

UNA MIRADA PEDAGÓGICA SOBRE LA INTERCULTURALIDAD DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Leiva Olivencia, Juan José
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Málaga
juanleiva@uma.es

Pedrero García, Encarnación
Departamento de Ciencias Sociales
Universidad Pablo de Olavide
epedgar@upo.es

RESUMEN

El presente trabajo trata de suscitar la reflexión pedagógica sobre la posibilidad de construir caminos para la mejora de la convivencia escolar desde el punto de vista de la directora de un centro educativo de educación infantil y primaria, caracterizado por la diversidad cultural y determinadas problemáticas sociales y familiares que influyen en el clima y en la dinámica educativa de su centro. En ese sentido, a partir de las impresiones, reflexiones y concepciones educativas de esta docente, así como de otros agentes educativos de su contexto escolar, indagamos en las posibilidades e iniciativas que se desarrollan en su centro para transformar y mejorar la convivencia escolar desde una perspectiva intercultural y de género, atendiendo especialmente a la valoración que se tiene sobre la situación educativa y de inclusión social de las alumnas de origen inmigrante.

PALABRAS CLAVE

Interculturalidad, Alumnas inmigrantes, Diversidad Cultural, Escuela Inclusiva.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es fruto de un trabajo de investigación desarrollado en la provincia de Málaga (Leiva, 2007). Se desarrollaron cuatro estudios de casos en profundidad que conforman lo que sería la dimensión cualitativa de la investigación donde se estudiaron las concepciones pedagógicas que sobre educación intercultural e integración educativa de alumnas de origen inmigrante 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 de caso empleaban como instrumentos de recogida de información cualitativa la entrevista, la recopilación documental y el diario investigador (Angulo y Vázquez, 2003; Stake, 1999).

En esta comunicación presentamos los resultados de un estudio de caso, de tal manera que nuestra intención es dar a conocer las ideas fundamentales de una docente llamada Ana, y que constituye un ejemplo relevante y de interés para la reflexión pedagógica sobre las posibilidades pedagógicas de construir caminos de innovación y de cambio en la organización escolar desde una perspectiva de género e intercultural. Innovación y cambio que se sustenta en una mirada abierta y positiva de la escuela como institución capaz de generar plataformas de participación y de mejora de la convivencia social en sus contextos más inmediatos, así como para combatir prejuicios y discriminaciones sobre las alumnas de origen inmigrante desde la escuela y con proyección sociocultural. Veamos, por tanto, algunos elementos de análisis importantes en este estudio.

CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO DE CASO CASO: ASPECTOS DE DESARROLLO PERSONAL Y PROFESIONAL DE UNA DOCENTE (ANA)¹

Ana es una docente de 47 años que lleva trabajando algún tiempo en el Colegio Público Estela del Carmen, concretamente desde el curso 2004/2005 hasta la actualidad. Es especialista en pedagogía terapéutica, aunque entró en el cuerpo de maestros por la especialidad de educación infantil. En el primer curso que estuvo en este colegio se encargó del aula de apoyo a la integración, algo que fue muy importante para ella porque quería darle un nuevo enfoque, más funcional, haciendo protagonistas a los alumnos que más dificultades presentaban en el centro.

“Yo llevo tres años en el centro..., hace dos años estuve trabajando en educación infantil, de tres años, y el año pasado he entrado al colegio con un proyecto de innovación con ocho profesores más. Esto forma parte de la convocatoria de proyectos educativos..., pues entonces, por las necesidades educativas de la propia administración, y como yo estoy habilitada también para pedagogía terapéutica, me dieron pedagogía terapéutica, y estoy trabajando apoyando desde ahí...eso sí, con un planteamiento diferente a la pedagogía terapéutica, en el sentido de que no se trata de seguir machacando a los niños aquello en lo que tienen dificultades, sino que ellos se convierten en redactores del periódico escolar por ejemplo, participan de manera activa en todos los proyectos que se emprenden en el colegio..., elaboran los dípticos, difunden todos los proyectos que hay..., así por ejemplo, leer se convierte ahora en algo funcional y no se hace énfasis en las mismas dificultades que tienen cotidianamente en el aula....lo cual supone, además, que psicológicamente un cierto rechazo, ya que muchas veces el apoyo es más de lo mismo, entonces la

¹ Todos los nombres (centro educativo, profesora del caso, barrio, etc...) que empleamos en este trabajo son pseudónimos a fin de garantizar la confidencialidad de la información obtenida y analizada.

perspectiva que tengo yo es distinta, es otra perspectiva, ya que convertimos a los alumnos en protagonistas de su propio aprendizaje" (Fragmento de Entrevista nº 1, Ana)

En efecto, un aspecto clave de su vida profesional es su compromiso por la igualdad y la mejora de las condiciones de vida de los niños más desfavorecidos, y por supuesto, de sus contextos, de ahí su compromiso por trabajar en un centro como el Estela del Carmen, situado en un contexto educativo conflictivo y con muchas carencias en todos los sentidos, tal y como veremos más adelante. Ana entró en este centro por casualidad, aunque desde el primer momento se percató de la problemática social y educativa del mismo, muy dura, difícil y conflictiva. En este sentido, su participación en un proyecto de innovación educativa que tiene como objetivo mejorar las condiciones de aprendizaje y de convivencia no es algo casual; nace de ese interés por ayudar a transformar realidades sociales y educativas desde una perspectiva pedagógica y vital crítica. Concretamente, Ana señala la importancia de comprender la situación vital de muchas madres de su centro, ya que son comunes los insultos y malas formas de algunas de ellas ante cualquier situación que se plantea en la escuela o en relación a sus hijos. Para ella, estos insultos son una manera de expresar su resentimiento por la grave situación social y familiar que viven.

"Ana.- Yo creo, indudablemente, que siempre estamos enseñando algo y aprendiendo algo. Y éste es un contexto impresionante para desarrollarse, personal y profesionalmente. Impresionante. Porque los retos que se te presentan te ayudan a crecer.

Entrevistador.- Como tú me has comentado anteriormente, la autoestima, la problemática que tú puedes tener en un centro, que te insulten, que haya una crisis, que haya comportamientos violentos, que provoquen tensión, es decir, que tú fisiológicamente puedes sentir temor, ansiedad, etc., eso repercute en tu autoestima, en tu autoconcepto. ¿Cómo tú entiendes...?

Ana.- Porque es un proceso, es decir, tú al principio entras a una realidad muy dura, donde esto es además un poco lo que les ha pasado a muchas personas del equipo, cada uno ha sido rey en su propio reino, o sea, la gente que está aquí es gente muy profesional, y muy querida, y muy reconocida en sus centros de origen. Ahora llegan aquí, y aquí el reconocimiento es mínimo, es decir, aquí las madres, si te pueden putear todos los días, te putean. Y tú dices: "Pero bueno, ¿y qué hago yo aquí? Bueno, esta gente, y yo no sirvo....." Empiezas a cuestionarte lo que está pasando. Es un proceso de adaptación, y hasta que empiezas a descubrir que esto es una nueva realidad, que este colegio no es un colegio normal, y que son niños que te necesitan. Y, evidentemente, los insultos no van contra ti: los insultos de las madres, las agresiones de las madres... es una manera de expresar su resentimiento por la situación que viven" (Fragmento de Entrevista nº 1, Ana)

En la actualidad, Ana es directora del colegio. La dirección del centro llegó, como muchos aspectos personales y profesionales de su vida, como por azar. Los maestros que trabajan a través del proyecto de innovación pedagógica que están desarrollando en el CEIP Estela del Carmen la eligieron en el curso 2004-2005 para esa responsabilidad, y tenemos que decir que ella entiende la dirección desde una perspectiva cooperativa. De hecho, el proyecto de innovación que viene desarrollándose en este colegio –desde el curso escolar 2003/2004– es eminentemente colaborativo por parte de un profesorado comprometido por una pedagogía crítica y transformadora.

“Ana.- En este colegio, y yo estaba aquí y yo hablaba mucho con Raquel, y en este colegio se quedaron una serie de vacantes, un montón de vacantes, porque había gente que se jubiló.., y un día, en las manifestaciones que hubo contra la guerra de Irak, Loli le dice a Raquel, oye en ese colegio se quedan una serie de vacantes, a lo mejor, cuando salga la convocatoria de proyectos de innovación educativa, os podéis presentar.., y entonces, empezamos a trabajar. Raquel tiene un motor.., es una persona con muchísima energía, es una persona muy creativa y además con muchísima capacidad de organización, y yo le reconozco mucha autoridad a Raquel porque ella es un motor. Entonces, pues empezamos a hablar, y comenzamos a discutir el tema, a ver como estaba el colegio. Y ya empezamos a ver si planteamos la idea a más gente.., pensamos en fulano y en mengano, total. Aquí se había hecho un plan de mejora, toda la parte de evaluación la hice yo al final, y en ese plan de mejora, también empezamos a ver que también había que hacer un proyecto CAEP.

Entrevistador.- Centro de actuación educativa preferente, ¿no?

Ana.- Sí., y yo empecé a escribirlo. Partí de esa evaluación del plan de mejora, y empecé a escribirlo en mi casa. Yo ya tenía recogido el diagnóstico del colegio.., pero bueno, el de innovación lo trabajaba con Raquel, y soñábamos como podíamos trabajar en el colegio, qué podíamos hacer. Pero vaya, Raquel no conocía el colegio pero yo sí lo conocía. Ese año, que estaba Herminio en la dirección fue muy difícil porque nos llevábamos muy mal, pero ya este año estamos mucho más asentados. Pero, vaya yo me he enfrentado muchísimo a él y le decía las cosas porque yo que sé, no tengo nada que perder. Nos matábamos vivo, un día le dije que a mí nadie me grita, aunque fuera el director. Lo pasé muy mal, muy mal, pero la gente no me creía porque la gente nadie lo conocía.” (Fragmento de Entrevista nº 3, Ana).

La verdad es que los últimos años de su desarrollo profesional se han caracterizado por un compromiso constante y permanente por llevar a cabo un proyecto educativo de ilusión y solidaridad para cambiar la realidad educativa de un centro marcado por la dejadez y la apatía. Este centro tenía, a su juicio, un gran laste, la dirección, y ante esta situación, Ana conoció a profesores y profesoras que llegaron ilusionados al centro para trabajar de manera cooperativa en un proyecto educativo que ha cambiado completamente la dinámica escolar del Estela del Carmen.

UN CONTEXTO EDUCATIVO DE DIVERSIDAD CULTURAL: EL COLEGIO PÚBLICO ESTELA DEL CARMEN DE MÁLAGA

El C.E.I.P. Estela del Carmen está situado en una zona cercana al centro de Málaga, próximo a tres colegios concertados. Es el único colegio público de la zona, por lo que la población escolar que acoge, es, dentro de la zona, la más deprimida socio-económicamente. Tiene un total de 127 alumnas y alumnos matriculados², de los que el 90% proceden de la zona de las viviendas sociales de Las Torres. En esta zona se han construido un gran número de viviendas sociales que están habitadas por familias procedentes de zonas periféricas y marginales de Málaga (El Bulto, La Corta, Huerta de Correos, La Palmilla). Dichas familias presentan un alto índice de paro y economía sumergida (vendedores ambulantes y trabajo doméstico), así como bajo nivel cultural.

² Los datos que manejamos hacen referencia al curso escolar 2006/2007.

La delegación de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía en Málaga reconoce a esta zona de la capital como zona con necesidades de transformación social desde el año 1997, debido al riesgo de exclusión social que vive la mayoría de sus habitantes. Esta situación ha supuesto el desarrollo de un plan integral por parte de distintas administraciones y entidades públicas (local y autonómica), desde la perspectiva de mejorar las posibilidades de inserción social de los ciudadanos de esta zona deprimida de Málaga (Las Torres).

Es una zona de alta densidad de población que cuenta con pocos espacios abiertos (plazas, zonas verdes), carece de parques infantiles y otros espacios libres y de ocio. En la actualidad, tampoco cuenta con recursos culturales como biblioteca pública o asociaciones socioculturales o juveniles. Sin embargo, tiene una alta representación de organizaciones no gubernamentales que realizan su trabajo en toda Málaga, en la capital y en la provincia.

La población de esta barriada presenta un alto índice de paro y de economía sumergida (vendedores ambulantes y trabajo doméstico). Los ingresos, en muchas de las familias de esta zona céntrica malagueña, no supera el salario mínimo interprofesional, y también presentan déficits en el nivel cultural y en hábitos sociales de la vida cotidiana.

En efecto, en relación al perfil de las familias que tienen sus hijos escolarizados en el Estela del Carmen, existe una mezcla entre población con una economía deficitaria y bajo nivel cultural, y otra que además presentan asociadas otras problemáticas graves (problemas de drogodependencias, prostitución, violencia). A nivel general, podemos destacar las siguientes características³:

- Unidades familiares numerosas con muchos hijos y, por lo general, sin una planificación familiar adecuada.
- Altos porcentajes de núcleos monoparentales y núcleos funcionalmente incompletos por largos períodos de tiempo (padres en prisión, separaciones, enfermedades mentales).
- Inadecuada administración del presupuesto doméstico.
- Deficientes hábitos educativos, de salud e higiene personal y doméstica.
- Escasas habilidades para la búsqueda activa de empleo.
- Escasez de autonomía personal y dependencia institucional.
- Bajo nivel cultural.
- Falta de cualificación profesional.
- Sobrecarga de responsabilidades familiares en un solo miembro de la familia, sobre todo en la mujer.
- Alta incidencia de problemas de dependencias en algunos núcleos familiares (drogas, alcohol...).
- Poca planificación de futuro, su forma de actuar está basada en la cultura de la inmediatez.
- Escaso interés por la actividad escolar de sus hijos, llegando, en muchos de ellos, a producirse un alto índice de absentismo escolar.

³ Para realizar esta descripción del contexto familiar, y también sociocultural, en el que está situado el C.E.I.P. Estela del Carmen, nos basamos en los documentos obtenidos en la recopilación documental realizada, concretamente en los documentos de su proyecto de innovación educativa y en el plan de compensación educativa.

En el caso de las madres, Ana observa que tienen grandes problemas de autoestima, y plantea que el trabajo con ellas es fundamental para cambiar los referentes morales y de conducta que los alumnos ven en sus casas, para así mejorar la convivencia en el centro.

“Ana.- Arrastrando a las niñas... Es decir, que vengan. Y entonces, esos temas salieron, después salieron las necesidades de convivencia entre ellas, es decir, de salir a comer un día, de ir de excursión... Porque claro, ellas son como los niños. Hay una falta de autoestima muy grande. Es decir, esas charlas con café tienen un doble objetivo: trabajar con ellas, y trabajar al mismo tiempo el tema educativo. Y el segundo día, nosotros coordinamos con otras instituciones; entonces, vinieron los del Servicio Andaluz de Empleo por la tarde, y les ofrecieron una charla de todas las posibilidades para buscar trabajo. Vinieron también unas quince madres, muy bien. Y vinieron, y preguntaron... Son las unidades de barrio del Servicio Andaluz de Empleo, y ellas tienen posibilidades de que las ayuden a hacer el curriculum, de que las ayuden a encontrar trabajo, y de que les hagan seguimiento. En la tercera charla, ha sido esta mañana, coordinando con el Centro de Salud, para el tema de la salud bucodental.

Entrevistador.- Que ahora los chavales pueden... Son gratuitos.

Ana.- Exactamente. Y entonces, el médico, el dentista, ha estado informándoles de todas esas posibilidades. Y la tercera charla, que tenemos programada para el próximo Martes, es sobre las normas del cole, donde vamos a leer todas esas normas que han salido de las aulas, y además les damos unas fichas para la nevera con unas cuantas normas, una o dos.”. (Ep.Ana. 348-356, 1691)

También hay que señalar que en la zona hay un núcleo importante de población inmigrante, mayoritariamente marroquí, aunque últimamente también es significativo el incremento de la población de origen latinoamericano en la barriada. En este punto, es importante señalar el inicial aislamiento que viven algunos alumnos cuando llegan al centro, y no solamente por la cuestión lingüística, como vemos reflejado en el diálogo entre dos alumnas de origen latinoamericano.

“Samina.- Cuando vine, muchas niñas no me querían decir nada, los niños ni me hablaban, me pegaban... Te diste cuenta de que yo existía cuando estábamos en 5º (referido a Lucy).

Entrevistador.- Ella existía en 5º, y ahora está en 6º. ¿Y tú?

Lucy.- Antes yo me daba cuenta....cuando entraba.

Entrevistador.- Claro, tú la viste.

Lucy.- Estaba ahí de pie.

Entrevistador.- ¿Y en tu caso, Ángela? ¿Te has sentido alguna vez regular, porque tú no eres de aquí, y te han dicho: “Oye, pues tú eres...”?

Ángela.- No. Cuando yo he venido a la escuela, nadie me hablaba, como a ella.

Entrevistador.- No te hablaban.” (E.alumnos. 866-884, 945)

No obstante, cuando hemos hablado con alumnos autóctonos, nos expresan que lo importante para que se sientan bien, sobre todo en el caso de aquellos que desconocen el idioma, es prestarles ayuda.

“Entrevistador.- ¿Qué es lo que os parece que es más importante para que todas las personas que estén en el colegio y que vengan después... Imagínate un niño de fuera, que no conoce el idioma y que no conoce nada... ¿Qué creéis que se debe hacer con él?”

Petro.- Hablar en su idioma.

Rosa.- Es verdad.

Entrevistador.- ¿Hablar su idioma es importante realmente? Pero imagínate que yo no sé su idioma, a mí me viene un niño chino, y yo no sé chino.

(Risas de los niños)

Entrevistador.- Sí, pero en serio, ¿qué podemos hacer para que se sienta bien ese niño? ¿Qué podéis hacer?”

Petro.- Pues ayudarle.” (E.alumnos. 724-764, 1328)

Por otra parte, tal y como hemos mencionado antes, la mayoría de los alumnos y alumnas del C.E.I.P. Estela del Carmen procede de Las Torres, y constituyen un 90 % del total; el otro 10% vive en otras zonas cercanas.

Un porcentaje importante de los alumnos y alumnas que asisten al colegio (alrededor del 55%) son de etnia gitana. Un 28, 4% son alumnos de origen inmigrante, de los cuales la mayoría son marroquíes y el resto de países del Este (búlgaros, rusos, ucranianos y polacos) y de Latinoamérica (ecuatorianos, argentinos). Este grupo de alumnos inmigrantes tienen un bajo nivel económico y una precaria situación social. Realmente, la situación de la mayoría es de franca desventaja social por su pertenencia a entornos socioeconómicos deprimidos e invisibles (de economía sumergida, trabajo doméstico) con problemáticas familiares en el ámbito laboral, de vivienda y a nivel social, por su pertenencia a minorías étnicas y culturales en una zona donde habita también una mayoría de población de etnia gitana

El nivel escolar de la mayoría del alumnado es muy bajo. Hay un grupo bastante numeroso que presenta dificultades en el aprendizaje y retraso escolar, que se manifiesta en los siguientes aspectos:

- Falta de motivación e interés en el aprendizaje escolar.
- Problemas de ortografía, caligrafía, vocabulario pobre y lectura comprensiva.
- Problemas para escribir de manera autónoma.
- Dificultades en cálculo y resolución de problemas.
- Poco hábito de estudio y de trabajo individual y en equipo.
- Falta de colaboración familiar para favorecer el estudio.
- Falta de atención y disciplina.

Ante toda esta problemática, Ana considera que es clave la recuperación de la autonomía del docente, para analizar críticamente una realidad escolar con graves problemas no sólo

académicos, sino fundamentalmente de índole social que impregnan toda la dinámica y el propio espacio socioeducativo del C.E.I.P. Estela del Carmen. En realidad, podemos definir su pensamiento profesional como crítico y reflexivo, ya que concibe la educación como una herramienta para la transformación social, donde el trabajo del profesorado en equipo es pieza clave de esta transformación. El trabajo cooperativo, el compromiso profesional con los más necesitados, y la necesidad de dar respuestas educativas éticas y solidarias conforman parte de su pensamiento para lograr los objetivos de mejora de la convivencia y de dignificación de la escuela como espacio para un desarrollo positivo de los contextos sociales. En este marco de pensamiento, resulta muy relevante destacar la crítica que hace Ana sobre la uniformidad en el mundo de la educación: currículum hegemónico, libros de texto estandarizados, espacio escolar impersonal, etc. La clave para mejorar la educación es, a su juicio, impulsar en centros como el suyo verdaderas escuelas piloto de maestros y maestras para poder reinventar la escuela desde perspectivas pedagógicas más abiertas y flexibles, y por lo tanto, menos encorsetadas en los márgenes curriculares de los libros de textos y en las normalizadas áreas de conocimiento. Para ella, el conocimiento escolar debe ir más allá de los libros de texto, es una labor de reconstrucción sociocultural donde el maestro tiene que ser protagonista, adecuando el currículum a las realidades sociales que les ha tocado vivir. Así mismo, subraya que la autonomía pedagógica de los centros es un elemento de vital importancia si realmente se pretende que centros como el suyo desarrollen proyectos educativos transformadores. En este sentido, Ana critica la falta de equipos docentes comprometidos con la realización de propuestas educativas que impliquen una concepción pedagógica común, y es que, en general, la mayoría de profesores coinciden por causalidad en sus respectivos centros educativos, lo que a su juicio perjudica la posibilidad de crear equipos pedagógicos que sean realmente equipos docentes con valores y concepciones educativas comunes.

LA MIRADA SOBRE LAS ALUMNAS DE ORIGEN INMIGRANTE

En cuanto al interés por aprender, el esfuerzo académico y la integración del alumnado hemos encontrado diferencias en función de la nacionalidad y del género. Aunque no se trata de un dato muy significativo, parece que algunos de los entrevistados consideran que los chicos y chicas procedentes de Europa del Este tienen una capacidad de trabajo superior a la de los demás alumnos y se integran con más facilidad que sus demás compañeros inmigrantes. Así lo plantea un profesor del centro.

“P: Los que sí que se integran rápidamente son los niños de Europa del Este. Yo tengo una búlgara y he tenido un polaco. Son niños que aprenden el español rápidamente y se integran dentro del sistema, pero rápidamente.

E: ¿Por qué crees tú que hay esas diferencias de integración?

P: ¿Por qué hay esas diferencias? La valoración del trabajo que se ha hecho para los países socialistas yo creo que es la huella que ha dejado el sistema, el sistema económico y social y político. Y entonces, yo creo que esos chiquillos tienen mucha capacidad de trabajo y entonces al tener mucha capacidad de trabajo aprenden rápidamente y se esfuerzan y el esfuerzo pues no les cuesta. Sin embargo, al venir a lo mejor de otras culturas donde el esfuerzo y eso está menos valorado...” (Entrevista a profesor de primaria)

La otra diferencia en cuanto al interés por aprender tiene que ver con el género y se refiere a todos los alumnos con independencia de su procedencia. Parece que la mayoría de los entrevistados coinciden en que las chicas tienen más interés por aprender y sacar buenas notas

que sus compañeros varones.

“Entrevistadora: ¿percibe diferencias en cuanto al interés por aprender en función del sexo del alumnado?”

Orientador: pues quizás eso sí, sean las chavalas más interesadas en aprender y en subir alto que los chavales. A los chavales les gustan otras cosas y se van, y las chavalas quizás no tienen y se quedan, se mantienen. Tiran todo el curso hasta que cumplan la edad, si pueden pasar a bachillerato pasan al bachillerato, aunque después los resultados no sea muy buenos, aunque repitan, pero si se mantienen más las chicas que los chicos, tienen más interés.” (Entrevista a Orientadora de EOE)

También existen casos particulares de chicas que no muestran un gran interés por aprender a consecuencia de su baja autoestima y autoconcepto. Estas chicas proceden generalmente de un ambiente familiar con muchas carencias a nivel material y afectivo, un hogar donde los roles familiares son excesivamente tradicionales. Estos contextos, donde las expectativas de los padres hacia sus hijos no son generalmente muy elevadas y donde la relación de pareja de los padres está gravemente afectada, perjudican gravemente el desarrollo natural del niño/a, ya que no éste tiene unos referentes paternos positivos a los que poder imitar en su proceso de aprendizaje.

“Vale, pues las niñas, cuando las conocimos nos dimos cuenta de que el problema que más tenían, era que no se valoraban nada. Tenían la autoestima por los suelos. Entonces si venía un niño, ella hacía lo que el niño quería. Le daba igual porque no se valoraban nada. Además en su familia, en el barrio y en todo, eso lo tiene muy interiorizado. Porque, por ejemplo, en su casa está la madre y su padre es el que trabaja, entonces en la mayoría de los casos, el padre pega a la madre, o la madre tiene muchos problemas. Entonces ellas tienen asimilado que lo que quieren es limpiar, no salir de su casa, y cuidar a sus hijos. A unas les hace más gracia y a otras menos, pero todas se resignan al final.” (Educadora Social)

Por otra parte, los alumnos inmigrantes no son más vistos como más o menos inteligentes o torpes en función del origen cultural o social. En general, las diferencias son más bien de género que de índole cultural. En todos los casos, las alumnas tienen un mayor interés por aprender y obtener mejores resultados académicos que sus compañeros varones. Esto es la tónica habitual que hemos encontrado en nuestro estudio. En este sentido, es una situación ampliamente conocida y aceptada en las relaciones interpersonales entre el alumnado, y es que mientras los alumnos sólo buscan aprobar porque es necesario para continuar en el sistema educativo, las alumnas, tanto inmigrantes como autóctonas, se esfuerzan más y buscan algo mejor para su trayectoria escolar. Las palabras de una alumna inmigrante ilustran bien lo que planteamos:

Entrevistadora.- ¿Y entre los niños y las niñas ves que hay diferencias en la manera de querer aprender?

Alumna Inmigrante.- Sí, en mi curso hay cuatro mujeres y dos chicos, y...yo creo que hay diferencias, no digamos de la inteligencia de que puedan tener, sino digamos del interés. Los hombres, yo creo, que están por aprobar porque tengo que aprobar, mientras que las chicas buscan más que un aprobado, como encontrar algo más.

Entrevistadora.- ¿Y eso pasa también aquí y con los niños de fuera?

Alumna Inmigrante.- En esto no veo diferencias....igual (Entrevista a Alumna Inmigrante)

Por ejemplo, en el caso de las niñas marroquíes, destaca que si bien en su centro, las diferencias de trato por parte de sus familias en función del género de sus hijos es una cuestión escasamente relevante, dado que las niñas todavía son pequeñas, sí conoce que cuando pasan estas niñas a los institutos de enseñanza secundaria, las chicas tienen más dificultades para poder estudiar que los chicos, a pesar de que, según ella, las chicas estudian más y mejor que los chicos; aunque esto es algo que para ella va a cambiar en las próximas generaciones.

"...hay de todo, ten en cuenta una cosa, yo trabajo en Primaria, los niños llegan en el colegio hasta los doce años, la cultura marroquí hasta que no se desarrollan como mujeres, por esa época, los padres son muy permisivos, cosa diferente cuando se desarrollan y se hacen mujeres..., cuando pasen a la ESO, ¿qué ven ellos en la casa? Es un poco..., claro cuando una familia acaba de llegar, (...), pero cuando una familia ya tiene ya nietos, o de segunda generación las niñas ya van viendo las cositas, se dan cuenta de que ellas son iguales..."

En este sentido, es curioso que todavía en muchas familias de origen marroquí, las niñas más mayores o ya preadolescentes, conozcan que su familia las quiere casar, aunque subraya que esto está cambiando porque las propias niñas empiezan a rechazarlo y a cuestionarse su papel dentro de nuestra sociedad.

"Le buscan un marido..., ya eso empiezan ellas a rechazarlo, sobre todo, evidentemente la mujer, porque claro ya no viven en Marruecos., porque se preguntan, bueno, por qué las mujeres de aquí pueden salir y yo no, si yo he ido al instituto y las niñas son como yo..." (Fragmento de Entrevista nº 4, Ana).

Estas dificultades son atribuidas al papel que desde la cultura magrebí, y desde el marco de las pautas de crianza y costumbres familiares del colectivo marroquí adoptan las mujeres, cuyas funciones principales encomendadas serían la educación y el cuidado de sus hijos y de su casa. A pesar de ello, ella señala que es muy frecuente en su centro que muchas mujeres marroquíes trabajen fuera de casa, sobre todo en el ámbito del servicio doméstico y del cuidado de personas mayores, dada las dificultades económicas que pasan muchas de estas familias, que en general, suelen tener más de un hijo menor de edad en casa. Asimismo, es digno de mencionar que existen muchas mujeres marroquíes que viven solas con sus hijos, bien porque están separadas o porque su marido está en Marruecos con parte de sus hijos o de su respectiva familia; esta situación no es poco común, aunque la más generalizada es la imagen de la madre marroquí que se dedica en exclusiva al cuidado de los hijos y el trabajo doméstico en su hogar. Esto, según Ana, constituye un modelo de relación que perciben los niños marroquíes, lo cual promueve su separación, no tanto en el ámbito escolar, pero sí en el familiar y el aprendizaje de las vivencias educativas familiares.

"...en la cultura marroquí, islámica, el padre delega en la madre la educación del niño, y si el niño tiene un problema, le pega a la madre y al niño..., entonces la madre cubre mucho, sobre todo en sectores sociales bajos, en la gente culta, con educación no. Por eso las madres están encima y están muy pendientes, también es verdad que tenemos en el colegio muchas madres marroquíes separadas, que están casadas con españoles., y (...) no hay diferencia de género..., es decir, un niño o una niña se porta mal, eso está muy claro, no hay diferencias..., ahora en las culturas más de género, la islámica., en los más pequeños esto todavía no se nota, (...), pero conforme van creciendo se van separando en las clases, en los juegos, los niños con los niños y las niñas con las niñas, los marroquíes., los otros no. Pero también es cierto que los niños

en estas edades de primaria, los niños son muy pequeños para las niñas, y las niñas tontean más que los niños..., entonces ahí no se nota mucho..." (Fragmento de Entrevista nº 4, Ana).

A pesar de ello, destaca que las familias inmigrantes marroquíes tienen expectativas altas respecto a sus hijos, lo que ocurre que en el caso de las niñas, que parece que pueden tener más dificultades por cuestiones relacionadas con las costumbres culturales, como por ejemplo el hecho de que la propia familia la prometa en matrimonio.

"Tienen unas expectativas altas en la educación de sus hijos, lo que pasa es que es como todo..., luego muchas de ellas se quedan estancadas..., especialmente en el caso de las niñas marroquíes, que las casan, y ahí las truncan..." (Fragmento de Entrevista nº 5, Ana).

Además, Ana siempre habla de madres y no de padres, porque los padres apenas participan en la vida sociocultural y educativo de su centro, y es que en el caso concreto del colectivo marroquí, son las madres las responsables de la educación de sus hijos, y las que participan en la escuela interesándose ellos, hablando con los profesores o participando en los grupos de madres, o en las actividades y actuaciones que planifica el colegio. Generalmente, es muy raro, según ella, que los padres acudan al colegio, y solo lo hacen cuando existe un conflicto muy serio por parte de su hijo en el colegio, o bien para realizar ciertas gestiones en la escolarización de sus hijos cuando se incorporan ya avanzado el curso escolar, o porque es el único miembro de la familia que conoce o saber hablar nuestro idioma.

Respecto a las relaciones que se dan entre los propios alumnos, ya hemos visto que existen ciertos conflictos de carácter disruptivo entre alumnos gitanos y marroquíes. Sin embargo, insistimos en la idea de que el clima escolar está mejorando gracias a diferentes estrategias de gestión y regulación de conflictos que veremos más adelante. Ciertamente, el alumnado inmigrante se muestra muy receptivo a mantener relaciones de amistad e interacción cada vez más fluidas con el alumnado autóctono del centro, lo cual no está exento de algunas particularidades debido a cuestiones de género. Y es que Ana observa cómo las familias gitanas se preocupan de que sus hijas no mantengan ningún tipo de relación de amistad con los alumnos de otras culturas, de ahí que existan manifiestas muestras de desigualdad entre niñas y niños en el centro escolar.

"Yo lo que he observado en grupos culturales es que, como tenemos un porcentaje muy alto de niños de etnia gitana, los padres a veces han venido haciéndonos quejas de que su hija no se siente en el grupo de los niños, porque en esta etnia se tiende mucho a preservar a las niñas; no las dejan, por ejemplo, ir a excursiones, mientras que a otras niñas sí los dejan, sudamericanas, incluso árabes... Pero estas niñas, como que no. Hay una resistencia muy grande a que las niñas vayan solas a alguna parte. Yo creo que está relacionado con los ritos ésos donde está preservada... Y el año pasado teníamos el caso de Manolo, que había acudido, con doce años, había pedido a la familia a una niña que se llamaba Reme..." (Fragmento de Entrevista, nº 5, Ana)

En el caso de los alumnos de origen inmigrante, Ana destaca que sí pueden existir también ciertas diferencias en el trato que dan las familias magrebíes a sus hijas en comparación con sus hijos, sobre todo en relación a las expectativas personales y laborales en función del género.

“Otro aspecto que tratamos fue la diferencia de género, ya que la conversación derivó a centrarnos en el colectivo de alumnos y alumnas marroquíes. Concretamente, me contó la situación de una niña marroquí en su centro, y cómo ella percibe diferencias muy significativas en torno al trato que los padres marroquíes dan a sus hijos en función del género. Igualmente, destacó que los profesores tratan por igual a todos los alumnos con independencia de su nacionalidad o de su cultura, y también sin diferenciación por género, poniéndome algunos ejemplos en los que son las familias las que condicionan las perspectivas sobre todo educativas y profesionales futuras de desarrollo de sus hijos, sobre todo en el caso de las niñas magrebíes” (Diario Investigador)

Otra variable importante en relación a la cuestión de género en el contexto escolar del Estela del Carmen es que, efectivamente, los alumnos de etnia gitana tienen un lenguaje muy machista y violento respecto a las mujeres. Esto es algo que no sólo percibe Ana, sino muchos profesores del centro. Este aspecto es claramente negativo para los principios de coeducación e igualdad de género que quieren impulsar Ana y su equipo pedagógico en la propia dinámica de convivencia del centro. Sin embargo, choca con los valores que transmiten las familias a sus hijos, valores que hacen que se vuelva a producir una divergencia muy importante entre los valores de la escuela y los del contexto familiar y social donde viven y actúan estos alumnos.

“Entrevistador.- ¿Ve algún de diferencia en el trato entre los niños y niñas magrebíes..?, por parte de los padres lo digo..

Profesora.- Yo no tengo la oportunidad, no he tenido la oportunidad de indagar en ese sentido, sí observo, que ya incluso los niños desde la educación infantil.., un comportamiento..., o sea que los niños manifiestan un comportamiento ya muy machista desde pequeño, porque yo tenía en clase a una niña en clase, yo lo tenía con tres años, y el niño tenía cinco años, su hermano, pues bien, las niñas le traían al hermano todos los días la mochila, y el hermano decía,..., que a los mujeres no, o sea, que parece que en la casa sí hay patrones de comportamiento un tanto machistas, parece, digo que parece..., es una percepción completamente subjetiva, pero sí creo por esas percepciones desde tan pequeños.., que a lo mejor hay diferencias ya que veo que algunos niños no hacen caso a sus madres, y si le decías que llamabas al padre, no veas como se ponía..., te estoy hablando de un caso muy particular. Yo no te puedo generalizar, pero es la percepción que me queda de ese caso...” (Entrevista a Profesora de Educación Infantil).

La participación y la implicación de las familias del centro en la dinámica educativa no es la más adecuada según Ana. En verdad, la participación es escasa, a pesar de que el proyecto de innovación educativa contempla numerosas medidas que están siendo acogidas con satisfacción por algunos sectores de la comunidad educativa, sobre todo las familias inmigrantes que encuentran espacios comunitarios de diálogo y comunicación intercultural. De hecho, podemos afirmar que las familias de origen inmigrante son las más participativas e implicadas en la propia convivencia escolar, de ahí que sean muy valoradas por el profesorado. De manera más concreta, podemos decir que son las que más participan en las “charlas con café”, encuentros educativos donde las madres –los padres apenas vienen a estas reuniones– conversan sobre diferentes temas de interés para sus hijos como son la salud, la higiene, los medios de comunicación, las drogas, etc.

“Entrevistador.- ¿Viene algún padre alguna vez a hablar? ¿Participan de la vida del centro, algunos padres?

Ana.- Los padres vienen, las madres... Bueno, los padres no, los padres muy pocos.

Entrevistador.- Nada más que vienen madres.

Ana.- Madres.

Entrevistador.- Por cierto, ¿qué hay del tema del desayuno, de la meriendas...? Me dijiste que estuvisteis... que de hecho un día no vinisteis porque había un acto con las madres...

Ana.- Ah, sí, esta mañana ha habido uno. Una charla como hemos tenido varias.

Entrevistador.- Cuéntame...

Ana.- La primera fue de presentación. Hemos tenido tres: la primera fue de presentación del curso, de recoger necesidades de ellas, qué querían que trabajáramos este año...

Entrevistador.- ¿Quiénes venían, madres de distintas culturas?

Ana.- Las madres árabes siempre, y las madres de las otras... unas quince o veinte, hemos tenido al principio. Hoy ha habido menos, han ido unas diez. Entonces, planteamos que estábamos haciendo las normas del colegio, que están ahí, las habrás visto a la entrada, hicimos una asamblea con los niños, donde vinieron dos madres del Consejo Escolar, y el Viernes pasado hicimos la asamblea colectiva aquí abajo, con todo el colegio, donde cada curso fue diciendo qué norma habían elaborado, algunas de las normas que habían elaborado, que están todas puestas ahí. Fue muy bonito, y ahora la próxima charla con café se la vamos a presentar a los padres, porque no nos ha dado tiempo a hacerlo antes.

Entrevistador.- Es por la mañana, ¿no?

Ana.- Sí. En la primera charla con café, fue de presentación, de comentar, y de planificar el curso. La segunda charla fue sobre las necesidades de las madres, porque ellas necesitan que respondan a sus necesidades, independientemente de sus hijos.

Entrevistador.- ¿Qué plantearon?

Ana.- Los temas que salieron fueron la comunicación con los hijos, la televisión... Los temas que salen siempre. Salud e higiene, la sexualidad, que también tenemos programada otra, para trabajar el tema de la sexualidad. Las drogas..." (Fragmento de Entrevista nº 6, Ana)

EL CLIMA DE CONVIVENCIA Y PARTICIPACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Ya hemos comentado que el clima escolar del centro donde trabaja Ana es conflictivo por diversas razones. En primer lugar, hay que señalar que es el único colegio público de la zona de las Torres, un barrio cercano al centro histórico de Málaga capital, y donde la población se caracteriza por tener una problemática sociocultural y económica grave: problemas de violencia

familiar, desestructuración familiar, economía sumergida, problemas de drogodependencia, alto índice de paro, etc. En efecto, la población escolar que ingresa en el Estela del Carmen trae al centro toda esa problemática de índole social, lo cual es un elemento fundamental de nuestro análisis para ir comprendiendo la complejidad de los significados educativos que acontecen diariamente en la propia convivencia del centro.

Otro aspecto importante a subrayar es que es un centro donde los conflictos por problemas de conducta se dan con mucha frecuencia, de ahí la importancia que para Ana tiene el proyecto de innovación educativa que están desarrollando en la actualidad. Uno de los ejes fundamentales del proyecto es la vertebración de una convivencia basada en el diálogo, la paz y el respeto; valores sociales que en nada tienen que ver con los códigos y referentes sociales que ven muchos de los alumnos que asisten al colegio. En efecto, Ana subraya que muchos alumnos de su centro viven en ambientes sociales muy primarios, donde la violencia verbal y física prevalece como código social de funcionamiento frente al diálogo y la convivencia pacífica. Igualmente, el lenguaje de la agresividad es aprendido en el contexto familiar, teniendo influencias y repercusiones negativas para la convivencia escolar. Así pues, tal y como valora Ana, toda esta problemática social y familiar viene todos los días a la escuela, única instancia donde estos alumnos pueden adquirir valores y conductas prosociales.

“Entrevistador.- Vamos a ver...ligando con lo que has dicho antes de aprender a ser, hay otro aspecto que tiene que ver con el aprender a convivir, y mi pregunta sería si te planteas la importancia de este eje...respecto al alumnado, aquí en el centro.

Ana.- Mira, estos niños proceden de ambientes muy conflictivos donde los códigos y las normas de funcionamiento que manejan son los códigos de la violencia. Es decir, yo te mato,..., son los códigos del más fuerte.

Entrevistador.- Sí, son los valores de la agresividad, la falta de diálogo ¿no?..

Ana.- Son ambientes sociales muy primarios, viven en ambientes donde prevalece el más fuerte, que es el que sobrevive, y entonces, pues se generan códigos e historias de que yo te pego, yo te quito, yo te mato, yo no sé cuanto, no se qué, y supongo que en el barrio tiene que ser así, es decir, entre los niños se ven las diferencias en el que tiene más fuerza y el que tiene más posibilidades de machacar al otro ¿no? Entonces, eso viene a la escuela todos los días, cotidianamente viene todos los días, y claro, aquí estamos un poco a contracorriente por los valores...” (Fragmento de Entrevista nº 7, Ana)

Un resultado que se desprende de nuestro estudio es que, según Ana, el alumnado inmigrante es el más valorado por el profesorado porque es el más trabajador y el que muestra una actitud más positiva hacia el aprendizaje y la convivencia respetuosa. Salvo algunas excepciones, es el colectivo de alumnos de etnia gitana los que más conflictos disruptivos presentan, y en ocasiones, este alumnado se enfrenta con alumnos de origen inmigrante, sobre todo con el de origen magrebí. Insultos y malos modos son los primeros indicios que pueden ocultar actitudes racistas que pueden provenir de su educación familiar y de su contexto social. Esto es un aspecto que preocupa mucho a Ana, no sólo por los problemas escolares que ocasiona, sino porque va más allá de la mirada escolar. El reto es muy importante: educar en valores de paz y tolerancia a una población escolar con una problemática social diversa. Para ella, esto tiene que ver con lo que denomina conflictos interculturales, que implica realizar un análisis profundo que va más allá del ámbito puramente escolar, y entronca con una realidad social que a su juicio está llena de prejuicios y actitudes racistas hacia los colectivos minoritarios.

“Ana.- Yo creo que realmente están las dos cosas. A lo mejor no se puede generalizar, pero los conflictos interculturales, que existen, es verdad: el no reconocimiento, la discriminación, la exclusión, las malas miradas a las madres marroquíes que vienen con los pañuelos... Eso existe. Pero yo creo que en este centro, por lo menos, y creo que en todos, estos conflictos interculturales se dan en un contexto de conflictos socioculturales; como que se une, que se teje, se entrelaza.

Entrevistador.- O sea, que tú crees que los conflictos socioculturales existen, pero están dentro de una red, de un tejido -es que me encanta la palabra "tejido"- sociocultural complejo, con dificultades, con una problemática...

Ana.- En este centro. A lo mejor en otro centro está como más evidente, más claro, más transparente....” (Fragmento de Entrevista nº 7, Ana)

Desde luego, esta percepción de que existe una problemática entre el alumnado de origen magrebí y el alumnado gitano es compartida por otra docente, compañera de Ana, que considera que los insultos racistas impregnan, en ocasiones, la convivencia escolar.

“Profesora.- Yo creo que aquí en este colegio hay roces..., hay roces. Hay algunos...

Entrevistador.- Marroquíes, autóctonos...¿con los gitanos?

Profesora.- Los gitanos ven a los marroquíes como al moro..., lo llaman moro, moro y moro..., y es más, el insulto suyo es moro. El problema está entre los magrebíes y gitanos..., fíjate que aquí en el centro tenemos muchos gitanos también, y aunque no sean gitanos de padre, son de madre gitana..., y el insulto es moro..., y al gitano no le dicen gitano, porque no lo ven como insulto..., lo insultan pero la palabra gitano, los marroquíes no distinguen, porque no saben que el niño es en realidad gitano o no..., ellos tienen el insulto de respuesta a lo que le dicen los gitanos..., y es que aprenden rápidamente el nombre de los insultos, pero vaya, muy rápidamente, vaya, al segundo día..” (Fragmento de Entrevista a Profesora de Primaria)

No obstante, Ana considera que su colegio ha mejorado bastante en la convivencia, aunque todavía queda mucho trabajo. La disonancia entre los valores sociales que recibe el alumno de su contexto familiar y los que reciben del contexto escolar es muy significativa y distante. El escenario escolar del Estela del Carmen es el mejor ejemplo de la necesidad ineludible de plantear medidas educativas que atiendan no solamente al aspecto académico de la educación, sino también a la vertiente social que tiene ante sí una educación que pretenda dar una respuesta de calidad en igualdad de oportunidades a todos los niños y niñas.

“Otra intuición que tengo respecto a mi visión que tenía de este colegio el año pasado, es que el nivel de conflictos ha bajado, sobre todo en el caso de los niños gitanos y de los marroquíes, dos colectivos importantes de alumnos y alumnas que hay en este centro. No obstante, en los días que llevo viniendo al colegio, he visto tensiones en la propia convivencia, pero parece que ha mejorado. Esto es algo que me confirmó la propia Ana al comentarles aspectos relativos a mi interés por estudiar los conflictos desde la perspectiva de la interculturalidad.” (Diario Investigador).

La educación en valores resulta de especial importancia en un contexto educativo donde los códigos de la violencia están asumidos por una población escolar en desventaja sociocultural y familiar. Tal y como hemos descrito con anterioridad, la mayoría del alumnado que acude al Colegio Público Estela del Carmen tiene una problemática familiar muy grave. Ana considera que habría incluso que educar a las madres antes que a los niños para dar una respuesta coherente a la problemática que reflejan estos niños en la escuela. Conflictos que para ella tienen una clara dimensión emocional, ya que estos niños presentan una baja autoestima y una baja tolerancia a la frustración.

“Ana.- Yo te quiero ser muy honesta, yo te quiero decir, ya te digo, esto es lo que yo pienso y muchas veces ese pensamiento me guía y otras veces entra en contradicciones porque estoy buscando estrategias. No hay ninguna fórmula matemática..., yo no tengo la varita mágica. Yo creo dos cosas, que me parecen que son fundamentales, y antes no creía: una es que tiene haber normas claras porque estos niños no tienen normas en sus casas, viven en una anomia total, y necesitan referentes porque no los tienen..

Entrevistador.- ¿referentes de comportamiento..?

Ana.- Me estoy refiriendo a referentes de comportamiento, referentes de saber estar, referentes de compartir, referentes de saber respetar, referentes de sentirse respetados..., es decir, necesitan eso y eso significa mucho lo que te voy a decir ahora, y es que estos niños necesitan mucho afecto, y necesitan ver más allá de esa patada, ver lo que le está pasando a ese niño más allá, y ver tirar una mesa en una clase normal puede ser un conflicto de disciplina y aquí es normal, y ese veneno emocional lo tiene que tirar porque en algún sitio tiene que desahogarse. Y otras de las cosas que yo he aprendido aquí, y es algo que a mí me funciona es intentar poner al niño en el lugar del otro.” (Fragmento de Entrevista nº 8, Ana)

La dinámica educativa en el centro ha cambiado, pero todavía queda mucho camino por recorrer. La interculturalidad es una pieza clave y fundamental para la promoción y el fomento del respeto al otro como legítimo otro en su diferencia cultural y social. Los alumnos inmigrantes que acuden a este centro viven situaciones socioculturales también muy difíciles. Sus padres trabajan durante todo el día, tienen poco tiempo para su cuidado y atención educativa, y los referentes sociales que aprenden estos niños lo hacen en su contexto social y con su grupo de pares. Como hemos visto antes, estos niños de origen inmigrante viven en zonas sociales con viviendas deterioradas y a precios asumibles para su precaria situación laboral y económica; aún así, son las familias más preocupadas por la educación de sus hijos, y éstos son los que mejores expectativas tienen desde la perspectiva del profesorado.

“Entrevistador.- ¿Y el apoyo de las familias desde el punto de vista de la integración de la familia inmigrante..como la ves.., participan, no...?

Ana.- Las familias inmigrantes son las que más participan en este centro. cuando se convoca una charla con café donde vienen las madres, y hay un porcentaje importante de madres marroquíes y latinoamericanas...

Entrevistador.- Son las que vienen...

Ana.- *Son las que vienen más, o sea, en mayor número en comparación con el resto de la población. Entonces, la participación de las madres es mayor en estas culturas que las de las familias de los niños de aquí..* (Fragmento de Entrevista nº 5, Ana)

REFLEXIONES Y PROPUESTAS EDUCATIVAS

Para Ana, 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, cada vez son más los profesores de su centro quienes optan por la interculturalidad como alternativa pedagógica para construir una escuela más optimista y solidaria, que combata la discriminación entre hombres y mujeres y promueva relaciones de igualdad de género desde la escuela como espacio privilegiado para ello. En verdad, la interculturalidad no tiene por qué centrarse exclusivamente en conocer al otro o a la otra, sino en legitimar esa diferencia cultural y aprovecharla educativamente para enriquecer la convivencia y el aprendizaje compartido (López Melero, 2004). Desde su punto de vista, las actividades interculturales son realmente interculturales y no discriminatorias en la medida en que responden a un intento consciente de aprender a convivir en la diversidad como algo absolutamente ineludible y necesario.

“...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 nº 8, Ana).

Por tanto, podemos afirmar que la escuela tiene que avanzar más en su necesaria reformulación de fines y metas de corte intercultural y de género, con afán integrador e inclusivo para todas y todos los alumnos, no sólo para el alumnado inmigrante o para el que requiere atención específica a su diversidad (personal, social, lingüística), sino también para promover una mirada de género en la comunidad educativa en general (Montón, 2004). 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. La profesora o profesor competente, desde la perspectiva de la educación intercultural y de género, es aquel que tiene la habilidad de interactuar y de visibilizar procesos de igualdad de género con “otros y otras” (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 desde una perspectiva de género. Tal y como hemos puesto de manifiesto a lo largo de esta comunicación, la competencia intercultural para Ana se compondría de un conjunto 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 nº 7, Ana).

Tal y como plantea Ana, 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. Además, la cultura no puede justificar ningún tipo de discriminación hacia las alumnas de origen inmigrante ni hacia ninguna mujer. La interculturalidad es la valoración positiva de la diversidad cultural, la cual debe visibilizar procesos de inclusión social y educativa de las chicas y jóvenes inmigrantes, especialmente de aquellas nacionalidades cuyas culturas (o mejor dicho costumbres culturales) pueden de alguna manera legitimar determinados procesos de exclusión o autoexclusión social y/o educativo (Ruiz, 1994; Sabaté y Otros, 1995).

En este estudio de caso, hemos aprendido que la práctica educativa intercultural desde un enfoque de género viene determinada por dos aspectos fundamentales. En primer lugar, la concepción pedagógica que tiene la docente sobre el significado de la interculturalidad, y en segundo lugar, la formación intercultural de la propio docente. Son dos ejes básicos para comprender que, en la actualidad, la práctica de la educación intercultural es muy diversa y heterogénea, y que la traducción de los principios y valores de la educación intercultural modula generalmente entre el deseo y la realidad, esto es, entre el deseo de ser una propuesta pedagógica crítica, y la realidad de ser una prolongación de un tipo específico de educación compensatoria. Es decir, que los cambios educativos de carácter intercultural son más pretendidos que reales y van en la línea de compensar dificultades socioeducativas de los alumnos inmigrantes en vez de desarrollar en la práctica propuestas pedagógicas críticas para la mejora de la convivencia intercultural para la toda la comunidad escolar. No obstante, todavía persiste en los contextos escolares ciertas resistencias a no contemplar la variable género como una cuestión fundamental en la construcción de una escuela intercultural e inclusiva (Soriano, 2004). El curriculum debe contemplar la perspectiva de género y ello implica el reconocimiento de conocimientos, saberes y prácticas realizadas por mujeres, y también por mujeres inmigrantes (Añaños y Bedmar, 2006). Las familias inmigrantes son conscientes de las oportunidades que tienen sus hijas en una sociedad andaluza que camina por la senda de la igualdad de género, pero como plantea Ana, el camino está lleno de contradicciones y dificultades, precisamente por el carácter (o pretendido carácter) cultural de las discriminaciones que, en ocasiones minan las posibilidades de que las niñas inmigrantes, generalmente muy buenas estudiantes, continúen con sus estudios y lleguen a desarrollar una carrera profesional sin ataduras de ningún tipo. Los cambios son lentos pero con docentes como Ana es posible pensar en una escuela que mire la igualdad como un motor de transformación educativa y social, conjuntamente con la variable de la diversidad cultural y la interculturalidad (Díez, 1997; Leiva,

2008). Construir la interculturalidad en la escuela precisa de la necesaria expresión crítica y reflexiva de la diversidad, y la práctica intercultural debe orientarse hacia la participación comunitaria y la integración social. La importancia de las acciones educativas interculturales reside no tanto en el significado práctico de dichas acciones, sino en el valor actitudinal y ético de dichas actuaciones para llevar a cabo una educación intercultural generadora de respuestas inclusivas y creativas para la mejora de la convivencia escolar y social (López Melero, 2004).

Finalmente, nos gustaría apuntar ahora algunas propuestas didácticas derivadas precisamente de la concepción pedagógica que nos plantea este estudio de caso, y atendiendo a la idea ampliamente recogida en nuestra investigación y expresada por el profesorado estudiado, de generar procesos de reflexión sobre el desarrollo práctico de la educación intercultural desde una perspectiva de género en los centros escolares:

- Potenciar la autoestima de las alumnas inmigrantes, ayudándoles a desarrollar la confianza en su habilidad para progresar en sus relaciones sociales y emocionales con sus compañeros/as de clase y el profesorado. Para ello, es necesario profundizar en el desarrollo de la acción tutorial y la puesta en práctica de actividades educativas interculturales y de igualdad de género, de carácter comunitario.
- Facilitar a todo el alumnado de las escuelas interculturales el desarrollo y puesta en práctica de habilidades de conocimiento y respeto a la diversidad cultural existente en sus centros educativos. Por ello, resulta imprescindible el trabajo educativo con materiales didácticos innovadores y críticos no sexistas, donde se ejerciten conocimientos y actitudes favorables a la diversidad y la interculturalidad como valores positivos de la convivencia escolar y social, y donde aparezca el género como una variable relevante en la construcción de un curriculum inclusivo.
- Favorecer la interacción y la comprensión cultural y social de todos los alumnos/as y sus familias –y también al profesorado – a través del desarrollo de una perspectiva amplia de educación en valores democráticos y de género en el marco de la sociedad en la que viven. En este sentido, la puesta en práctica de comunidades de aprendizaje, los grupos de participación familiar y las actuaciones educativas interculturales deben implicar a la comunidad educativa con su entorno social más inmediato, incorporando la participación de las entidades sociales (ONGs, asociaciones de vecinos, asociaciones socioculturales, asociaciones juveniles...) para expresar y sustentar una red socioeducativa de convivencia intercultural desde la escuela y para toda la comunidad. En este punto, promover el encuentro de las madres y padres será una cuestión clave para generar procesos de reflexión sobre la igualdad de género en el caso de los colectivos y las mujeres inmigrantes, madres de alumnas y alumnos del centro educativo.
- Proporcionar al alumnado de origen inmigrante ayuda y comprensión para desarrollar el conocimiento, las actitudes y las habilidades necesarias para mantener, siendo conscientes críticamente de su identidad individual y cultural, sus raíces culturales sin perder de vista la importancia de su integración plena en la sociedad de acogida, a través del aprendizaje crítico de referentes éticos, sociales y emocionales que le permitan mejorar sus expectativas educativas y sociales. Los espacios de aprendizaje cooperativo, tanto escolares como extraescolares, formativos y lúdicos, deben estar al servicio de facilitar su interacción con el otro con la convicción de que todos somos respetados como legítimos en nuestras diferencias personales, culturales y sociales. Los juegos, los talleres y el análisis de películas

serán herramientas muy potentes para la reflexión educativa desde una perspectiva de género, estudiando los roles y valores sociales y educativos.

En definitiva, mejorar la convivencia escolar desde una perspectiva intercultural y de género, siguiendo los planteamientos de Ana, nos debe encaminar hacia el ideal pedagógico, teórico y práctico de la cultura de la diversidad en la escuela, convirtiendo a los docentes en auténticos agentes de cambio social en los espacios escolares (Barragán, 2001), y en la idea de construir cada día un nuevo currículum intercultural e inclusivo, donde el género se visibilice como proceso educativo de relevancia para la generación de un currículum inclusivo, no sexista, sino todo lo contrario, portador de valores positivos de igualdad de género, justicia, paz, prevención de la violencia de género y resolución pacífica de los conflictos escolares y sociales.

BIBLIOGRAFÍA

Angulo, F. y Vázquez, R. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Archidona (Málaga), Aljibe.

Añaños, F. y Bedmar, M. (2006). "La educación social frente a la discriminación de género", Actas del XX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social, Universidad de Málaga.

Barragán, F. (2001). *Violencia de género y currículum: un programa para la mejora de las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos*. Málaga: Aljibe.

Díez, R. (1997). *La mujer en el mundo*. Madrid: Acento.

Leiva, J. (2007). *Educación y conflicto en escuelas interculturales*. Málaga, Spicum.

Leiva, J. (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 Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Archidona (Málaga), Aljibe.

Montón, M.J. (2004). *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar. Orientaciones, propuestas y experiencias*. Barcelona, Graó.

Ruiz, A. (1994). "Discriminación inversa e igualdad", en Valcárcel, A. (Comp.). *El concepto de igualdad*. Madrid: Pablo Iglesias, pp. 77-93.

Sabaté, A. y Otros (1995). *Mujeres, espacio y sociedad. Hacia una geografía del género*. Madrid: Síntesis.

Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.

Soriano, E. (2004). *La práctica educativa intercultural*. Madrid, La muralla.