

## **MUJERES INMIGRANTES EN EL ESCENARIO ESCOLAR: VISIBILIDAD Y PARTICIPACIÓN PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO DESDE UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA E INTERCULTURAL**

**Leiva Olivencia, Juan José**  
Departamento de Didáctica Organización Escolar  
Universidad de Málaga  
[juanleiva@uma.es](mailto:juanleiva@uma.es)

**Pedrero García, Encarnación**  
Departamento de Educación Psicología Social (Área de Teoría e Historia de la Educación)  
Universidad Pablo de Olavide  
[apedgar@upo.es](mailto:apedgar@upo.es)

### **RESUMEN**

El presente trabajo trata de indagar críticamente en la necesidad de construir en los contextos escolares una perspectiva pedagógica intercultural desde la perspectiva de género a partir de la visibilización y presencia activa de las mujeres y madres de origen inmigrante en la escuela. En efecto, a partir de las impresiones, reflexiones y concepciones educativas de una docente, directora de un centro escolar, así como de mediadores interculturales que trabajan en un colegio educativo público de educación infantil y primaria de Málaga 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 tiene esta docente sobre la participación de las madres de origen inmigrante en su centro educativo como motor de cambio, innovación y dinamización educativa y comunitaria.

### **PALABRAS CLAVE:**

Mujeres inmigrantes, Igualdad de Género, Interculturalidad, Participación, Inclusión.

### **ABSTRACT**

The present work aims to raise critically and inquire into the need to build an intercultural pedagogical perspective in the school context from the perspective of gender based on the visibility and active presence of women and mothers of immigrant school. Indeed, from the impressions, reflections and educational conceptions of a teacher, Director of a school, as well as intercultural mediators working in a public educational school for pre-school and primary education of Malaga investigate possibilities and initiatives that are developed in its center to transform and improve school coexistence from an intercultural perspective and genderattending especially to the assessment that has this teaching about the participation of immigrant mothers in his school as an engine of change, innovation and educational and community revitalization.

### **KEYWORDS:**

omen immigrants, participation, gender equality, interculturality, Inclusion.

## INTRODUCCIÓN

En esta trabajo 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 Loli, 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, a partir del análisis de las herramientas participativas que se emplean en su centro educativo y donde participan un grupo de madres de origen inmigrante (Leiva, 2007). Este grupo de madres inmigrantes, conjuntamente con la mediación intercultural y otros instrumentos de dinamización comunitaria, forman parte de una idea de gran interés pedagógico, y es que las mujeres inmigrantes sean motor de cambio e innovación educativa para la construcción de una convivencia escolar basada en el respeto a la legitimidad de la diferencia de género y cultural, siendo su presencia activa un ejemplo educativo de primer orden para niñas y niños y también para maestras y maestros. El presente trabajo es fruto de un trabajo de investigación desarrollado en la provincia de Málaga. 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).

## EDUCACIÓN INTERCULTURAL, PARTICIPACIÓN Y DEMOCRACIA

El fin de la educación intercultural es lograr la convivencia, el respeto y la valoración mutua entre los alumnos para que ese clima de entendimiento y de tolerancia se traslade a la sociedad en la que vivimos (Leiva y Borrero, 2012). A pesar de ello, sabemos que uno de los problemas que repetidamente se ha manifestado a la hora de establecer relaciones y vínculos interculturales ha sido la relevancia que hemos otorgado a las diferencias en detrimento de los aspectos que nos unen, que nos igualan, y en la base de dichos aspectos hay uno fundamental: todos somos personas, mujeres y hombres. Ahora bien, es necesario visibilizar la diferencia cultural y de género como un valor educativo necesario en una sociedad como la nuestra. Precisamente ese debe ser el fundamento de la educación intercultural, es decir, para que ese deseo de respeto y de entendimiento pueda transformarse en una realidad será necesario que todos los alumnos, que todas las personas se sientan valoradas, apreciadas y aceptadas por quiénes son y no únicamente por su procedencia y cultura de pertenencia (Rascón, 2006). En el caso de las mujeres y madres inmigrantes, es obvio que es necesario atender a sus voces, voces muchas veces sumidas en el olvido y en la anestesia de la invisibilización cultural.

Por esta razón, el centro educativo intercultural, la escuela intercultural, debe ser un espacio privilegiado de vida de cultural de la comunidad. Es decir, los colegios e institutos de un barrio deben constituirse en centros generadores de participación comunitaria crítica donde género e inmigración sen factores proactivos de un análisis social crítico donde la mujer inmigrante tiene una voz sugerente y necesaria para educar en la igualdad. La escuela intercultural e inclusiva debe apostar claramente por la transformación crítica de la realidad que le ha tocado vivir, y debe servir como canal de diversas expresiones éticas y culturales. En este punto, podemos afirmar sin miedo a equivocarnos que el siguiente paso de la interculturalidad debe ser la

generación en la escuela de un debate en torno a la cultura de la diversidad. Es decir, se debe pasar de los procesos de enfatización positiva de la diferencia cultural a la valoración global de una cultura de la diversidad que, en sí misma, sea posibilitadora de una escuela más democrática, equitativa, solidaria y crítica. La escuela no sólo debe generar conocimiento significativo, también ciudadanía crítica e intercultural, de ahí la importancia de que los centros educativos superen reduccionismos y se abran sin temor a su apertura a la comunidad.

Por otro lado, los centros escolares deben superar la celebración de las festividades extraacadémicas desde posiciones exclusivistas y de puertas para adentro. Más bien al contrario, las instituciones educativas deben implicarse en la generación de comisiones y diversas instancias participativas ampliamente representativas de la comunidad educativa, donde participen madres y padres, inmigrantes y autóctonos, asociaciones y entidades sociales, clubes juveniles, etc. El objetivo debe plantearse en términos de comunidad, de una educación intercultural dirigida a promover la participación comunitaria en la escuela, de tal manera que se negocie, se reconstruya y se gestione eficazmente las diversas actuaciones escolares (formales y no formales) para que la escuela sea un espacio de encuentro en torno a las acciones educativas interculturales compartidas y comunitarias de todos y para todos.

En este marco de reflexión pedagógica, inscribimos algunas reflexiones de docentes que tienen una visión crítica de la interculturalidad. Una visión que va más allá de la educación compensatoria y de la educación para la paz. Una visión democrática donde la interculturalidad puede enfocarse también desde una perspectiva crítica y de género, donde las mujeres inmigrantes tienen mucho que decir y aportar en la construcción comunitaria de la convivencia escolar intercultural. En efecto, la educación intercultural se postula como un enfoque pedagógico transformador al considerar la educación como una construcción eminentemente social y comunitaria (Puigvert y Otros, 2006). Por esta razón, este posicionamiento crítico es el que apuesta para que el docente participe activamente no solamente en el plano meramente escolar, sino también en el plano de la participación y la vida política local. En verdad, no es descabellado plantear que el profesorado, como primer agente social que recibe el impacto de la inmigración en la escuela, tenga una voz privilegiada que deba ser oída en el diseño de políticas públicas (socioeducativas) sobre cómo afrontar la inclusión social y educativa de los alumnos y las familias inmigrantes en la comunidad (Cobos, 2006).

## **PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES Y MADRES INMIGRANTES EN EL CONTEXTO ESCOLAR**

Para Loli, la participación es un elemento fundamental ya que indaga precisamente en el hecho de compartir cultura, de buscar un enriquecimiento cultural que considera como imprescindible, sobre todo en el caso de dinamizar la participación de las madres marroquíes

*...sabemos que el colegio no va a funcionar si no tenemos detrás a los padres..., les llamamos, vienen a las tutorías con los profesores..., pero la labor tiene que ser también paralela en la participación, de acogida, de que vean que se sienten reconocidas. Me refiero fundamentalmente a las madres inmigrantes marroquíes, pero vaya, hablo también de todas las madres inmigrantes del colegio. Además, nuestra asociación de padres y madres es muy pequeña, y aunque no participan mucha gente en ella, ellos forman algunas veces sus grupos... (Ep.Loli. 286, 621).*

En este sentido, subraya la importancia de las reuniones y de las meriendas que han realizado en el colegio con el ánimo de que participen cada vez más madres del centro, algo que, a su entender, es difícil, pero es de gran importancia.

*...empezamos a invitar a madres, empezamos a hacer cosas con ellas, con las meriendas, de tomar contacto..., pero no es fácil, porque muchas tienen un nivel sociocultural bajo, y además no tienen tiempo, tienen que trabajar..., tienen mucho trabajo, y claro, cuesta muchísimo trabajo convocarlas a una reunión, que vengan.. (Ep.Loli. 286, 320).*

Salma coincide con Loli en realzar la importancia de este tipo de iniciativas, ya que considera que fomentar la participación de las madres marroquíes en el centro permite profundizar en un diálogo intercultural que ayuda al enriquecimiento de todas y todos desde una perspectiva donde la diversidad cultural del centro es una riqueza a aprovechar y a trabajar. Salma lo expresa en los términos siguientes:

*...aunque estamos convocando meriendas, pues una merienda es venir a merendar, y a lo mejor a muchas madres no les apetece merendar en el colegio, pero si tú le dices en la convocatoria de reuniones que queremos verte para hablar de la educación de sus hijos, o para saber qué puedes aportar a las madres nuevas del centro, como madre de un hijo que está estudiando aquí, y claro, esta convocatoria es cercana e interesante.... (Em.Salma.. 27, 579).*

Realmente, Loli considera que la participación de las familias inmigrantes es una clave fundamental a tener en cuenta en su centro, y que la interculturalidad no es posible trabajarla en su colegio, dentro del horario escolar, con los alumnos, si no existe una clara vinculación entre los valores educativos de la escuela y de las familias. Además, si bien es cierto que muchas familias inmigrantes no demandan medidas específicas para la escolarización y educación de sus hijos, sí es cierto, que a partir de la mayor y mejor interacción entre el propio colegio y las familias, se han podido conocer algunas cuestiones importantes, a modo de expectativas positivas que tienen las familias inmigrantes para con sus hijos. En este sentido, muchas de las madres del centro, sobre todo las marroquíes, han solicitado que sus hijos puedan estudiar árabe en la escuela, de tal manera que durante algunos años un profesor de árabe venía al centro, en horario extraescolar, para dar clase a los alumnos marroquíes. El problema, según ella, es que en todas esas ocasiones, por conflictos entre las propias madres y el profesor o monitor de árabe, éste último era prácticamente expulsado por las madres, porque no era aceptado y reconocido por ellas.

*No ha tenido éxito..., mira por el colegio han pasado cuatro profesores de árabe, muy cualificados..., te estoy hablando esto de cinco o seis años... mira, uno me vino mandado, herif por la administración, y era un hombre muy bueno, pero las madres lo boicotearon y consiguieron echarlo, te estoy hablando de las madres árabes..., me vino otra, que era una madre que les daba religión y árabe, y también la boicotearon y la echaron...¿cómo la echaron? Pues los niños no asistían... vino otra, este año no, el anterior, con su velo, estudiando mediadora, y nada, lo mismo...,vino alma el año pasado, la mediadora intercultural, una chica preparadísima, habla cuatro o cinco idiomas..., y claro, también la echaron..., pero nosotros seguimos erre que erre para ver si podemos poner clases de árabe... (Ep.Loli. 78, 800).*

Este es uno de los problemas que percibe Loli en relación a las interacciones que mantiene la escuela con las familias inmigrantes marroquíes. En efecto, existen a su entender algunas dificultades de comunicación entre escuela y familia, derivadas de un desajuste entre las expectativas de la escuela y las propias demandas de las familias, como por ejemplo en el caso de las clases de árabe para los niños marroquíes. Según ella, esto se debe al juicio moral que hacen las madres marroquíes a aquellos profesores o monitores de árabe que no les gusta, o

que consideran que no es adecuado para permitirle que les de clase a sus hijos, a pesar del especial interés que tienen para que sus hijos puedan aprender el árabe y para preservar su propia identidad cultural.

*...ellas quieren clases de árabe para sus hijos, porque ellas no quieren que pierdan su identidad, para que puedan leer periódicos, porque no saben la grafía, y por tanto no saben ni leer ni escribir en árabe..., pero ya te digo, boicotean a los profesores.... (Ep.Loli. 82, 288).*

Además, fomentar la participación para que este colectivo de madres vaya al centro es difícil, pues Loli percibe que hay una falta de hábito en la participación escolar; y en el caso concreto de este colectivo de madres, piensa que entre ellas mismas hay desunión, lo cual no propicia su plena participación activa. En este sentido, pone el ejemplo de las dificultades que existen para el buen desarrollo de las reuniones de los grupos de madres.

*e supone que pueden estar todos, pero es verdad, que solamente hay tres o cuatro madres que ahí se están dejando la piel, y son españolas..., pero te digo, parece que falta esa costumbre de participar en el colegio, y las marroquíes, el problema que tienen es que no hay manera de unirlos, y eso influye en su propia participación, ya que están disgregadas entre ellas mismas... (Ep.Loli. 290, 379).*

A pesar de ello, Salma comparte con Loli la necesidad de seguir actuando, aunque existan dificultades como la escasa participación, y en el caso concreto de las madres marroquíes, ella misma ha realizado importantes esfuerzos por hacer proyectos que las propias madres solicitaban al colegio, tal y como expresa en las siguientes palabras:

*...nosotros hemos puesto ya la marcha de nuestro proyecto en el colegio..., que querían clase de árabe, buscamos profesor de árabe, que querían que hubiera actividades por la tarde, se pusieron actividades también..., que había mujeres que no podían pagar el comedor por motivos económicos,...., o bueno, buscamos la forma de que el alumno no pierda eso o lo que sea..., entonces hicimos un montón de cosas (Em.Salma.. 27, 992).*

Siguiendo con las cuestiones anteriormente planteadas, según Loli, al centro acuden sobre todo las madres de los niños, mientras que los padres prácticamente no participan en la vida escolar del centro, no implicándose en muchas de las actividades y eventos que se realizan incluso de manera puntual (día de la paz, fiesta de la Constitución, celebración del día de Andalucía, semana intercultural...), y esto es algo que ella percibe como esencial en su colegio. Así pues, aunque mayoritariamente los padres no participan de la vida escolar del centro, Loli destaca el interés de algunos padres de origen inmigrante.

*...lo que pasa es que en nuestro colegio es más importante si cabe que las familias participen,...., y realmente, la respuesta de los padres, hombre, ya a los niveles socioculturales que tenemos nosotros en el colegio, la respuesta de los padres es mínima. Curiosamente, hay padres inmigrantes que sí tienen mucho interés.... (Ep.Loli. 44, 324).*

Esta situación es extensible a todas las familias con independencia de su procedencia u origen cultural o socioeconómico, de tal manera que ha considerado fundamental el papel de las madres del centro para poder llevar a cabo todos los proyectos que el centro planifica y desarrolla. Sin embargo, sí es cierto que ella percibe diferencias significativas entre las distintas familias en función de su origen cultural o religioso, pero no tanto reflejadas en la propia escuela, sino dentro de lo que sería las expectativas y pensamientos que tienen estas familias de sus hijos. Por ejemplo, en el caso de las niñas marroquíes, destaca que si bien en su centro, las diferencias de trato por parte de sus familias en función del género de sus hijos es una cuestión

escasamente relevante, dado que las niñas todavía son pequeñas, sí conoce que cuando pasan estas niñas a los institutos de enseñanza secundaria, las chicas tienen más dificultades para poder estudiar que los chicos, a pesar de que, según ella, las chicas estudian más y mejor que los chicos; aunque esto es algo que para ella va a cambiar en las próximas generaciones.

*...hay de todo, ten en cuenta una cosa, yo trabajo en Primaria, los niños llegan en el colegio hasta los doce años, la cultura marroquí hasta que no se desarrollan como mujeres, por esa época, los padres son muy permisivos, cosa diferente cuando se desarrollan y se hacen mujeres..., cuando pasen a la E O, ¿qué ven ellos en la casa? Es un poco..., claro cuando una familia acaba de llegar, (...), pero cuando una familia ya tiene ya nietos, o de segunda generación las niñas ya van viendo las cositas, se dan cuenta de que ellas son iguales.... (Ep.Loli. 50, 543).*

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

*Le buscan un marido..., ya eso empiezan ellas a rechazarlo, sobre todo, evidentemente la mujer, porque claro ya no viven en Marruecos., porque se preguntan, bueno, por qué las mujeres de aquí pueden salir y yo no, si yo he ido al instituto y las niñas son como yo... (Ep.Loli. 163, 268).*

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

*...en la cultura marroquí, islámica, el padre delega en la madre la educación del niño, y si el niño tiene un problema, le pega a la madre y al niño..., entonces la madre cubre mucho, sobre todo en sectores sociales bajos, en la gente culta, con educación no. Por eso las madres están encima y están muy pendientes, también es verdad que tenemos en el colegio muchas madres marroquíes separadas, que están casadas con españoles., y (...) no hay diferencia de género..., es decir, un niño o una niña se porta mal, eso está muy claro, no hay diferencias..., ahora en las culturas más de género, la islámica., en los más pequeños esto todavía no se nota, (...), pero conforme van creciendo se van separando en las clases, en los juegos, los niños con los niños y las niñas con las niñas, los marroquíes., los otros no. Pero también es cierto que los niños en estas edades de primaria, los niños son muy pequeños para las niñas, y las niñas tontean más que los niños..., entonces ahí no se nota mucho... (Ep.Loli. 237, 1197).*

A pesar de ello, destaca que las familias inmigrantes marroquíes tienen expectativas altas respecto a sus hijos, lo que ocurre que en el caso de las niñas, que parece que pueden tener

más dificultades por cuestiones relacionadas con las costumbres culturales, como por ejemplo el hecho de que la propia familia la prometa en matrimonio.

*Tienen unas expectativas altas en la educación de sus hijos, lo que pasa es que es como todo..., luego muchas de ellas se quedan estancadas..., especialmente en el caso de las niñas marroquíes, que las casan, y ahí las truncan.. (Ep.Loli. 22, 228).*

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

En relación a esto, Salma coincide con Loli al considerar que las familias del Colegio Adela López deben de implicarse más en el centro, ya que a su entender existen muchas necesidades y la riqueza cultural que existen en el colegio debe ser aprovechada para una mejora progresiva en los intercambios culturales entre las propias familias; Salma pone esto de manifiesto en las siguientes reflexiones:

*...(hay que) hacer e intentar acercar a estas madres al colegio, que la madre que solamente venga al colegio y suelte al niño a las nueve de la mañana y lo recoja a las dos de la tarde, que el papel fundamental de las madres que participen mas en el colegio, que vean cuales son las actividades que sus hijos necesitan, cual es la necesidad de sus hijos dentro del colegio, ... que como es un colegio multicultural, de tantas nacionalidades, por ello en este colegio hay que aprovechar esa riqueza cultural de cada una de las nacionalidades, y hay que aprovechar toda esa riqueza, acercarse los niños, a las madres, también las madres entre ellas mismas, con los intercambios interculturales (Em. alma. 19, 679).*

No obstante, las madres de origen inmigrante, sobre todo las marroquíes y las de origen latinoamericano participan en actividades dirigidas especialmente a ellas, como son el grupo de madres organizado conjuntamente con la asociación de madres y padres del centro, así como charlas, foros y encuentros en los que diferentes personas expertas en distintas materias (pediatría, pedagogía,...) vienen al colegio para compartir con las madres unos momentos de aprendizaje compartido en torno a las cuestiones que más les preocupan de la educación de sus hijos. En este punto es clave romper con esos barreras que pueden existir entre las madres a la hora de participar activamente en las reuniones y en el grupo de madres. A este respecto, Salma valora la importancia de este proyecto, para que las madres se relacionen entre ellas como lo hacen ya en el colegio los niños de diferentes procedencias culturales.

*...el proyecto es para todas las madres, no tenemos diferencias entre madres marroquíes y ucranianas. Nosotros lo que queremos hacer es romper ese muro de que haya un grupito de una identidad con otro grupito de otra entidad, nosotros lo que queremos es seguir el ejemplo de vuestros hijos, es decir, que ellos dentro del colegio están juntos... (Em. alma. 110, 344).*

Para Loli, el hecho de organizar estas actividades que considera que participan de esa interculturalidad que ella promueve para su colegio, está haciendo que su escuela esté adquiriendo con el paso de los años una dinámica muy positiva y enriquecedora de participación desde y en la diversidad cultural, puesto que no sólo es positivo el encuentro entre familias de

procedencias culturales diversas, sino que estos foros de participación fomentan lazos de amistad y dan un apoyo social y comunitario que muchas madres no encuentran en ningún otro lugar.

*...crean redes de apoyo por ese sentimiento de desarraigo que algunas madres traen, y como ven a otras en características similares pues se relacionan... (Ep.Loli. 214, 459).*

Sin embargo, existen elementos que condicionan la propia participación, ya que muchas de las madres trabajan o tienen unas situaciones muy complicadas a nivel familiar y social. En este punto, subraya la dificultad con la que ella intenta promover la participación de las familias como un elemento clave en la vida escolar del colegio, tal y como reflejan las siguientes consideraciones:

*...se van enganchado..., pero es muy difícil en el sentido de que ellas,... también es cierto que su situación es muy difícil, que muchas de ellas están trabajando, la que no trabaja..., algunas están en la prostitución, pero también es trabajo..., a ver si me explico ¿no?, ..., es decir, que todo hay que contemplarlo. Es decir, yo no puedo decir que no participan porque no quieren, es verdad, que habrá gente que no quiera, pero es cierto es que muchas madres, y en general, las familias tienen dificultades y problemáticas muy fuertes, tienen unas realidades sociales muy duras... (Ep.Loli. 35, 620).*

En relación a este aspecto, pudimos observar que *muchas madres hicieron referencia a la idoneidad de reforzar y consolidar las diferentes actividades extraescolares con participación de las familias para precisamente revitalizar y dinamizar la vida del propio centro, algo que también hizo mención el resto de intervinientes de la reunión (DI. 684, 290).*

De hecho, Loli comenta que hay casos de madres que al llegar a Málaga no conocen a nadie, no tienen ningún tipo de relaciones sociales y afectivas, y que las actividades que organiza el colegio están sirviendo para estrechar los vínculos afectivos entre personas de diferente procedencia cultural y religiosa. Por tanto, tenemos que destacar que las relaciones que ella mantiene con las familias de los alumnos del colegio son a su juicio positivas, aunque desearía que fueran más frecuentes y sobre todo más activas y participativas. No obstante, ya percibe que hay una mejora en la participación de las madres en el colegio, pero considera que esto debe ir a más, mejorando actividades, cambiándolas o adaptándolas a las propias necesidades de las mismas.

*í, yo noto que esto va creciendo..., pero claro, esto no se puede dejar, esto tiene que mejorar, y para mejorar hay que crear unos hábitos de participación, unas costumbres. Unas cosas funcionan, otras se varían, otras se mantienen, y las madres se van enganchando... (Ep.Loli. 142, 271).*

Finalmente, es digno de mencionarse la importancia que le da Loli a la necesaria interdependencia que tiene que haber desde el punto de vista de las relaciones de estos contextos, fundamentalmente el escolar y el familiar. Ello requiere, según ella, la construcción de espacios comunes de comprensión cultural, como por ejemplo los grupos de madres o las propias actividades interculturales realizadas en el colegio, donde puedan confluír el diálogo y el respeto recíproco entre todas las culturas. Además, esto ha supuesto cambios personales en ella misma, al descubrir elementos culturales comunes al hablar con las madres, y sobre todo con los mediadores interculturales, manifestándose en los términos siguientes:

*...muchas cosas son comunes, y también descubrir que tenemos cosas comunes, eso lo he hecho yo con alma, horas y horas hablando con ella en el despacho, y también con amir...,*



*entonces, (...), si no fuera por ellos, es que esto no funcionaría. Te hablo de muchas charlas con ellos, pero en profundidad, de persona a persona, de yo a ti, y tú a mí..., eso es muy positivo..., y además te digo, a mí me han cambiado y ellos han cambiado también..., en el sentido de compartir... (Ep.Loli. 167, 486).*

## **ACTITUD DEL PROFESORADO Y LA COMUNIDAD EDUCATIVA HACIA LA DIVERSIDAD CULTURAL**

Esta docente destaca que casi el cincuenta por ciento del alumnado del centro es de origen extranjero, pero al ser su colegio un centro pequeño, este fenómeno ha adquirido una importancia cada vez más relevante para todos los profesores, así como para toda la comunidad educativa del colegio en los últimos años. Además, esta situación fluctúa por la incorporación de un tipo de alumnado de origen inmigrante que se matricula en el colegio de forma constante. En este sentido nos apunta que *aproximadamente, yo diría que un 60 de todos los alumnos, no sé...50 o 60 por ciento..., mejor pon la mitad..., porque claro (...) se me están matriculando continuamente, y claro, las matrículas son de alumnos que vienen de fuera... (Ep.Loli. 82, 252).* Esto concuerda con los datos que hemos ofrecido anteriormente, y que sitúan el porcentaje de alumnado inmigrante en el centro en torno al 50 por ciento.

Ante esta situación de multiculturalismo escolar, ella destaca que el profesorado ha tenido que cambiar su mentalidad y su propia manera de pensar y de actuar para poder afrontar con garantías de éxito el cambio, fundamentalmente actitudinal y de apertura, que para ella implica la interculturalidad, aunque se ha encontrado con dificultades del propio profesorado para desarrollar sus propuestas como directora del centro.

*Hay una cosa clara que te digo... y es que hay maestros que han cambiando el chip y hay otros que no, y que no lo van a cambiar jamás...pero no solamente en las estrategias a la hora de enseñar o a la hora de tratar, sino a la hora de impartir o de favorecer una forma de convivencia... (Ep.Loli. 174, 532).*

Frente a esta consideración, Samir expresa que *hay profesores que son estupendos y otros que no lo son, en la forma de tratar a los niños, por su propia actitud.... (Em.Samir., 68, 399).* En verdad, una de las cuestiones que más destaca Loli es que el profesorado ha tenido que cambiar de actitudes e incluso de lenguaje, cuando se refería a un tipo de alumnado que es muy relevante en su centro, concretamente el perteneciente al colectivo marroquí, y de hecho ella señala que algunos profesores de su centro tienen actitudes racistas respecto a ese tipo de alumnado que hay en su centro.

*Hay xenofobia..., y algunos utilizan un lenguaje que no es el más adecuado para referirse, por ejemplo, a los niños marroquíes..., por tanto, haberlos haylos...pero también te digo que van cambiando estos profesores, porque se están dando cuenta que hay diferencias, y que trabajar desde la interculturalidad es buena para ellos y para el colegio, y por supuesto para los niños.... (Ep.Loli. 254, 381).*

A pesar de esta afirmación, Samir destaca que en el centro nunca ha percibido de manera manifiesta por parte de su profesorado conductas o actitudes racistas, aunque reconoce saber que en ocasiones se ha empleado un lenguaje inadecuado, tal como expresa en las siguientes reflexiones:

*...en presencia nuestra no he oído palabras como moro o cosas así, pero sabemos que sí algunas veces se emplea un tipo de lenguaje que no es bueno, ¿no? Mira, el otro día llegó un*

*marroquí, y le pregunté como le iban los estudios y me dijo, bueno, no me van muy bien, el colegio, algunos profesores no me gustan... (Em.Samir.. 71, 143).*

Ella entiende que la xenofobia como un compendio de ignorancia y prejuicios ante la diversidad cultural, y plantea que las actitudes de los profesores, sean jóvenes o mayores depende de las propias personas, porque ella ha tenido compañeros más jóvenes que le han sorprendido por sus negativas actitudes ante los alumnos inmigrantes, aunque cree que esto está cambiando en el centro porque la diversidad cultural se está viendo cada vez de forma más natural.

*...yo he tenido gente joven que era xenófoba, en el sentido de tener unos prejuicios..., yo pienso que hay mucha ignorancia, hay muchos tópicos típicos sobre los alumnos inmigrantes pero la verdad es que hasta que tú no trabajas y tú no estás en contacto con la realidad..., esto es agua de borrajas.., y yo noto que muchos de mis compañeros, que tenían unos prejuicios y unas formas..., están cediendo ante las evidencias de trabajar en nuestro colegio con la interculturalidad, y ven que es positivo el hecho de mejorar la convivencia..., a mí en realidad lo que más me sorprende es la naturalidad, hay mucha naturalidad en las clases, y esto antes no pasaba... (Ep.Loli. 262, 660).*

En verdad, esta naturalidad al contemplar a los alumnos de distintas procedencias, también se extiende a las actitudes que tienen los docentes sobre el alumnado marroquí, que es el más numeroso de los alumnos de otras culturas.

*Ellos valoran mucho los niños inmigrantes porque dicen que tienen mucho interés, dicen de los marroquíes que son muy inteligentes, y es verdad..., pero ellos no se lo plantean mucho.. (Ep.Loli. 221, 185).*

No obstante, considera que es cierto que estos alumnos tienen dificultades escolares, lo que ocurre es que sus dificultades no se deben al hecho de ser de otras culturas o inmigrantes, sino por una multicausalidad de factores.

*No hablo de niños que van atrasados, españoles estoy hablando de niños que van atrasados, y que son extranjeros, pero no porque sean de fuera, (...) no porque sean retrasados, sino porque estas criaturas, una por la lengua, dos porque muchos tienen un desfase, tres, otros tienen unos sistemas de conocimiento diferentes... (Ep.Loli. 42, 340).*

Esto puede deberse a la naturalidad con la que se ve a los alumnos de origen inmigrante, es decir, que con el paso del tiempo los profesores se han acostumbrado a contemplar con mayor naturalidad la situación de diversidad existente en el Colegio Adela López, debido a que conoce las pautas de actuación que se desarrollan con ellos, tal y como apunta Loli en las siguientes palabras:

*(...), hay mucha naturalidad, ahora, para los maestros, el que venga un niño inmigrante es una cosa natural, ya tienen, diríamos las dinámicas y la experiencia para poder actuar con ellos... (Ep.Loli. 170, 515).*

Ciertamente, considera que el hecho de emplear un lenguaje no ofensivo y carente de prejuicios y estereotipos, ha supuesto cierto esfuerzo por parte de algunos profesores, sobre todo los que llevan mucho tiempo en este colegio, que coinciden con aquellos profesores de mayor edad, aunque menciona que todavía quedan algunos profesores que, en el marco de las relaciones con otros profesores del centro, todavía emplean un lenguaje no adecuado para referirse a algunos alumnos del centro, sobre todo a los alumnos de origen magrebí. Pero incluso ella misma ha tenido que plantearse sus propios pensamientos y actitudes, si eran o no racistas, lo

cual ha supuesto una reflexión profunda para Loli, que ha tenido la ayuda de mediadores interculturales como Samir.

*Hay mucha xenofobia, muchos prejuicios con los marroquíes..., entonces claro..., yo he tenido que empezar...por decir yo soy xenófoba, yo tengo cosas xenófobas, yo tengo errores, que no quiere decir que..., tanto los marroquíes son xenófobos como los españoles somos xenófobos..., es algo que está en la sociedad, hay xenofobia..., y para mí una de las causas de esa xenofobia es el desconocimiento, lo que desconocemos, lo que tememos, y lo que tenemos lo atacamos..., entonces, claro, yo tuve que sorprenderme a mí misma, y analizarme..., y decirme, oye que yo tengo conductas xenófobas..., no conductas, sino pensamientos, sentimientos.. y eso por qué, entonces empecé a trabajar conmigo misma todo este tema, empecé a informarme, empecé a ver..., me hizo mucho bien el contacto con amir... (Ep.Loli. 130, 784).*

También, uno de los aspectos que plantea Loli al referirse al cambio que ha supuesto para los profesores del centro el paso de los años, es que el propio colegio haya cambiado de ser un centro homogéneo desde el punto de vista cultural –monocultural–, a un centro escolar multicultural, y en este punto cree que los cambios de actitudes y de predisposición de los docentes ha sido progresivo y que todavía no sabe si realmente existen cambios actitudinales de apertura hacia la interculturalidad por parte de todo el claustro de profesores del colegio, de manera generalizada.

*...hay auténticos marmolillos que no se mueven, pero claro, hay gente que sí va cambiando progresivamente el chip, y hay gente que positivamente trabaja en eso..., ha costado, y cuesta trabajo cambiar, porque tienen interés de que realmente es positivo y que funciona..., nosotros hemos comprobado que tener esa visión mejora la convivencia y que esto funciona, pero hay gente que no quiere cambiar porque no quiere... (Ep.Loli. 78, 415)*

En relación a esto, Samir destaca que las dificultades que tienen los profesores para que muestren unas actitudes positivas respecto a la diversidad cultural estarían relacionadas con su propia formación:

*los mediadores trabajamos con los profesores y a veces, vemos que necesitan trabajar la interculturalidad en sus aulas, pero que no están formados (Em.Samir.. 91, 160).*

Para Loli sigue habiendo profesores que no participan de los propósitos de interculturalidad que ella pretende trabajar en su centro, debido fundamentalmente a esos pensamientos y actitudes negativas hacia el alumnado de otras culturas minoritarias.

*...hay profesores que no se creen la interculturalidad..., y dicen, este es un moro, este es un ruso, este es no se qué..., y con ese prisma de la calle, solapadamente, porque no está bien visto, ni siquiera es legal tener estos pensamientos, no es políticamente correcto,... pero son esos pensamientos..., y algunas veces lo sueltan, y claro, es muy difícil cambiar a estas personas.. (Ep.Loli. 74, 385).*

No obstante, Salma piensa que el profesorado está cada vez más concienciado de la importancia de la interculturalidad, y pone como ejemplo que a pesar del escaso conocimiento de sus propias funciones como mediadora en el centro, percibe que sus relaciones con el profesorado son positivas:

*(...) las relaciones son positivas. Me saludo con los profesores, a pesar de que algunos no conocen mi labor, pero las relaciones no son negativas, para nada.... (Em.Salma.. 102, 365).*

Por su parte, la actual función como directora que ejerce Loli le ha supuesto que tenga ciertas dificultades con algunos profesores de su centro para poder llevar a cabo los proyectos de innovación pedagógica que sobre interculturalidad ha trabajado en los últimos años. No obstante, Loli destaca como poco a poco su actitud favorable hacia la diversidad cultural y la interculturalidad está calando en el profesorado, aunque señala el importante trabajo de las profesoras adscritas a estos proyectos.

*...he tenido la suerte que me han dejado hacer..., eso no significa que tenga el apoyo total, es decir, no se oponen..., y poco a poco están viendo como la interculturalidad es algo bueno, y es algo que está poco a poco calando en el pensamiento de los maestros..., ha sido como una lluvia suave, porque no hemos impuesto nada, ciertamente, el pequeño grupo que trabaja el tema se ha roto la espalda ¿eh?, pero también es cierto que se nota como eso va como lluvia suave, calando en los compañeros..., yo no les he podido exigir a ningún profesor nada..., yo le ido ofertando... (Ep.Loli. 298, 581).*

En efecto, el profesorado está participando de manera más activa en las actividades que plantea Loli, y es algo que hemos podido constatar (...) *viendo que los profesores parecen estar de acuerdo con muchas de las ideas que Loli considera que son positivas para los alumnos del centro y para sus familias, algo que hace que el clima del colegio sea cada vez más intercultural (D.I. p.82).*

Para Loli, el hecho de tener una actitud de apertura hacia la diversidad cultural que hay en su centro es fundamental para vertebrar el trabajo educativo de su colegio, y considera que la actitud del profesorado es fundamental para poder comprender y atender a todos y cada uno de los niños que van al Colegio Adela López. En este sentido, ella valora no sólo el conocimiento sobre interculturalidad, sino la importancia de las actitudes del docente desde el punto de vista de la apertura y receptividad necesarias para trabajar en un centro educativo donde la diversidad social y cultural es clave.

*No es que sepan mucho de interculturalidad, sino es el talante que tienen, es una actitud...porque claro, cuando tú tienes un colegio con una diversidad como es el nuestro, tanto cultural como a nivel social, el talante y las formas del profesor es fundamental, porque hay mucha individualidad en los niños, y tu tienes que tratarlo intentando comprenderlo..., es decir, tenemos que llegar a unos aprendizajes pero por diferentes caminos, de otra manera... (Ep.Loli. 186, 456).*

A este respecto, expresa que existe un grupo de cuatro profesoras que sí están verdaderamente implicadas en la interculturalidad, debido a que están en el centro por comisión de servicios para participar dentro de un proyecto de innovación pedagógica que ella propuso hace un año para el colegio.

*...las maestras del grupo están trabajo..., en el proyecto de interculturalidad, son maestras que estás implicadas en el proyecto y saben a lo que han venido al centro, ellas saben a lo que saben perfectamente, además, por una comisión de servicios, es decir, que esta persona no está atada a trabajar la interculturalidad en el colegio, sino que se pueden ir a otro lado si ellas quieren (Ep.Loli. 193, 386).*

A este respecto, podemos confirmar la implicación de estas maestras en las actividades que se realizan en el centro, y que están comprometidas en el proyecto en el que está trabajando, ya que son *profesionales que están haciendo verdaderos esfuerzos por hacer de su labor educadora una auténtica expresión de interculturalidad, participando en las reuniones de madres*

*así como en todas las actividades donde la diversidad cultural es la clave de una convivencia rica para toda la comunidad educativa (D.I., p.83).*

Por otro lado, el hecho de que el alumnado, no sólo de origen inmigrante, sino que a nivel general proceda de familias con un nivel socioeconómico y cultural bajo, ha hecho que Loli como directora se replantea hacer un centro donde la ayuda a las familias fuera un tema crucial en su labor como directora, así como el hecho de que estas actividades y ayudas estén dentro de los propios principios de la interculturalidad. En este punto, su actitud comprensiva hacia estas situaciones socioeconómicas de estas familias inmigrantes le ha llevado a solicitar ayudas económicas para las familias y otros servicios que pretende que el centro tenga.

*..yo he solicitado aula matinal y actividades extraescolares..., hay un poco de todo en lo que dices., mira, por ejemplo, he pedido el aula matinal, porque muchas madres trabajan, muchas en casas de servicio doméstico, en casas donde también trabajan las mujeres, entonces, claro, les vendría bien dejar los niños antes, pero ahora no pueden..., entonces yo pido el aula matinal para que éstas madres se vayan tranquilas al trabajo..., y también las actividades que programamos o planificamos, también quiero que respondan al plan de centro... (Ep.Loli. 250, 543).*

Por tanto, un aspecto importante es su actitud abierta y receptiva a buscar todas aquellas ayudas que permitan que las familias estén satisfechas con el colegio de sus hijos, y que a nivel personal, puedan mejorar social y económicamente, y en calidad de vida. Esto es algo que Salma considera fundamental porque permite que las madres puedan mostrar un mayor interés y participación en el colegio de sus hijos, destacando la importancia de las relaciones entre los dos contextos, el familiar y el escolar:

*Para mí, la relación entre las familias y la escuela es fundamental, (...), los padres ayudan, aportan ayuda de cualquier tipo o cosa al colegio, lo que haga falta en el colegio (Em.Salma.. 89, 984)*

Por otro lado, hay que señalar que Loli percibe claras diferencias entre aquellos centros educativos culturalmente más homogéneos y su colegio. En efecto, considera que la diversidad cultural que existe en su centro es un valor positivo y enriquecedor a trabajar, tanto en las aulas como fuera de ellas, esto es, no solamente en el horario escolar sino también en el horario extraescolar, fomentando y promoviendo la participación de las familias inmigrantes en la educación de sus hijos, sobre todo en el caso de las marroquíes.

Además, ella piensa que la diversidad cultural es un reflejo de la sociedad multicultural en la que vivimos, sobre todo por el creciente fenómeno de la inmigración, y la escuela debe responder a esa riqueza cultural, no desde la simple multiculturalidad, sino desde la pretendida y fructífera interculturalidad, donde el conocimiento y el respeto hacia las culturas sea una clave fundamental en la práctica cotidiana de su centro escolar.

*...nosotros hemos cogido una opción que es la interculturalidad, porque la multiculturalidad es solamente hacer cuentos, banderas., y teníamos bastante..., mira, sinceramente, nosotros queremos quedarnos ahí por opción, es decir, creemos la interculturalidad como tú me das y yo te doy..., y es mucho lo que yo puedo aprender de tu cultura, y es mucho lo que puedes aprender de la mía..., y ahí está la riqueza, porque vamos en realidad a una sociedad plural, en la cual, tenemos que ver todo lo que podemos compartir... (Ep.Loli. 222, 593).*

En este punto, Salma coincide plenamente con los postulados de Loli, ya que considera que un centro educativo de las características del Adela López requiere trabajar la interculturalidad como

una opción que aporte una mayor riqueza a la multiculturalidad existente, tal y como reflejamos en las siguientes reflexiones:

*(...) como es un colegio multicultural, de tantas nacionalidades, por ello en este colegio hay que aprovechar esa riqueza cultural de cada una de las nacionalidades, y hay que aprovechar toda esa riqueza, acercarse los niños, a las madres, también las madres entre ellas mismas, con los intercambios interculturales (Em.Salma.. 19, 1022).*

En este sentido, Loli muestra una actitud receptiva y positiva hacia lo que es el respeto a las diferentes identidades culturales de los alumnos inmigrantes así como sus familias. Ella cree que es fundamental que estos alumnos se integren en la escuela pero sin que pierdan sus raíces culturales y aprovechando ese potencial de riqueza cultural desde un punto de vista escolar, sobre todo haciendo que las madres participen de la vida y convivencia del colegio

*(...) pero sí es verdad que hay que seguir avanzando, precisamente en el objeto de la interculturalidad.., en el Inter., porque yo quiero que las madres marroquíes participen en la vida del colegio, es fundamental para el colegio.., y creo que hay que aceptar lo bueno de todas las culturas, quiero que seamos capaces de integrarlos sin perder su identidad, que no hay que perderla, de ninguna de las maneras..., así, todas las culturas, y esto claro, esto puede producir en un colegio como el nuestro, una riqueza inmensa, es riquísima... (Ep.Loli. 217, 1147).*

Ciertamente, podemos confirmar estas apreciaciones en el sentido de que la participación en el centro por parte de las madres de origen inmigrante es cada vez más significativa. En este punto, reflejamos como ejemplo de esta situación algunas reflexiones en torno a un encuentro de madres que participan en el grupo de madres que organiza el propio colegio:

*Algunas madres parecen interesadas en crear lazos de amistad, y la mayoría parece conocerse, aunque hay madres que parecen solas o que no conocen la realidad de la participación cotidiana de las madres como grupo. Este puede ser el caso de Lorena, una madre colombiana que comenta que gracias a estas meriendas-reuniones puede conocer cosas de la cultura malagueña que por sí misma hubiese tardado en darse cuenta. Ella expresa que el contacto con otras madres le sirve de apoyo emocional y social, pues cuando ha llegado a Málaga hace apenas un año no conocía a nadie y se sentía sola (D.I. 8, 372).*

Por otra parte, hay que señalar que la lengua es un factor imprescindible en la integración del alumnado de origen inmigrante, pero no es el único. En este sentido, Loli cree que muchos profesores piensan que van a tener dificultades con estos niños porque no conocen el idioma, pero según Loli, el aprendizaje de la lengua no constituye un problema, pues lo aprenden de forma rápida.

*...hay profesores que se creen eso, de que los niños se van a quedar atrás, y que no pueden hacer nada en clase..., claro, eso pasaba antes, pero los profesores se han dado cuenta que no, que los niños progresan rápidamente en lengua, y que a nivel de contenidos, no les afecta tanto, sí se trabaja bien con ellos... (Ep.Loli. 14, 318).*

También, esta docente se muestra abierta al aprendizaje de palabras en los diferentes idiomas de los alumnos que acuden al centro, algo que ve como positivo y que hace que considere la importancia de compartir, concepto al que considera vinculado claramente al de interculturalidad.

*(...) sí compartir cosas del idioma de los distintos niños de distintas nacionalidades, como el saludo por ejemplo, (...), que nos suene su idioma, que sepamos dar las gracias en los*

*diferentes idiomas... o creo que el conocimiento de aspectos de la lengua de todos los alumnos es algo que entra de lleno en lo intercultural... (Ep.Loli. 342, 369).*

En verdad, Loli se muestra satisfecha con iniciativas que hacen que las lenguas de todos los niños se sientan reconocidas en el propio centro, como el caso de un taller que realizó Salma, la mediadora intercultural.

*(...) tenemos lo que es el Taller más palabras, en las cuales, eso lo hace alma, la mediadora intercultural, como el saludo, saluda en árabe, en rumano, en español..., según las nacionalidades que haya, y los niños repiten ese saludo, y se va por todas las clases, pues qué bien, sabemos saludar en árabe, en rumano... (Ep.Loli. 337, 691)*

En este punto, Salma considera que ayudar a que la comunicación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa sea fluida requiere superar los problemas derivados del desconocimiento del idioma, tal y como expresa en las siguientes reflexiones:

*hay madres por ejemplo que no saben el idioma o necesitan algo y no saben como transmitirlo a la dirección del centro, entonces claro me tenía a mí, me conocían a mí, ...pues mira alma, queremos esto..., yo era el intermedio entre estas madres...ya que como la mayoría de niños que vienen al colegio están acompañados por sus madres, pues yo hago ese intermedio..., es decir, aparte de hacer traducción o resolver conflictos, pues estoy allí para apoyar a ambas partes tanto como a las madres como a los profesores del colegio (Em.Salma.. 23, 769).*

Por su parte, Loli destaca que todos los alumnos de origen inmigrante que no conocen nuestro idioma muestran un interés muy significativo por el aprendizaje de la lengua española, así como sus propias familias, de tal manera que incluso muchas veces, cuando las madres –sobre todo las magrebíes– acuden al colegio para hablar con los profesores, son los mismos alumnos los que hacen de traductores o intérpretes a sus propias madres para facilitar la comunicación entre ellas y los profesores.

*...muchas veces los niños hacen de intérpretes para las propias madres, y aprenden antes que las madres..., también hay otros casos que vienen madres al principio de año, pero como están metidas en sus casas, pues no saben hablar mucho, y a veces que los niños hacen de traductores de las madres... (Ep.Loli. 150, 366).*

Asimismo, ella subraya que el profesorado está cada vez más acostumbrado a estas situaciones de dificultades en la comunicación con las familias, y que por ello, en otros años han organizado talleres para las madres que desconocen la lengua española, siempre contando con la inestimable colaboración de las organizaciones no gubernamentales, que son las que aportan los recursos humanos para poder realizar estas actividades (profesores, monitores..)

También, debemos destacar su actitud respetuosa hacia la lengua árabe, algo que es respaldado por el propio proyecto de innovación pedagógica que el Colegio Adela López viene trabajando hace algunos años, y que además viene recogido en su plan de centro. En este punto, las clases de árabe son abiertas a todos los alumnos del centro, con independencia de su origen o nacionalidad. En este sentido, se organiza *semanalmente un taller de lengua y cultura árabe dirigido a la totalidad de los alumnos del Centro (...), en él se pretende investigar a cerca de la lengua escrita y hablada adaptada a la psicología infantil (...)* y la hipótesis de partida es que *el acercamiento a la lengua puede favorecer procesos de interacción entre culturas* (Dc. 57, 519). Es decir, el propio plan de centro plantea la importancia de la lengua *(...) como instrumento de interculturalidad y de integración social* (Ibíd.)

## VINCULACIÓN ENTRE FAMILIA Y ESCUELA: EL CASO DE LAS MUJERES Y MADRES MARRO UÍES

En verdad, un aspecto que señala Loli como muy significativo y relevante en relación a sus interacciones con las familias marroquíes, es tener en cuenta quién o quienes de las madres marroquíes constituye una voz reconocida y respetada por el resto de madres, es decir, que en general, las relaciones entre familia y escuela están, en ocasiones, supeditadas o mediatizadas por la consideración de una voz predominante en el colectivo de madres marroquíes. A este respecto, Loli considera que dentro de ese colectivo hay actitudes que no son productivas para que haya relaciones entre todas las madres del colegio, más bien al contrario, ella cree que actualmente hay situaciones de clara separación.

*...hay separación entre las familias del colegio..., tú sabes que las madres marroquíes están separadas..., hay una madre que es líder que tira del resto de madres, tiene esta persona muchísimo peso, entonces si aíslas las madres marroquíes, hablan en árabe..., y esa es un poco la tónica general... (Ep.Loli. 249, 305).*

Esto es algo que confirma Salma al comprobar que a las puertas del colegio las madres están agrupadas por nacionalidades, y no se comunican ni interactúan, algo que contrapone a la situación de los niños, que sí se relacionan entre ellos dentro del centro escolar:

*...pero dentro del colegio, a las nueve menos cuarto, ponte en la puerta del colegio, y vas a ver la diferencia, grupos de madre en función de su procedencia..., sí, los niños dentro del colegio están juntos, pero las madres en la puerta del colegio están separadas y ni se hablan (Em.Salma.. 94, 332).*

Además, el papel que tienen las madres que son punto de referencia para el resto de madres marroquíes es un factor a tener en cuenta por parte de Loli, que como directora, está impulsando un grupo de madres en el que participan las madres marroquíes así como del resto de nacionalidades que hay en el colegio (colombianas, rusas, ucranianas, argentinas...). No obstante, las separaciones siguen estando a la orden del día en el colegio, aunque según Loli, de forma progresiva está produciéndose un mayor contacto intercultural, así como una mayor implicación en las actividades de los grupos de madres o en otras que propone el centro.

*...Al principio, como en la calle...(.), están las marroquíes con las marroquíes, las españolas con las españolas..., las argentinas con las argentinas..., ahora ya se va viendo (...) españolas con las sudamericanas, pero las marroquíes todavía no se relacionan con las madres españolas..., pero bueno, cuando hacemos las jornadas, algunas caen, otras se relacionan..., pero es cierto, que las madres españolas este año se han implicado, están haciendo sus cosas, y también las sudamericanas..., y ahí en estas reuniones y en estas charlas, salen (de) su melancolía, de dónde vienen, y les gusta... (Ep.Loli. 138, 603).*

Por otro lado, ella considera que muchos de los alumnos inmigrantes de su centro tienen carencias afectivas importantes, lo cual tiene mucho valor para ella como profesional, ya que implica un acercamiento individualizado a cada niño

*...existen muchos niños con muchas carencias..., afectivas, emocionales..., y en muchos aspectos, tienen muchas necesidades afectivas, de atención, de hablar con ellos..., una atención individualizada, porque yo creo que muchos niños lo que hacen es llamar la atención y quieren cariño..., y bueno, hay niños que conforme van creciendo, tienen problemas muy fuertes detrás de él (Ep.Loli. 42, 377).*



Ciertamente, las situaciones de muchos de estos niños son difíciles a nivel social y económico, lo que unido a las posibles carencias de apoyo afectivo implica que la actitud de los profesores sea *muy importante en la atención emocional de los alumnos más desfavorecidos (y) necesitan de apoyos no sólo curriculares o académicos, sino comprensión y un clima de confianza que les haga sentirse bien y cada vez con mayor autoestima* (D.I.c.Loli, p.83).

## REFLEXIONES Y PROPUESTAS PEDAGÓGICAS

La participación comunitaria es un aspecto clave de una nueva forma de entender la escuela como espacio ecológico transformador de las relaciones humanas, y, en este caso concreto, cómo las madres de origen inmigrante son los agentes más activos por generar una conciencia positiva de la diversidad cultural como un valor positivo de la convivencia escolar. Ciertamente, ya hemos visto en otros trabajos (Leiva y Borrero, 2011) como la participación de las organizaciones y entidades sociales juegan un papel cada día más relevante, sobre todo en los contextos escolares de diversidad cultural, que en términos generales, son más susceptibles de recibir apoyos y ayudas de diversa índole por parte de estas instituciones (ONGs, AA.VV.s ). El problema es que el profesorado se mueve a menudo en un sistema de comunicación cerrado debido, en ocasiones, a la inseguridad que le suscita la falta de dominio de algunos temas de actualización. Así mismo, es cierto que hemos constatado como hay algunos profesores que no aprovechan el potencial didáctico que le ofrecen muchas ONGs y grupos sociales que podrían colaborar en la transformación intercultural del currículum escolar. En efecto, a pesar de que es cierto que cada día acuden con más frecuencia estas entidades a trabajar a la escuela, todavía persiste la idea de que la institución escolar no es el espacio natural para estas entidades sociales, las cuales acostumbran a basar su estrategia de acceso al centro escolar mediante la elaboración de materiales didácticos externos o bien la realización de algún tipo de actividad puntual –generalmente lúdica– en el contexto educativo formal. En todo caso, sí tenemos que confirmar que estas entidades no sólo trabajan en horario extraescolar, sino que ya actúan en el horario escolar, dotando de una gran vitalidad y participación a la institución educativa.

Nuestra propuesta va en la línea de construir un *código abierto curricular*, es decir, que el proyecto curricular de centro se haga no desde una perspectiva técnica o administrativa, sino fundamentalmente crítica y transformadora, con la participación e implicación de alumnos, familias y entidades sociales en el marco de la comunidad educativa. Se trataría de *naturalizar* la presencia y la relación educativa del profesorado con el resto de agentes de la comunidad educativa desde un enfoque de simetría participativa, es decir, que estas entidades y organizaciones sociales del barrio puedan concretar su representación y acción en la escuela a través de una comisión o un consejo que permita la actualización curricular permanente desde una perspectiva de género (Vicén y Larumbe, 2002). En definitiva, estamos planteando que es imprescindible desarrollar acciones educativas interculturales desde una perspectiva de género porque son las mujeres inmigrantes, las madres inmigrantes quienes están promoviendo de primera mano la interculturalidad. Por este motivo, estamos de acuerdo con Cobo (2008) cuando defiende la idea de la interculturalidad a través de

Además, consideramos absolutamente necesario que la escuela planifique acciones de aprendizaje-servicio para la comunidad donde se esté enclavada. Se trataría de generar actuaciones que, desde la escuela, tuvieran una repercusión fuera de la escuela, en pleno barrio, a través de diversos medios (de comunicación, de expresión artística ). En verdad, los centros escolares siempre están vinculados a un territorio concreto que tiene unas características singulares. Algunas de ellas son problemáticas sociales y culturales que pueden tener respuesta desde la escuela. Un factor de dinamización comunitaria puede ser la vinculación de la

institución escolar a una problemática concreta del entorno social (medioambiental, de dinamización cultural, de educación para la paz, deporte ), generando acciones de servicio sobre dicho tema.

Tal y como plantea Rebollo (2006) las comunidades de aprendizaje han desarrollado una metodología de aprendizaje dialógico desde un enfoque feminista. El aprendizaje dialógico es el método principal desde el cual se construye toda la arquitectura coeducativa (Cobo, 2006 y 2008). A partir de la creación de pequeños grupos interactivos, todas las partes (alumnado, profesorado, personal de apoyo, etc.) la participación y la búsqueda de la empatía social y emocional. Apuntamos ahora algunos principios metodológicos que consideramos imprescindibles para construir la interculturalidad desde una perspectiva de género en el contexto educativo (Colectivo Pandora, 2011; Martínez, 2012):

1) Diálogo igualitario. La importancia reside en los argumentos y no la procedencia cultural de las madres o de los profesionales de la acción social y educativa.

2) Inclusión de todas las dimensiones de la comunicación humana (tanto la comunicación verbal como la no verbal). Tener en cuenta el tipo de lenguaje que favorece el éxito y la superación de desigualdades proporciona un entorno de aprendizaje más óptimo para el logro del éxito educativo de todas las alumnas y alumnos, así como de sus familias y de la propia comunidad educativa.

3) Inteligencia cultural. Todas las personas tenemos una inteligencia cultural, adquirida a lo largo de la experiencia y el intercambio mutuo. Este principio reconoce todas las formas de inteligencia, incluyendo la práctica, la académica y las interacciones verbales y no verbales. De este modo, los objetivos y conocimientos se crean a través de las distintas expresiones, formas de conocimiento y puntos de vista, enriquecidos por la puesta en marcha de grupos y espacios de participación intercultural.

4) Transformación. Las personas interactuamos con el medio sociocultural para transformarlo. Desde esta perspectiva tanto las alumnas como los alumnos son sujetos de cambio y no objetos a cambiar. Igualmente, las madres inmigrantes y autóctonas pueden contribuir a generar modelos prosociales de interacción que ayuden a la convivencia intercultural. Son los contextos los que deben cambiar, no las personas.

5) Dimensión instrumental. El diálogo intercultural incluye aprendizajes de contenidos, creencias y valores que nos serán útiles en nuestra dimensión personal, social, intelectual, emocional, etc. El diálogo debe excluir la falta del respeto y cualquier tipo de discriminación y ser un diálogo sincero e inclusivo.

6) Igualdad en la diferencia. Facilitar la apertura a la construcción crítica de la identidad de las otras personas como legítimas en su diferencia personal, social y cultural. Potenciar el conocimiento de las distintas culturas y las aproximaciones empáticas y emocionales, combatiendo cualquier atisbo de prejuicios y animando a reflexionar sobre las causas y los orígenes de los distintos valores culturales en una sociedad compleja como la actual.

7) Trabajar en la resolución de conflictos interculturales desde una perspectiva constructiva y positiva, partiendo de la idea de que el conflicto es un elemento positivo para el cambio y la innovación de los contextos escolares.

En definitiva, la ausencia de análisis desde una perspectiva de género, no solo oculta las situaciones de discriminación que viven las mujeres en los diferentes contextos culturales, sino que impiden diseñar un modelo educativo que eduque en igualdad (Martínez, 2011), de ahí la necesidad de promover y visibilizar experiencias de participación comunitaria como la que hemos expuesto en este trabajo. La relación entre feminismo e interculturalidad constituye uno de los elementos imprescindibles para el desarrollo de un modelo educativo intercultural que incorpore la igualdad de género como un fundamento ético irrenunciable, tanto en el concepto mismo de interculturalidad, como en la normativa educativa, el análisis y el diseño, aplicación y evaluación de la práctica educativa. Así, interculturalidad y género deben ser elementos transversales en cualquier propuesta pedagógica seria, responsable e inclusiva.

## BIBLIOGRAFÍA

- Angulo, F. y Vázquez, R. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Cobo, R. (2006). *Interculturalidad, feminismo y educación*. Madrid: La catarata.
- Cobo, R. (2008). *Educación en la ciudadanía : perspectivas feministas*. Madrid: La catarata.
- Colectivo Pandora (2011). *Educación Intercultural y feminismo*. Madrid: FETE UGT.
- Leiva, J. (2007). *Educación y conflicto en escuelas interculturales*. Málaga: Spicum.
- Leiva, J. y Borrero, R. (2011). *Interculturalidad y Escuela. Perspectivas pedagógicas en la construcción comunitaria de una escuela intercultural*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, L. (2008). Educación e igualdad de género: el papel de la escuela ante la nueva realidad social de las mujeres, *Abaco: Revista de cultura y ciencias sociales*, 55-56, pp.85-96.
- Puigvert, L. y Otros (2006). *Teorías y sociedades Dialógicas. Nuevas transferencias ciencia y sociedad en la era del conocimiento*. Madrid: Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- Rascon, M<sup>a</sup> T. (2006). *La construcción de la identidad cultural desde una perspectiva de género: el caso de las mujeres marroquíes*. Tesis doctoral. Dpto. Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Málaga.
- Rebollo, M<sup>a</sup> A. (2006). *Género e Interculturalidad: educar para la igualdad*. Madrid: La Muralla.
- Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Vicén, M. J<sup>a</sup>. y Larumbe, M<sup>a</sup> A. (2002) *Interculturalismo y mujer*. aragoza: Instituto de Estudios Altoaragoneses.