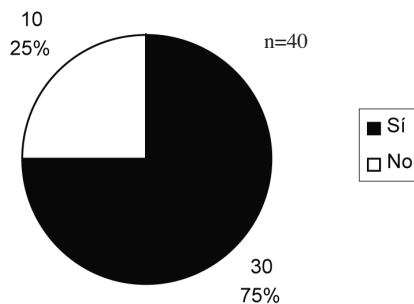


Figura 3. Valoración de los conflictos como una oportunidad para el aprendizaje escolar.

valora los conflictos como oportunidades para el aprendizaje en sus aulas y escuelas.

En cierta medida, podemos asistir a una divergencia entre lo que piensa el docente en una dimensión pedagógica de carácter teórico, y el hecho de su traducción en la práctica escolar. Otro posible motivo podemos encontrarlo en la propia deseabilidad socioeducativa que se encuentra en la aceptación del conflicto como herramienta de aprendizaje, o también, en la atracción pedagógica que supone la idea de educar desde y en el conflicto.

Además, es importante subrayar que solamente una docente, de las cuatro que conforman los estudios de casos del trabajo que venimos exponiendo, tiene una concepción crítica del conflicto escolar, de tal manera que considera que el tipo de vínculo que posea el grupo (la comunidad educativa), sus motivaciones (escolares y afectivas) y su comunicación (interactiva) pueden darle a la resolución del conflicto una dimensión positiva, ya que es parte integral de la escuela entendida como sistema; es decir, no es algo negativo o fruto de escenarios escolares mal cohesionados o con vínculos patológicos de rechazo, sino que es intrínseco a la vida de todos los escenarios sociales, y el educativo es un escenario de interacción social donde no es posible dejarse llevar por el determinismo de que todo va a ir a peor.

Otro resultado fundamental que se revela con fuerza en nuestro trabajo es que la escuela puede construirse como un lugar de esperanza social, y el tipo de motivación y de actitud para afrontar los conflictos será constructiva o fatalista, dependiendo de la perspectiva pedagógica del docente, de su visión social de la escuela como facilitadora de un nuevo espacio intercultural, o de lo contrario, como expresión inerte de una realidad social inmóvil, determinista y fatalista donde el conflicto es visto como algo negativo y no se hace nada para afrontarlo, o simplemente se rechaza.

“Yo, cuando te hablo del discurso pedagógico crítico, es que me parece que habría que recuperar los espacios de... No sé cómo explicarte,... de los relatos. Yo creo

que hay que recuperar la experiencia. Creo que tenemos que repensarnos, reescribir, reconstruir, recrear los encuentros de maestros en las escuelas de Verano, pero no con aquella perspectiva, sino con ésta. Creo que hay que abrir espacios para producir conocimiento pedagógico desde la práctica, o sea, para reflexionar.”
(Fragmento de Entrevista a Directora del CEIP Estela del Carmen, nº 3).

Además, podemos afirmar que el conflicto tiene una doble dimensión entendido como proceso educativo interactivo, es decir, es construido desde la perspectiva del profesorado por la interacción de las problemáticas educativas del alumnado de origen inmigrante y del propio sistema educativo. Lo que queremos decir es que los docentes construyen esta idea a partir de la focalización del conflicto en las problemáticas escolares del alumnado inmigrante, así como en el cuestionamiento de las deficiencias y dificultades que tiene el propio contexto educativo para dar una respuesta intercultural a la creciente diversidad existente en sus aulas y escuelas.

Como podemos comprender, esa interacción no es del todo equilibrada, es decir, algunos docentes opinan que el conflicto intercultural es exclusivamente una consecuencia de las dificultades de integración del alumnado inmigrante en la escuela, mientras que otros valoran que las dificultades de inclusión de este alumnado se deberían a las carencias curriculares, metodológicas e incluso formativas –y actitudinales– del propio profesorado. Esta profesora nos da una de las claves para poder entender esta situación:

“Entrevistador.- Por tanto, para ti la naturaleza de los conflictos que se pueden dar en el colegio...digamos, que hay unos conflictos implícitos y explícitos..., porque el curriculum mismo puede ser en sí mismo o generar un conflicto... no sé...”

Profesora.- 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 Profesora de Educación Primaria, nº 4)

Dentro de las diferentes perspectivas que hemos analizado en los estudios de casos, creemos relevante expresar que, excepto en un caso, el resto de docentes, a pesar de sus diferencias pedagógicas, tienen una idea ciertamente negativa del conflicto como instrumento de aprendizaje. Se muestran reticentes a concebir el conflicto como elemento que puede ser potencialmente enriquecedor para la convivencia en sus respectivos centros educativos.

“Un conflicto generalmente no ayuda a que la convivencia sea buena..., fíjate, un conflicto..., cuando hablamos de conflicto hablamos de que hay que corregir conductas..., hay que educar en valores, esa es nuestra labor, nuestra profesión, cosa diferente es cuando hablamos de conductas agresivas, de conductas violentas que dañan a los demás..., entonces evidentemente esto es desagradable...” (Entrevista a Profesora de Aula Temporal de Adaptación Lingüística, nº 1).

Por esta razón, creemos necesario destacar que hay una perspectiva del conflicto que nos parece singularmente valiosa, que es la perspectiva crítica. En esta visión, el conflicto es necesario para la transformación de la metodología escolar, las prácticas pedagógicas y los valores educativos, promoviendo la resolución pacífica y constructiva de conflictos. Así pues, desde esta perspectiva se reconoce al conflicto escolar (intercultural) su dimensión educativa, y por tanto, se indaga en los beneficios educativos, tanto a nivel de mejora del clima de convivencia escolar, como también en el desarrollo de habilidades y competencias

socioemocionales que promuevan en todos los alumnos el diálogo, la empatía, la autonomía y el pensamiento crítico. Respecto a esta cuestión, la directora de un centro lo explicaba así:

“(...) Intentar poner al niño en el lugar del otro ¿no?... es decir, esa persona no es capaz en ese momento, pero eso lleva acompañado de hablar, porque aquí el conflicto se trata hablando. El conflicto está en el centro de este colegio (...). Mira, el colegio es un como un barco en medio de una tempestad, y mientras los niños están en el barco están a salvo, porque lo que hay en sus casas tiene que ser muy fuerte”. (Fragmento de Entrevista a Directora del CEIP Estela del Carmen, nº 3)

Conclusiones

Todo lo planteado hasta ahora nos lleva a la conclusión de que es necesario cambiar la mirada sobre la educación; cambiar el currículum escolar, que no sea única y exclusivamente el de los libros de texto, sino que sea construido y vivido por los alumnos para que les sea útil y funcional en sus contextos sociales y familiares. Y, por supuesto, que integre la interculturalidad como un elemento vertebrador de la práctica pedagógica en la realidad educativa de todos los centros escolares. Una educación que atienda a la diversidad cultural debe impregnar todo el currículum y debe implicar a toda la comunidad educativa.

Como plantea Soriano (2007), es fundamental tomar conciencia de que la acción educativa que se desarrolla en los contextos educativos de diversidad, no se limitan a los propios contenidos explícitos impartidos en las aulas, sino que las actitudes, las creencias, las formas de organización y gestión del aula, así como los modelos comunicativos de interacción interpersonal y las estrategias de gestión y regulación del conflicto empleados, son claves fundamentales en la propia construcción de las escuelas interculturales, puesto que de ello depende la consideración y concepción de la propia convivencia intercultural. Es decir, si los conflic-

tos 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. En este punto, los resultados obtenidos en nuestro estudio coinciden con los expresados por Gómez (2004) cuando afirma que en el contexto escolar, la convivencia no es algo ajeno al conflicto, sino que más bien el conflicto es algo intrínseco a la misma. De hecho, los conflictos escolares son hechos permanentes de la vida escolar y son necesarios en el desarrollo y crecimiento personal y colectivo de alumnos, profesores, y también del propio contexto educativo.

En esta discusión y debate pedagógico debemos subrayar la importancia de la valoración que hace el profesorado de nuestro estudio respecto al conflicto, no como lacra o elemento perturbador de la convivencia sino como oportunidad de aprendizaje es claramente positiva. De hecho, nuestro trabajo revela que son cada vez más los docentes que 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 nuestro estudio, descubrir que los docentes son conscientes de la importancia de aprovechar las situaciones conflictivas para educar en valores y en la interculturalidad. Además, hay que expresar que existe una mayoría de profesores que consideran que la educación en valores es el instrumento clave en la concepción educativa del conflicto, es decir, es necesario educar desde y en el conflicto intercultural, para poder profundizar en la interculturalidad como promotora de desarrollo de los valores de solidaridad, democracia, tolerancia y paz. Además, 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. Así mismo, la importancia de las acciones educativas interculturales para la prevención y gestión de los conflictos 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 propia función pedagógica en contextos educativos interculturales.

Coincidimos con Vera (2008), cuando plantea que 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. En este sentido, de nuestro estudio también se desprende la necesidad de desarrollar de manera efectiva la formación intercultural del profesorado, a fin de que pueda tener herramientas y recursos teórico-prácticos adecuados para que pueda desarrollar una acción educativa de carácter intercultural. Esto requiere incrementar su competencia para indagar en estrategias de participación de toda la comunidad educativa en la convivencia intercultural.

En definitiva, resulta fundamental la formación de los profesores para construir la interculturalidad y avanzar así hacia la gestión positiva de los conflictos interculturales en las aulas, desde la idea de educar en y desde el conflicto. En la actualidad, nuestras escuelas demandan un profesorado cada vez más preparado para afrontar la gestión de la convivencia en instituciones escolares progresivamente más diversas y plurales en sus funciones y responsabilidades.

Referencias

- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Bartolomé, M. (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- Colectivo Amani (1996). *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Popular (2ª edición).
- Díaz-Aguado, M.J. (2002). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Essomba, M.A. (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Grao.
- 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.
- Girard, K. y Koch, S. (1997). *Resolución de conflictos en las escuelas*. Barcelona: Granica.
- Gómez, J. (2004). *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales*. Madrid: MEC-Libros de la Catarata.
- Jordán, J.A. (1999). El profesorado ante la educación intercultural. En M.A. ESSOMBA, M.A. (Coord). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp.65-73). Barcelona: Grao.
- Jordan, J.A., y Castella, E. (2001). *La educación intercultural, una respuesta a tiempo*. Barcelona: UOC.
- Leiva, J. (2007). *Educación y conflicto en escuelas interculturales*. Málaga: SPICUM.
- López, 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.
- Merino, D. (2004). El respeto a la identidad como fundamento de la educación intercultural, *Teoría de la Educación*, 16, 49-64.
- Merino, D. y Ruiz, C. (2005). Actitudes de los profesores hacia la educación intercultural, *Aula Abierta*, 86, 185-204.
- Ortega, P., Minguez, R. y Saura, P. (2003). *Conflictos en las aulas. Propuestas educativas*. Barcelona: Ariel.
- Sabariago, M. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Soriano, E. (2007). *Educación para la convivencia intercultural*. Madrid: La Muralla.
- Valdiviezo, L. A. (2006). *The construction of Interculturality: An Ethnography of Teachers' Beliefs and Practices in Peruvian Quechua Schools*. Teachers College, Columbia University.
- Vera, J. (2008). *Diversidad, convivencia y educación desde el conflicto*. Madrid: Fundación Santa María.

Notas

- ¹ En el presente artículo, y lógicamente por razones de espacio, solamente exponemos algunos datos estadísticos relevantes sobre la concepción pedagógica que tienen los docentes sobre los conflictos escolares que acontecen en contextos educativos de diversidad cultural.
- ² La validez de nuestro instrumento ha sido realizado por el Equipo de Profesores e Investigadores del Grupo de Investigación de Teoría de la Educación y Educación Social de la Universidad de Málaga, a partir del estudio y análisis de otros cuestionarios sobre Educación Intercultural.
- ³ 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, 2007), 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.

- ⁴ 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.
- ⁵ Fragmento de Entrevista a Profesor de Educación Primaria, nº 5.