



www.cibereduca.com



**V Congreso Internacional Virtual de Educación
7-27 de Febrero de 2005**

**LA GESTIÓN DE LA
MULTICULTURALIDAD POR PARTE DE
LOS PROFESORES EN LOS CENTROS
EDUCATIVOS: UN ESTUDIO DE SUS
CREENCIAS Y VALORES SOBRE LA VIDA
EN LA ESCUELA MULTICULTURAL**

Claudio Tascón Trujillo
Yazmina Angulo Afonso

ctascon@dps.ulpgc.es

Departamento de Psicología y Sociología
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
España

Resumen

Gestionar la multiculturalidad implica tener consigo conocimientos, recursos, estrategias educativas, metodologías de enseñanza y aprendizaje, métodos y actividades que favorezcan no sólo la organización interna del aula, sino que hagan posible emplear la multiculturalidad como una herramienta de tránsito a la educación intercultural.

En función de todo lo anterior nos planteamos la necesidad de conocer desde la realidad del profesorado de los centros de secundaria de un municipio de nuestra isla, que por determinadas condiciones sociodemográficas está soportando un fuerte carga y número de población inmigrante escolarizada, sus creencias y valores sobre la vida en la escuela multicultural y su gestión, su evaluación comparativa de los alumnos en función de su origen étnico y al mismo tiempo valorar el efecto percibido que tiene la fuerza de la identidad étnica sobre la convivencia.

INTRODUCCIÓN

En la escuela está presente la diversidad de intereses, necesidades, capacidades, estilos y culturas que se encuentra en la sociedad. Uno de los retos que el sistema educativo tiene planteado en estos momentos es el dar respuesta a dicha diversidad.

En la medida en que la enseñanza es obligatoria hasta los 16 años se hace imprescindible que la escuela de respuesta a todo el alumnado, que sea “una escuela comprensiva e integradora”, donde todos los individuos y grupos tengan cabida y estén representados. Esto es así por razones éticas y democráticas y principalmente por el derecho a la igualdad de oportunidades.

Para que esto se haga realidad con respecto a la diversidad de grupos culturales, será necesario poner en práctica una enseñanza “de calidad”, que responda a unos principios y utilice unas estrategias que sean enriquecedoras y necesarias para cualquier alumno o alumna, en lugar de hacer planteamientos específicos dirigidos a estos colectivos.

En una “enseñanza de calidad” un aspecto básico será la inclusión de elementos culturales de estos grupos. Ello será más fácil en un enfoque donde se recuperan en el aula y en el centro las culturas de los distintos grupos sociales (mujer, infancia, juventud, pobreza, emigración... y minorías étnicas) y se establece el diálogo entre ellas, es decir, en un planteamiento intercultural que permita a los alumnos y alumnas aprender a desenvolverse y ser competentes en una sociedad compleja desde su propia realidad, de manera que se haga realidad el principio de igualdad de oportunidades.

En este sentido habrá que desarrollar en la escuela las estrategias más coherentes con dicho planteamiento intercultural que permitan responder de la forma más adecuada posible a las necesidades de los alumnos y alumnas para su desarrollo personal y social.

Pero son los profesionales de la docencia (los profesores) los que tienen que gestionar ese cambio, a pié de aula y son muchas las ocasiones en las que el profesor se ve abrumado por la cantidad de responsabilidades que le atribuimos como profesional de la educación. Es necesario tener en cuenta lo que llamaríamos “la estima profesional” a la hora de hacer propuestas que afectan a su práctica educativa.

A veces, el profesor recibe mensajes contradictorios que hacen aún más difícil compaginar o equilibrar ambas posturas: siente que su profesión está socialmente desvalorizada, a la vez que reconoce la importancia de la misma para la sociedad. El esfuerzo personal que debe hacer es grande, debido a la falta de recursos para dar respuesta a situaciones educativas que se producen y que él solo no puede solucionar. Se descarga sobre él la responsabilidad de la educación. Siente que para esta profesión hay que tener vocación, pero reivindica su estatus de funcionario. Es consciente que se le margina, pues no se le tiene en cuenta en la toma de decisiones para llevar a cabo reformas educativas; se le ofrece participación y se le exige implicación, pero fuera del marco de las decisiones.

MARCO CONCEPTUAL

La educación multicultural nace de una reflexión sobre la presencia en las escuelas occidentales de minorías que, además de necesitar un trato adecuado por la “distancia” entre su cultura y la cultura presentada y representada por la escuela occidental, necesitan una atención especial ante las dificultades encontradas cuando acceden a esta última. Se diseñan entonces programas que tratan de mejorar la situación de estos colectivos en las escuelas y que, en algunos casos, promuevan un respeto hacia su cultura de origen y una integración en la cultura de “acogida”. Ésta es la idea genérica sobre la aparición de la educación multicultural, aunque hoy existen diferentes formas de entender qué es una educación multicultural.

Como ya se ha dicho, los hijos de los inmigrantes crecen en dos sistemas culturales diferentes: por una parte, el de su sociedad de origen (en el caso de los menores reagrupados) o en el de su familia (en el caso de los menores de segunda generación) y por otra parte, el sistema cultural de la sociedad receptora.

La cultura no se transmite únicamente a través de los sistemas familiar y sociorelacional más inmediatos, sino también a través del sistema educativo, portador

de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Cuando los hijos de los inmigrantes ingresan en un sistema referencial diferente al de origen, se ven obligados a realizar adaptaciones de todo tipo: lingüística, educativa, social, relacional...

Estas adaptaciones únicamente podrán realizarse de forma no traumática si se tienen en cuenta ciertos elementos y se ponen en marcha los recursos necesarios para actuar del modo adecuado.

Por lo tanto, hay que tener en cuenta que:

- Cuando un menor inmigrante llega a nuestras ciudades o a cualquier sociedad receptora vive procesos de aculturación, pérdida de identidad, ausencia de modelos y de referentes.
- Se encuentra con mensajes y valores procedentes de marcos referenciales diferentes que, en muchos casos, proponen una lectura de la vida distinta y acciones contradictorias. Los códigos culturales, el de origen y el de acogida, son diferentes, derivando a veces en conflictos interculturales.
- Es imprescindible afianzar la identidad cultural de origen de los menores inmigrantes para hacer posible la adaptación e inserción del menor en el sistema educativo español. Los niños y jóvenes inmigrantes sólo podrán realizar los procesos de adaptación e integración si sustentan su identidad sobre una base firme y estable.
- La integración no es posible desde la desintegración identitaria, familiar o social.
- Son imprescindibles los apoyos educativos específicos que hagan posible el desarrollo de las competencias necesarias para afrontar estas adaptaciones (lingüísticas, educativas, habilidades sociales...)
- La acción educativa no puede hacer caso omiso al sistema de referencia familiar ya que la familia es el principal sistema referencial del menor; sistema que engloba sus modelos y referentes. Estos modelos y referentes serán diferentes en la escuela de modo que pueden entrar en contradicción y oposición unos con otros. Los valores, mensajes, modelos y acciones de ambos sistemas referenciales deben acercarse y entrar en comunicación.
- El sistema educativo y las personas que lo forman están abocadas a comprender el marco cultural de origen de estos menores de lo contrario estaremos desvalorizando su cultura de origen; devolviéndoles una imagen empobrecida y distorsionada de su cultura y provocando una baja autoestima en los alumnos.

Para hacer posible la convivencia entre colectivos culturalmente diferentes debemos desarrollar modelos educativos, acceder a conocimientos, desarrollar actividades y actitudes que se sustentan sobre valores de reconocimiento y respeto a la diferencia; comunicación entre culturas; mediación como instrumento para resolver conflictos y desarrollo de habilidades sociales que hagan posible la convivencia de ciudadanos de derecho

MÉTODO

1.- Distribución muestral:

La investigación se realizó encuestando a los profesores en los seis Centros de Educación Secundaria (IES) de un Municipio del Sur de Gran Canaria.

El universo de población es de 397 profesores, distribuidos de la siguiente forma:

IES	Hombres	Mujeres	Total
1.	23	41	64
2.	30	43	73
3.	35	24	59
4.	18	28	46
5.	38	52	90
6.	22	43	65
Total	166	231	397

Se invitó a participar a todo el profesorado de dichos Centros, si bien alguno no mostró el interés esperado teniendo que tomar la decisión de su eliminación del estudio por la poca participación del profesorado. Una vez pedida la colaboración del profesorado, la muestra quedó reducida a 162 profesores.

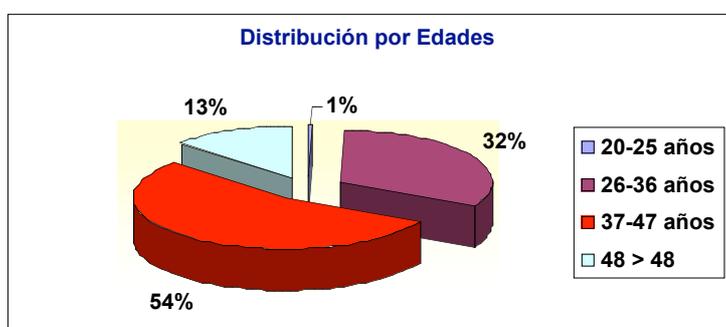
Distribución por sexo

	Frecuencia	%
Mujer	99	61,11
Hombre	63	38,89
Total	162	100,00



Distribución por Edad

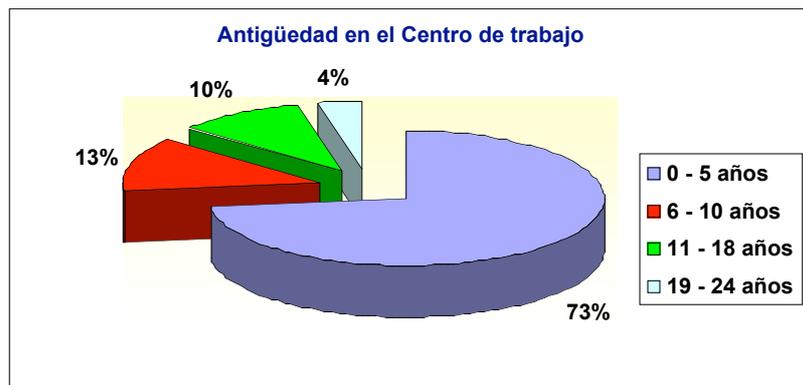
	Frecuencia	%
20-36	53	32,72
37-47	88	54,32
48 o más	21	12,96
Total	162	100,00



Distribución en función del Tiempo que lleva en su centro de trabajo

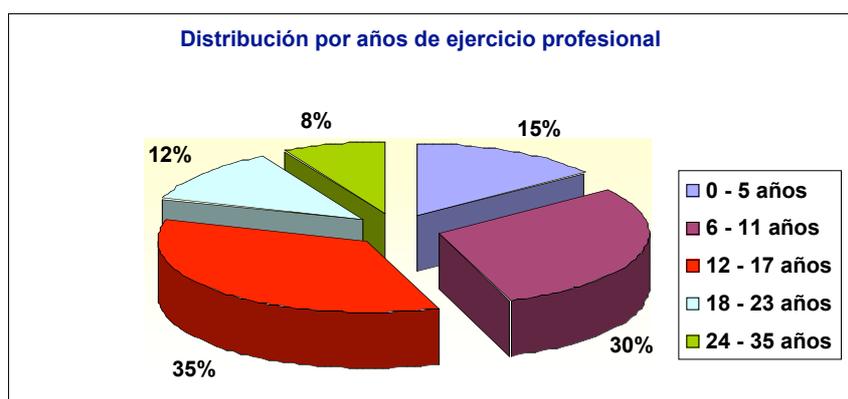
	Frecuencia	%
0-5	118	72,84
6-10	21	12,96
11-18	17	10,49
19-24	6	3,70

Total	162	100,00
--------------	------------	--------



Distribución en función del número de Años de ejercicio de la profesión

	Frecuencia	%
0-5	24	14,81
6-11	48	29,63
12-17	57	35,19
18-23	20	12,35
24-35	13	8,02
Total	162	100,00



2.- Cuestionario y campos temáticos del cuestionario

El cuestionario se divide en tres grandes apartados que miden, mediante escalas, tres tipos de temas:

a. Creencias y valores sobre la vida en la escuela multicultural y su gestión.

La escala que mide creencias y valores sobre la vida en la escuela multicultural y su gestión, tiene consistencia interna, pues su fiabilidad es de 0,7302 (Coeficiente Alfa de Cronbach).

b. Evaluación comparativa de alumnos por su origen étnico.

Esta escala mide las creencias y valores implícitos mantenidos por el profesorado sobre la diversidad de sus alumnos, pidiéndoles que comparen comportamientos y cualidades, dados según origen étnico o cultural. Es un diagnóstico de creencias sobre el comportamiento de la diversidad discente. Dicha comparación debe revelarnos a quién o quiénes valora mejor o peor; qué grupo étnico se asocia con qué atributos frente a otros grupos, etc. Ello nos dará una fotografía de cómo el profesor se posiciona ante la diversidad cultural y étnica de su aula.

El Alfa de Cronbach es de 0,8796, lo que da cuenta de una buena consistencia de la escala.

c. Identidad y convivencia.

Las preguntas de esta dimensión provienen de tres escalas extraídas de la publicación estadounidense *Measuring Violence-Related Attitudes, Beliefs, and Behaviors Among Youths: A Compendium of Assessment Tools* (Dahlberg, Toal y Behrens, 1998). Las variables-preguntas se extrajeron de las escalas siguientes: Identidad Étnica Multigrupo, Identidad Étnica, Identidad Étnica – Encuesta de Conflicto Adolescente. Estas escalas se combinaron, de modo que dieron lugar a una nueva escala.

Se trata de una escala que mide el efecto que tiene la fuerza de la identidad étnica sobre la convivencia.

Para una parte de la escala utilizamos el modelo de Berry de los diferentes modelos de aculturación (integración, asimilación, separación y marginalización), pero que se traducen muy fácilmente como modelos de convivencia entre identidades étnicas (la de los inmigrantes frente a la de los canarios del lugar)

Es fácil ver que según el modelo optado, más fácil o difícil será la convivencia entre culturas diferentes. ¿Cómo ve el profesor esta realidad a través de los alumnos? Si la ve más como separación o marginalización está viendo las relaciones interculturales como problemáticas o, al menos,

difíciles. Si las ve como que los alumnos se quieren y tienen deseos de asimilarse o bien de integrarse, probablemente está interpretando que los alumnos tienen deseos de convivir adaptándose a nosotros.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

No vamos a cansar con la presentación exhaustiva de las gráficas y tablas resultantes del tratamiento estadístico de los datos. En este apartado pretendemos recoger las conclusiones más relevantes encontradas en el estudio y desarrolladas de forma resumida, de manera que pueda facilitar la lectura comprensiva del lector.

Conclusiones sobre:

Creencias y valores sobre la vida en la escuela multicultural y su gestión

- Podemos comenzar diciendo que los profesores consideran que no existe una relación entre fracaso escolar y cultura de inmigrantes, es más, su presencia no perjudica el rendimiento del resto de los alumnos ni genera tensión en las aulas y centros escolares.
- El profesorado cree que el éxito y el fracaso escolar está más relacionado con las condiciones sociales en las que se desarrollan los individuos que por su origen étnico.
- Por otro lado, en el caso de darse situaciones de indisciplina en el centro, esa indisciplina no afecta a estos grupos más que a otros.
- Tampoco genera problemas el hecho de que hablen en su propia lengua o practiquen sus costumbres cuando están en la presencia de otros chicos.
- Así y todo, es curioso que el profesorado detecta actitudes racistas y xenófobas por parte del resto de alumnos en general. Actitudes racistas y xenófobas que considera el profesorado están condicionadas por las situaciones familiares y los problemas personales que experimentan algunos alumnos. Este dato es uno en los que más homogeneidad y grado de acuerdo genera entre el profesorado.
- Lo anterior, les lleva a considerar que las familias tienen una gran responsabilidad en el desarrollo de tendencias xenófobas que se generan en los chicos.

Esta realidad multicultural tiene también manifestaciones en el ámbito de las decisiones curriculares que el profesorado debe asumir a lo largo del proceso educativo.

- Aunque en la programación manifiestan que suelen tener en cuenta dichas diferencias culturales también es cierto que les resulta difícil enseñar a estos colectivos si no es con valores y motivaciones de nuestra cultura.
- No suelen tener en cuenta dicha realidad y diversidad a la hora de evaluar.
- Quizá debido a que consideran que necesitan una formación específica y un mayor conocimiento de las culturas de procedencia de esos alumnos inmigrantes.

Con respecto a las medidas tomadas sobre el tipo de escolarización del alumnado inmigrante encontramos que:

- No tienen claro si sería adecuado segregarlos en aulas aparte, pero niegan rotundamente la posibilidad de que sean escolarizados en escuelas aparte.
- Lo que sí se reconoce fácilmente es que consideran que no debe cerrarse las escuelas a la posibilidad de su escolarización
- Es más, les resulta enriquecedor trabajar en un centro multicultural y este hecho genera un alto acuerdo y homogeneidad entre el profesorado.

Respecto a los modelos de actuación que opinan deben desarrollar como docentes, encontramos que:

- Consideran más adecuado un enfoque asimilacionista, donde se respete la cultura de procedencia de los alumnos inmigrantes pero que al mismo tiempo se les ha de educar para asimilar la nuestra.
- Es más, consideran que su función es planificar y garantizar la integración de estos chicos en la sociedad y en la comunidad de acogida.
- Incluso, opinan que además de la labor que como docentes ellos puedan realizar, han de ser los propios alumnos los que deben hacer un esfuerzo mayor en integrarse en nuestra cultura.

Conclusiones sobre:

Evaluación comparativa de alumnos por su origen étnico

A la hora de preguntársele al profesorado cómo percibe el agrado experimentado por los alumnos hacia los otros grupos de inmigrantes, opinan que:

- Los grupos más aceptados por los chicos son los Canarios y Europeos Comunitarios – posiblemente por ser modelo de identificación, triunfo y éxito social - y los que menos los Árabes-Marroquíes y Africanos.

- Ahora bien, a los propios profesores les agradan más los Canarios y los Latinoamericanos y los que menos les agradan son los Árabes-Marroquíes.

Respecto a la consideración de agresividad y violencia:

- No consideran que ningún grupo sea agresivo y violento en grado manifiesto, pero sí tienen claro que los que menos son los Asiáticos y Africanos.

Respecto a la consideración sobre alumnos indisciplinados y/o difíciles:

- Opinan que son más indisciplinados son los Árabes - Marroquíes y los Canarios. Los menos indisciplinados y difíciles son los Asiáticos y Africanos.

A la hora de pedirles opinión sobre el nivel de participación de los Padres en la vida del Centro:

- Comentan que existe una mayor participación en la vida del centro por parte de los padres de Peninsulares y Canarios y los que menos participan son los padres de Árabes-Marroquíes y Asiáticos.

En cuanto a la percepción obtenida de actitudes racistas y de rechazo, los profesores consideran que:

- Los alumnos que más rechazan y manifiestan actitudes racistas hacia los otros son los grupos de Árabes – Marroquíes y los Canarios. Los que menos actitudes racistas manifiestan son los Latinoamericanos y los Asiáticos.

Cuando se les pregunta sobre el grado de miedo que experimentan los alumnos hacia los otros:

- Los profesores consideran que el resto de los alumnos tiene más miedo a los Árabes-Marroquíes y los que menos miedo provocan son los Peninsulares y Asiáticos.

Conclusiones sobre:

Identidad y convivencia

Conservan su identidad y buscan relacionarse con la nuestra

- Los que más, los Latinoamericanos y los Africanos. Los que menos buscan relacionarse son los Árabes-Marroquíes

No conservar su identidad y se dejan asimilar por la nuestra

- Los que más, los Latinoamericanos y los que menos los Árabes –Marroquíes, seguidos de los Asiáticos.

Conservan su identidad y evitan influenciarse

- Los Árabes-Marroquíes y los Asiáticos.

Identidad cultural sobre Canarias

- Los profesores consideran que los alumnos canarios no tienen una identidad cultural muy clara y así lo perciben incluso el día de Canarias. Incluso los alumnos inmigrantes participan poco es día y no se interesan mucho por nuestra cultura en comparación con los propios canarios. Incluso los padres de estos chicos no frecuentan ese día el centro.

Identificación con cultura televisiva tipo americana

- Aún admitiendo que los alumnos inmigrantes se identifican con una cultura televisiva tipo americana, son los alumnos canarios los que se identifican en mayor medida.

BIBLIOGRAFÍA

ABDALLAH, M. (2001): *La educación intercultural*. Barcelona, Idea Books.

AJA, E. y Otros (1999): *La inmigración extranjera en España: los retos educativos*. Barcelona, Fundación la Caixa.

ANDRÉS, T. y SÁNCHEZ, G. (2002): Globalización y multiculturalidad: dos referentes en los procesos migratorios. En C. Palomeque y Otros, *Migraciones y redes sociales*. Salamanca, Universidad de Salamanca.

ARNAU, J., COMET, C., SERRA, J.M. Y VILA., I. (1992). *La educación bilingüe*. Barcelona, Horsori.

BESALÚ, X. (2002): *Diversidad cultural y educación*. Madrid, Síntesis.

CASCÓN, F. y GONZÁLEZ, M. (1998): *Vivamos la diversidad: materiales para una acción educativa intercultural*. Madrid, Libros de la Catarata.

CCOO (2002): *Informe de los hijos de inmigrantes en España*. Madrid, CCOO.

CEC (2002): *La educación en Andalucía 2002-2003*. <http://www3.cec.junta-andalucia.es/>

COLECTIVO AMANI (1995): *Educación intercultural: análisis y resolución de conflictos*. Madrid, Editorial Popular.

COLECTIVO IOE, PEREDA, C., DE PRADA, M. Y ACTIS, W. (1996). *La educación intercultural a prueba: Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa-Ministerio de Educación y Ciencia.

- COLECTIVO IOE., ACTIS, W., PEREDA, C.Y DE PRADA, M.A. (2002). La interculturalidad ¿va al cole?. En *Ofrim Publicación especializada de Inmigración: Educación e inmigración*. Madrid, Dirección General de Servicios Sociales. Consejería de Servicios Sociales.
- CUESTA AZOFRA, M.C. Y CONFEDERACIÓN SINDICAL DE COMISIONES OBRERAS (2000). *La escolarización de los hijos de inmigrantes en España*. Madrid, CC.OO Fundación 1º de Mayo.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: UNESCO / Santillana.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. Y ANDRÉS MARTÍN, M.T. (2002). La integración escolar de los inmigrantes desde una perspectiva intercultural. En *Ofrim Publicación especializada de Inmigración: Educación e inmigración*. Madrid, Dirección General de Servicios Sociales. Consejería de Servicios Sociales.
- GARCÍA CASTAÑO, J. y PULIDO MOYANO, R.A. (1994): *Antropología de la educación*. Madrid, Eudema.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, J.A. Y MORENO HERRERO, I. (2001). *La respuesta a las necesidades de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Informe de Investigación. Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- GIMENO, J. (2001): *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid, Morata.
- INE (2002): *Anuario Estadístico de España 2001*. Madrid, Instituto Nacional de Estadística. <http://www.ine.es>
- JORDÁN, J.A. (1996): *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona, CEAC.
- JORDÁN, J.A. (coord.) (2001): *La educación intercultural, una respuesta a tiempo*. Barcelona, EDIUOC.
- JORDÁN, J.A., MÍNGUEZ, R. y ORTEGA, P. (2002): *Inmigración: una respuesta desde la pedagogía intercultural*. En E. Gervilla (coord.), *Globalización, Inmigración y Educación. Libro de Actas del XXI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Granada, Universidad de Granada.
- JULIANO, D. (1993): *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid, Eudema.
- LÓPEZ LÓPEZ, M.C. (Ed.) (2001): *Educación para la ciudadanía y la paz como proyecto intercultural*. Granada, Grupo Editorial Universitario.

- LÓPEZ LÓPEZ, M.C. (2002): Diversidad sociocultural y formación de profesores. Bilbao, Mensajero.
- LLUCH, X. y SALINAS, J. (1996): La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales para la formación del profesorado en Educación Intercultural. Madrid, MEC.
- LOVELACE, M. (2002). La escuela pública y los menores inmigrantes. En *Ofrim* *Publicación especializada de Inmigración: Educación e inmigración*. Madrid, Dirección General de Servicios Sociales. Consejería de Servicios Sociales.
- MARCHESI, A., PÉREZ, E. Y LUCENA, R. (2002). La comunidad educativa. En A. Marchesi y E. Martín (Comps.), *La evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Madrid, Fundación Santa María.
- MECD (2002): *Datos básicos de la Educación en España en el curso 2001-2002*. www.mec.es/estadistica
- MECD (2003): *Datos básicos de la Educación en España en el curso 2002-2003*. www.mec.es/estadistica
- MECD (2004): *Datos básicos de la Educación en España en el curso 2003-2004*. www.mec.es/estadistica
- MORALES, M. (2000): Convivencia, tolerancia y multilingüismo: educación intercultural en secundaria. Madrid, Narcea.
- PÉREZ TAPIAS, J.A. (2002): *Educación democrática y ciudadanía intercultural: cambios educativos en época de globalización*. III Congreso Nacional de Educación. Córdoba, Argentina.
- TIANA, A. (2002). El contexto sociocultural en la evaluación de los centros educativos. En A. Marchesi y E. Martín (Comps.), *La evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Madrid, Fundación Santa María.
- VILA, I. (1998). Minorías culturales y escuela: Una aproximación educativa. En C. Mir (Coord.). *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona, Graó.
- VILA, I. (2000). *Inmigración, educación y lengua propia*. En J. Porta (Ed.), *La inmigración en España*. Barcelona, La Caixa.

©CiberEduca.com 2005

La reproducción total o parcial de este documento está prohibida
sin el consentimiento expreso de/los autor/autores.

CiberEduca.com tiene el derecho de publicar en CD-ROM y
en la WEB de CiberEduca el contenido de esta ponencia.

® CiberEduca.com es una marca registrada.

©™ CiberEduca.com es un nombre comercial registrado