

Revista de Pedagogía, vol. 33, N° 93  
Escuela de Educación  
Universidad Central de Venezuela  
Caracas, Julio-Diciembre, 71-93

## **La comunicación intercultural: una herramienta de inclusión en los contextos educativos de diversidad cultural**

**Juan J. Leiva Olivencia**

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Málaga  
Correo-e: [juanleiva@uma.es](mailto:juanleiva@uma.es)  
Málaga, España*

**Mariángela Márquez Pérez**

*Universidad de Málaga  
Correo-e: [mariangela.mmp@gmail.com](mailto:mariangela.mmp@gmail.com)  
Málaga, España*

Recibido: 15/06/2012

Aprobado: 15/04/2013

## RESUMEN

El presente artículo pretende exponer los resultados de un reciente estudio de investigación desarrollado en centros educativos de primaria y secundaria de la provincia de Málaga (Andalucía, España) sobre las relaciones interpersonales y la promoción de la comunicación intercultural como herramientas fundamentales en la construcción de escuelas interculturales e inclusivas, donde precisamente la comunicación fluida y respetuosa entre los diferentes agentes de la comunidad educativa es un elemento clave en la generación de una convivencia intercultural.

**PALABRAS CLAVE:** Comunicación Intercultural; Diversidad Cultural; Educación; Inclusión Social.

## ABSTRACT

This article seeks to expose the results of a recent research study developed in schools of primary and secondary schools in the province of Malaga (Andalusia, Spain) on interpersonal relations and the promotion of intercultural communication as key tools in the construction of intercultural and inclusive schools, where precisely the fluid and respectful communication between the different actors of the educational community is a key element in the generation of intercultural coexistence.

**KEY WORDS:** Intercultural communication; Cultural diversity; Education; Social inclusion.

### 1. *CULTURA Y COMUNICACIÓN INTERCULTURAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO*

La cultura supone ante todo un proceso de aprendizaje, ya que se aprende y se transmite en múltiples redes de significados sociales (Banks, 1999 y 2003). Realmente, a través del proceso de socialización aprendemos los diferentes elementos que componen la cultura (la lengua, formas de comportarnos, formas de relacionarnos, formas de ver el mundo, etc.), pero la complejidad de los nuevos escenarios sociales hace que la forma de producirse los propios mecanismos de socialización estén modulando entre la convergencia y la divergencia cognitiva, afectiva y conductual (Coulby, 1997). En efecto, es la cultura la que da sentido a la propia realidad, ya que impregna todos los acontecimientos sociales desde un conjunto complejo de significados sociales

e históricamente contruidos y compartidos por los miembros de una comunidad. En verdad, cuando percibimos y vivimos la realidad, lo hacemos desde esquemas mentales que están claramente condicionados y determinados por los significados sociales, por lo que nuestras creencias, experiencias, actitudes y valores tienen un profundo sentido cultural, es decir, están configurados desde las redes de significados sociales y culturales que construimos de manera colectiva. En este punto, compartimos con Sleeter (1996) que la cultura es *“un conjunto de significados adquiridos y contruidos”* y que la persona *“adquiere y construye estos significados como miembro de una (o unas) comunidad(es), y no exclusivamente como miembro de la comunidad”* (Ibíd. p.14).

Asimismo, hay que señalar que la cultura es transmitida –y compartida– mediante símbolos e interacciones simbólicas. Cuando las personas nos comunicamos lo hacemos a través de multitud de interacciones simbólicas, la más importante es el lenguaje, medio y canal primordial de la comunicación humana. En este punto, la comunicación, desde los planteamientos de la educación intercultural adquiere una enorme importancia, porque la necesidad de manejar los códigos lingüísticos de una determinada lengua es imprescindible para la inclusión de toda persona en una comunidad social concreta. Es asimismo determinante el hecho de abrir un puente de diálogo, una intencionalidad que trascienda lo lingüístico y que avance en la senda de lo comunicativo. Nos estamos refiriendo a lo que muchos autores denominan comunicación intercultural (Abdallah-pretceille, 2001; Aguado, 2003; Banks, 2008; Essomba, 2006; Leiva, 2010). Este tipo de comunicación se basa en el propósito sincero e intencionado de fomentar relaciones de diálogo entre personas pertenecientes a grupos culturales diferentes, de tal manera que constituye un espacio nuevo de interacciones sociales. Implica una apertura y una receptividad que indaga en el camino de los valores sociales de solidaridad, respeto y diálogo. La comunicación intercultural se considera como una clave fundamental en las estrategias metodológicas y de acción educativa que se pueden desarrollar en la escuela intercultural (Soriano, 2007). Constituye, pues, un elemento de crucial importancia en la mejora y progreso de los niños y jóvenes procedentes de otras culturas diferentes a la mayoritaria, dado que facilita que el choque que se produce al estar inmerso en dos sistemas de referencias diferentes no constituya en sí un grave problema de inclusión psicosocial (Sleeter, 2005). Un tipo fundamental de comunicación intercultural sería la mediación intercultural, que, entendida como puente de convivencia, constituye una herramienta social y educativa que promueve el compromiso

de la comunidad educativa para fomentar el respeto a la diversidad cultural y la inclusión de las familias inmigrantes en la vida participativa escolar y comunitaria. Tal y como plantea el estudio de Esteve (2004) el proceso de socialización primaria, que generalmente se produce en las familias pertenecientes a grupos minoritarios se puede ver trastornado desde el momento en que los chicos de origen inmigrante se escolarizan en nuestro sistema educativo. Esto se debería a que en los dos contextos de referencia primordiales, el familiar y el escolar, el niño desarrolla su proceso de socialización entre dos mundos de valores, entre dos formas de ver y mirar la vida sociocomunitaria, ya que los sistemas de referencia utilizan unos códigos diferentes, por lo que los valores y concepciones que transmiten también son distintos (Nieto, 1996). Esto implica que en muchas ocasiones pueda llegar a producir conflictos interculturales entre la cultura escolar, fuertemente inspirada por la cultura social de la mayoría de la ciudadanía, y la de origen de carácter minoritaria y de menor peso cualitativo en el contexto social, lo que desde luego determina y condiciona el propio proceso de construcción de la identidad de los alumnos de origen inmigrante (Grant y Sleeter, 2007).

Por otro lado, la comunicación intercultural se basa en el respeto y la valoración de la diversidad cultural desde el punto de vista comunicativo (Abdallah-pretceille, 2001). Los problemas que surgen en la realidad multicultural, esto es, los conflictos interculturales pueden nacer de problemas de comunicación, no sólo lingüísticos, de la dificultad de conocer el idioma vehicular de la realidad escolar, o de la situación de incomunicación derivada de la escasa interacción comunicativa; sino que también estos conflictos interculturales pueden deberse a la deficiente funcionalidad comunicativa, a las dificultades de manejar códigos comunicativos distintos en contextos comunicativos diversos (familia, escuela, grupo de pares...).

Además, la comunicación intercultural implica todo un conjunto de variables básicas necesarias para facilitar la mejora de la convivencia escolar. Por ejemplo, se trata de fomentar en el contexto escolar una serie de habilidades para la escucha, la comprensión y la potenciación de la comunicación interpersonal.

También, la comunicación intercultural debe facilitar la interacción entre las partes, comprender cómo las diferentes posiciones se construyen basándose en diferentes elementos culturales y traducir los contenidos de las diferentes culturas en términos de un código común aceptado y consensuado en

el contexto educativo (Aguado, 2003; Gundara, 2000). En realidad, estamos haciendo referencia a la necesidad de comprender los posicionamientos culturales cuando existan conflictos interculturales en el seno escolar.

Las relaciones interpersonales en los centros educativos son referentes valiosos para el análisis y el estudio de las situaciones de convivencia escolar para la inclusión de todo el alumnado y la comunidad educativa (Echeita y Otros, 2004). En este punto, hay que señalar que determinan muchos aspectos de la interacción educativa pues suponen el punto de partida y de desarrollo de la comunicación entre los diferentes protagonistas de la vida escolar. Profesorado, alumnado y familias son los principales agentes del escenario escolar, y sus relaciones son claves para el establecimiento de un clima educativo donde la convivencia sea fructífera y enriquecedora.

Por su parte, tal y como plantea Aguado (2003), los docentes pueden y deben conocer las potencialidades, las debilidades y las competencias que muestran sus alumnos culturalmente minoritarios a fin de que en el marco de una escuela comprometida con la diversidad cultural y la interculturalidad como eje vertebrador de sus prácticas educativas, puedan progresar y desarrollar un aprendizaje verdaderamente significativo. Y en este punto, es necesario que el niño se sienta respetado, reconocido en su propia diversidad cultural, y para ello es necesario que el docente valore su propio ser, su lengua y su cultura, pues una inclusión armónica y equilibrada depende en buena medida de la capacidad del docente de poder aceptar y valorar a este alumnado desde el reconocimiento de su diversidad, de su diferencia cultural, y de favorecer su propia competencia para aprender en condiciones de igualdad de oportunidades con el resto de sus compañeros (Jordán, 1994).

Hay que señalar que si bien la cuestión de la lengua ha sido y continúa siendo uno de los principales temas en los que el profesorado se ha encontrado con ciertas dificultades a la hora de desarrollar su práctica educativa con un alumnado que la desconocía (Coulby, 2006), también no es menos cierto que una comunicación intercultural no depende precisamente de este factor, sino de un conjunto de claves actitudinales y afectivas que confluyan en una apertura a los valores de respeto y enriquecimiento cultural; es decir, que no sólo los aspectos lingüísticos influyen en la propia concepción educativa del profesor respecto a estos alumnos, sino que existen aspectos emocionales que el docente debe conocer a fin de establecer una relación interactiva enriquecedora (Leystina, 2002). Precisamente, estos alumnos encuentran dificultades

no sólo por la cuestión lingüística sino que a veces los factores emocionales pueden determinar su comportamiento y su propio desarrollo escolar, dado que día a día pueden vivir situaciones de marginación, de indiferencia e incluso de rechazo por ser quien es, por pertenecer a un grupo cultural distinto y minoritario. En este punto, Ghosh (2002) destaca la importancia de la integración socioafectiva del alumno culturalmente minoritario a fin de poder trabajar el autoconcepto (cultural, personal y académico) de estos alumnos, que generalmente se encuentra mermado por los cambios profundos que viven en su experiencia vital. En este caso, nos podemos referir a la vivencia del proceso migratorio como una situación de extraordinaria conflictividad para el propio niño, y el choque propio de vivir entre dos mundos de valores, entre dos códigos de referencia cultural, el familiar y el escolar, que en muchas ocasiones se encuentran enfrentados o divididos, precisamente por una falta de comunicación intercultural posibilitadora de espacios comunes de diálogo y de interacción.

Ante ello, el profesorado desde la sensibilidad y el compromiso con una educación intercultural auténtica puede ayudar, no sólo al alumno sino también a la propia familia, conociendo y respetando su idiosincrasia cultural y su propia identidad, haciéndoles ver la importancia de establecer vínculos comunicativos de encuentro intercultural, donde su participación y e implicación en las acciones desarrolladas en la escuela sean vistas como necesarias y enriquecedoras para la propia salud vital de un clima escolar positivo.

A continuación, vamos a hacer referencia a la comunicación intercultural y a las distintas relaciones estudiadas en un reciente estudio de investigación desarrollado en centros educativos de primaria y secundaria en la provincia de Málaga (Andalucía, España) entre profesorado y alumnado, entre alumnado, entre profesorado y familias, y entre el propio profesorado (Leiva, 2009).

## 2. *COMUNICACIÓN Y RELACIONES INTERPERSONALES ENTRE PROFESORADO Y ALUMNADO EN CONTEXTOS EDUCATIVOS DE DIVERSIDAD CULTURAL*

La relación personal entre profesores y alumnos es el punto de partida de la interacción escolar y está determinada por múltiples factores, muchos de los cuales son subjetivos y dependen de la mirada del protagonista. Por ejemplo, hay alumnado que considera mediocre o regular su relación con un docente en la medida en que lo percibe como una persona estricta en el trato.

Entrevistadora: ¿cómo crees que es la relación profesor-alumno? es decir, la relación que tenéis con los profesores ¿cómo es?

*Alumno: regular.*

Entrevistadora 2: ¿por qué?

*Alumno: porque algunos son muy estrictos.*

Entrevistadora 2: ¿Sí?

*Alumno: Sí. (Entrevista a Alumno Autóctono de IES)*

En ocasiones, los alumnos y alumnas son conscientes de que el trato que tienen los docentes con ellos es dependiente del comportamiento que tienen éstos en las aulas. De hecho, algunos hacen referencia a la conducta disruptiva, esto es, insultos, gritos y demás aspectos negativos de comportamiento, como conflictos en la propia relación interpersonal con el profesorado.

Entrevistadora: ¿y cuáles son los principales conflictos que tenéis con los profesores?

*Alumno: Que algunos alumnos, incluido yo, son muy rebeldes y no son pacientes. Algunos no son pacientes, no saben hablar, y empiezan a chillarte, y ya los alumnos no se aguantan y todos...*

Entrevistadora: y que terminan echando.

*Alumno: también.*

Entrevistadora: ¿cómo percibes la relación entre los profesores y los alumnos inmigrantes? ¿Tú crees que es distinta?

*Alumno: igual. (Entrevista a Alumno Autóctono de IES)*

De hecho, el alumnado suele ser consciente de que su comportamiento en clase y, en general, en el centro educativo, es un elemento que influye a la hora de determinar la relación, positiva o no, entre los docentes y los alumnos. Es decir, algunos alumnos defienden la idea de que la relación entre profesores y alumnos es positiva sólo en la medida en que los alumnos actúan o se comportan en clase tal y como los profesores quieran. De alguna manera, los conflictos interpersonales se centrarían fundamentalmente en el comportamiento

del alumnado, el cual determinaría en buena medida la reacción emocional y comportamental del docente. Así lo expresa una alumna inmigrante:

*Entrevistadora: en el colegio general, ¿cómo es la relación entre los profesores y los alumnos?*

*Niña argentina: buena.*

*Entrevistadora: no lo has dicho muy convencida ¿eh? esto no lo van a escuchar tus profesores, éstos sólo escucho yo. ¿Qué es buena o a veces buena y a veces mala?*

*Niña argentina: sí, más o menos buena.*

*Entrevistadora: ¿sí? ¿Pero normalmente es por el carácter de los profesores?*

*Niña argentina: o porque los alumnos no se comportan.*

*Entrevistadora: porque los alumnos no se comportan bien ¿no? pero normalmente qué es: por una mala conducta, porque se portan mal.*

*Niña argentina: sí, normalmente los alumnos (Entrevista a Alumna Inmigrante de IES)*

El profesorado, por su parte, se centra en la globalidad de la relación interpersonal con el alumnado y no hace referencia a la importancia de las conductas de los alumnos para que estas relaciones interpersonales sean más o menos positivas. En general, el profesorado entrevistado considera que las relaciones entre profesores y alumnos son positivas, aunque sí se observa que, en la educación secundaria, los alumnos parecen pasar de los profesores, es decir, que existe una menor interacción emocional de manera pretendida. En el caso de los alumnos inmigrantes, sí parece existir una conciencia cada vez más proclive a tener en la mente la diversidad cultural como un elemento prioritario y que los profesores se preocupan por adaptar las materias y demás aspectos didácticos (evaluación, metodología...) para facilitar la acogida del alumnado inmigrante.

*Entrevistador: ¿Cómo percibes tú la relación entre los alumnos y los profesores en los centros en los que tú trabajas?*

*Profesora: ¿El alumnado inmigrante quieres decir?*



*Entrevistador: No, el alumnado en general*

*Profesora: Las relaciones bastante buenas aquí en este colegio, es un colegio que tiene pocos conflictos, un buen colegio en ese sentido, y en el instituto el alumnado en general pasa un poco del profesorado, que es lo que se observa hoy en día en la secundaria, que no hay manera de que el profesorado llegue y cale en el alumnado*

*Entrevistador: ¿Notas diferencias en las relaciones entre los profesores y los alumnos inmigrantes?*

*Profesora: Pues en el instituto he observado que el profesorado está muy interesado en sacar a esos niños hacia delante... me preguntan mucho como adaptarles las materias, qué tienen que hacer, como evaluarlos... (Entrevista a Profesora de ATAL)*

Las relaciones afectivas entre profesorado y alumnado constituyen un factor de enorme trascendencia en la calidad de la convivencia escolar. Si antes hemos mencionado como existen docentes que consideran que algunos alumnos pasan de los profesores, otros sí nos ofrecen una visión bien distinta de las relaciones interpersonales entre profesores y alumnos. Es más, estas relaciones son vistas desde la perspectiva del cariño y la cercanía. En este sentido, la confianza se confirma como un principio de actuación en la relación entre docentes y alumnos cuando lo que se pretende es establecer un clima positivo de convivencia escolar. Así lo manifiesta el orientador de un instituto de educación secundaria:

*Entrevistadora: entrando un poco en las relaciones dentro y fuera de la escuela, en las relaciones interpersonales ¿cómo definiría la relación profesor- alumno en este centro?*

*Orientador: en este centro hay una relación muy afectiva, muy cercana, muy relajada en general, en general ¿eh? En general. Una comprensión, una aceptación, quizás un tanto... no sé, estoica ¿no? Es decir, las cosas son como son, no vamos a convertir el agua en vino... en fin, quizás un poco en ese tema a lo mejor un poco excesivamente aceptamos después de pelear cierto tiempo, el tiempo que sea, luego ya cuando los problemas no... se acepta un poco... yo creo que ése es el aspecto peor, las relaciones interpersonales son unas relaciones muy afectiva, muy cercanas, muy cariñosas, de mucha confianza... en fin, tú lo has visto (Entrevista a Orientador de IES)*

Los conflictos entre profesorado y alumnado tienen diferentes raíces, aunque las dimensiones emocional y comunicativa impregnan cada una de las situaciones cotidianas de la realidad escolar. En todo caso, hay profesores que

plantean que el origen de los conflictos escolares se sitúa en el ámbito social y familiar. Es más, se plantea que muchos de los conflictos que ocurren en los centros educativos tienen que ver con la manera en que los jóvenes son educados en la sociedad de hoy. De esta manera, el profesorado observa que la falta de autocontrol y de regulación de la conducta constituye un factor negativo en la conducta de los jóvenes de hoy, que se frustran fácilmente a la más mínima negativa y no atienden correctamente a las indicaciones que hacen sus profesores y profesoras.

*Entrevistadora: sí. ¿Cuáles son los principales conflictos, si se dan, entre profesores y alumnos?*

*Orientador: pues el principal problema es que el niño no tiene las inhibiciones que la educación establece en edades muy tempranas. Esas inhibiciones que te llevan a no levantarte, a no hablar cuando no se debe, a sí que estás haciendo pis o tienes sed te la aguantas... en fin, toda esa serie de control que la mayoría de la clase media tenemos a esta gente le falta, e incluso el mismo control de la palabra. Entonces, la mayoría de los conflictos vienen por ahí ¿no? O sea, vienen porque... "¿Profe puedo ir al servicio?" "no, te tienes que aguantar, quedan cinco minutos" "pues yo me voy". Tienen ganas de hacer una cosa, la hacen. Se enfada un poquillo por la razón que sea, se les impide hacer una cosa, preparan un cisco que... entonces, el manejo de esta situación exige muchísima energía por parte del profesor constantemente, y llega un momento en que no se gasta la energía necesaria, y dices simplemente no, y no, y que no, que te sientes, y ahí es cuando surge ya el problema. Insisto, por esa falta de control dentro de las clases, y fuera de las clases prácticamente lo mismo ¿no? El chaval hace una cosa mal hecha, se le llama la atención, y el chaval si se lo haces un poco fuerte, enfadado, pues muchas veces no lo acepta, no lo comprende y responde de la misma manera, con lo cual ya tenemos la escalada ¿no? Y el conflicto final importante más o menos ¿no? el chaval no puede mandar a tomar por saco o llamarme lo que quiera ¿no? (Entrevista a Orientador de IES)*

### 3. COMUNICACIÓN Y RELACIONES INTERPERSONALES ENTRE PROFESORADO Y FAMILIAS INMIGRANTES Y AUTÓCTONAS

Las relaciones interpersonales entre profesorado y familia están mediadas por la conjunción de un número significativo de factores ambientales y sociales que confluyen en una situación de respeto, y en la mayoría de los casos, en unas interacciones positivas de diálogo y comunicación. Este diálo-

go tiene una dimensión personal y tiene como foco fundamental el comportamiento y el rendimiento académico del alumnado del centro. De la misma manera, las familias son plenamente conscientes de que su relación con el profesorado tiene cauces normalizados, sobre todo el de tutoría, lo cual no limita en modo alguno para que los padres tengan la percepción positiva para poder acudir al centro cuando ellos consideran oportuno. Las palabras de una madre autóctona ilustran lo que venimos comentando al respecto:

*Entrevistador: Sí eso... ¿Cómo es vuestra relación entre padres y profesores?*

*Madre Autóctona: Bueno, en general, no puedo decir igual todos, todos, todos. Porque yo estoy en el consejo escolar, me relaciono con los profesores, hombre en general es buena. Yo por lo menos me siento que no me cierran las puertas, vamos. Que yo sé que aquí hay un horario de tutorías pero cuando ha habido un problema y ha habido que venir a otro horario, por lo que sea, por parte de los padres o de los profesores te abren las puertas, o sea, no te...*

*Entrevistador: Sí, eso lo valoras tú como algo importante, ¿no?*

*Madre Autóctona: Hombre es que eso es, es que la comunicación con el profesorado es algo muy importante, vamos por lo menos para mi parecer. Es que si no, no... Es que es una cosa que se tiene que llevar a medias, la educación de los niños. Hombre, hay profesores a lo mejor más abiertos y otros menos abiertos, pero en general sí que nos reciben bien y en fin. Yo soy la presidenta de la asociación de padres y podía ponerlos verdes también, ¿eh?, que estoy en mi derecho. (Risas). Te lo digo porque es verdad (Entrevista a Madre Autóctona de CEIP)*

Los alumnos también comparten esta visión positiva de la interacción interpersonal entre familias y profesorado, y consideran que su relación en el espacio escolar es buena, aunque depende del grado de integración de sus hijos. Es decir, se plantea que muchas veces los profesores se relacionan mejor con una madre o un padre en función del comportamiento de su hijo. Lógicamente, esta idea no parece muy lógica pero resulta creíble para algunos alumnos y alumnas de la ESO.

*Entrevistadora: ¿y cómo definirías la relación entre los padres y los profesores?*

*Alumno: ¿puede explicármelo otra vez?*

*Entrevistadora 2: ¿cómo definirías la relación entre los padres y los profesores?*

*Alumno: pues creo que bien ¿no? porque si quieres que tu niña estudié aquí, lo más seguro es que el padre quiera portarse bien con los profesores para que traten bien a su niño ¿no? Porque sino no lo tratarían bien (Entrevista a Alumno Autóctono de IES)*

Las relaciones interpersonales entre familias y profesorado, y en concreto entre familias inmigrantes y profesorado, aún siendo positiva, no resulta exenta de conflictos. Generalmente, estos conflictos son fruto de malentendidos de índole comunicativa que en modo alguno perjudican el clima de convivencia escolar. En todo caso, resulta de interés las palabras de un profesor que describe una situación de dificultad comunicativa, y donde podemos comprender como los padres y madres, en algunas ocasiones, distorsionan o perciben incorrectamente las palabras casi siempre bien intencionadas del profesorado.

*Entrevistador: ¿Habéis tenido algún caso de violencia verbal de padres hacia profesores?*

*Profesor: Yo en concreto lo he tenido con una familia de aquí, que no me ha sabido entender y tal. La mujer fue recatada pero después se fue a la inspección a denunciarme...*

*Entrevistador: ¿Puedes describir el incidente?*

*Profesor: Fue porque yo le estaba informando sobre la escolarización y ella venía de La Cala, y yo le dije: "según me dice usted mis compañeros de La Cala le están mintiendo porque allí tenemos los mismos servicios de atención". Se trataba de un crío discapacitado. Y yo le dije: "pues si es como me cuenta puede que se quieran quitar 'el bulto' de encima". Entonces ella entendió que estaba llamando a su hija "bulto"... Yo entiendo que los padres de niños discapacitados tienen una sensibilidad mayor, pero mi expresión no fue hacia el crío... (Entrevista a Profesor de CEIP)*

Por tanto, y aunque las relaciones entre profesorado y familias resulta positiva en la mayoría de los centros donde hemos realizado el presente estudio cualitativo, es digno de mencionar que algunos padres no definen dicha relación porque no la consideran necesaria. Es decir, que existen familias que no esperan nada de la institución escolar por lo que su relación es apenas inexistente. Esta situación es un aspecto clave de nuestro análisis pedagógico, pues nos apunta a dos situaciones claramente dispares. Por un lado, hay padres que están atentos a la educación de sus hijos y están claramente interesados en participar y actuar conjuntamente con el profesorado para mejorar la con-

vencia escolar e incentivar una mejora del rendimiento escolar de sus hijos; y por otro lado, existe un grupo de padres que no acuden al centro escolar y que obvian la importancia de la relación educativa entre familia y profesorado al considerar que la institución escolar no ofrece a sus hijos y a ellos mismos una respuesta adecuada a sus necesidades. Y esta situación, ocurre tanto en familias autóctonas como en familias de origen inmigrante. Así lo expresa el orientador de un instituto:

*Entrevistadora: ¿cómo definiría esa relación entre padres y profesores?*

*Orientador: ¿entre padres de todos?*

*Entrevistadora: sí.*

*Orientador: eso sí que es difícil también, pues hay grupos de padres que no ven al centro como... que no esperan del centro nada, los tienen aquí a los chavales a ver si aprenden algo, pero digamos que están aquí igual que podrían estar en otro sitio. Ellos no saben la función que cumple el Instituto, o no acaban de entender las posibilidades que ofrece, el futuro que abre. Hay un grupo de padres que no comprenden nada, y otros padres como siempre, han sido los que se preocupan, los que preguntan por sus hijos, los que cooperan, los que les llama, los que pueden establecer un programa de intervención con ellos, de control de lo que hace en casa y de información mutua del comportamiento del muchacho, de los problemas que van surgiendo, y, bueno, se puede establecer un programa de comunicación periódica perfectamente. Entonces los extremos en cuanto a comunicación pues está todo, y en cuanto a la afectividad y la confianza pues lo mismo: hay tutores que tienen una relación más cercana a los padres, ya sean inmigrantes o no; que vienen por aquí y hablan con ellos. Hay una relación en la que se cuentan los problemas, y otros que no hay absolutamente nada (Entrevista a Orientador de IES)*

#### 4. COMUNICACIÓN Y RELACIONES INTERPERSONALES ENTRE ALUMNOS INMIGRANTES Y AUTÓCTONOS

Las relaciones entre iguales son en la mayoría de los casos muy positivas, con un grado de afectividad emocional muy elevado. La confianza, el respeto y la solidaridad son los valores que definen las relaciones entre iguales. En este punto, cabe aquí señalar que en contextos educativos de diversidad cultural, los alumnos autóctonos e inmigrantes se relacionan con plena normalidad y cordialidad. Es más, lo normal es que los aspectos culturales tengan un menor

peso en las relaciones interpersonales, y es que la naturalidad y la autenticidad en las relaciones de amistad van más allá de cualquier cuestión lingüística o cultural, ya que las relaciones entre alumnos se definen fundamentalmente por la similitud de intereses, motivaciones y experiencias comunes en el espacio escolar. Además, hoy en día lo más normal del mundo para los alumnos españoles es tener amigos de diferentes procedencias y nacionalidades.

*Entrevistador: ¿Tú tienes algún amigo que no sea español?*

*Alumno Autóctono: Sí*

*Entrevistador: ¿Quién?*

*Alumno Autóctono: Se llama Oscar*

*Entrevistador: Oscar...y ¿de dónde es?*

*Alumno Autóctono: De Paraguay (Entrevista a Alumno Autóctono de CEIP)*

Si bien es cierto que las relaciones entre alumnos autóctonos e inmigrantes resulta positiva, también hay que subrayar que al principio de su escolarización en nuestro sistema educativo, los alumnos inmigrantes no hispanoparlantes tienen dificultades de integración social precisamente por el déficit lingüístico. En este punto, los alumnos inmigrantes se sienten muy mal cuando no entienden qué ocurre a su alrededor, ya que no comprenden el idioma y los códigos comunicativos verbales y no verbales empleados por la mayoría de la comunidad educativa. Así pues, resultan muy interesantes las siguientes palabras de una alumna búlgara a este respecto:

*Entrevistadora: ¿Y cómo te sentías tú cuando viniste de tu país y no sabías la lengua?*

*Niña búlgara: yo me sentía muy mal.*

*Entrevistadora: ¿muy mal?*

*Niña argentina: sí, no entendía los demás y...*

*Niña búlgara: yo un día estaba llorando en la clase, es que todos me estaban diciendo cosas y yo no entendía, pero al final me gusta estar aquí.*

*Entrevistadora: Ahora te gusta ¿no? ya conoces el idioma, que al principio te sentías así. ¿Y qué hacías tú por ejemplo cuando era recreo?*

*Niña búlgara: yo encontré una amiga rusa e iba con ella, pero el ruso y el búlgaro se parecen poco, pero ella también como estaba... ella ya está aquí tres años, y yo hablaba siempre con ella (Entrevista grupal a Alumnos Inmigrantes de CEIP)*

Hay que señalar que el alumnado inmigrante, cuando desconoce el contexto escolar, intenta agruparse por afinidad cultural o de idioma. En este sentido, resulta para ellos y ellas absolutamente normal relacionarse en un principio con alumnado inmigrante antes de hacerlo con alumnos autóctonos. Se podría decir que al sentirse diferentes, intentan relacionarse con aquellos alumnos que están en una situación escolar similar, lo cual resulta muy lógico de entender. Además, esto resulta gratificante no solamente desde un punto de vista emocional y comunicativo, sino que también constituye un elemento clave en el análisis de la convivencia escolar.

*Entrevistador: ¿Y por qué crees tú que el grupillo este de los rusos siempre se ponen juntos?*

*Alumna Inmigrante: Es que cuando llegaron, llegaron y no tenían ni idea de español. Y llegaron juntos. Entonces, claro, acababan de llegar juntos al país. Entonces, claro, yo me imagino que si tú llegas a un sitio nuevo y no conoces a nadie y encuentras a dos o tres personas que hablan como tú y son del mismo país, es normal que te quedes con ellas. Después sí han ido conociendo a más gente y tal pero en el recreo siguen estando los dos o tres juntos. Pero de todas formas hay otro niño ruso que tiene problemas de discapacidad. Y cuando se meten con él, tan poco es que se metan con él porque sea ruso, sino que se meten con él por cosas como diciéndole que es tontito y no se qué. Que si hay otro problema, sobresale ese problema por el tema de que sean de otra nación (Entrevista a Alumna Inmigrante de IES)*

El profesorado es conocedor de estas relaciones interpersonales entre el alumnado, es más, son los mejores conocedores de estas realidades interactivas que acontecen a diario en la institución escolar. En este sentido, las profesoras y profesores intentan gestionar de manera positiva todos aquellos conflictos derivados de la propia interacción escolar entre alumnos, y es que estos conflictos son permanentes en todas las edades. Por esta razón, los profesores tienen que hacer una función de prevención y otra de mediación. En primer lugar, tienen que prevenir los conflictos haciendo una labor permanente de atención y de regulación de las conductas disruptivas, trabajando en la acción tutorial la educación en valores. Y, en segundo lugar, la mediación se constituye como una herramienta válida cuando los conflictos escolares se dan entre

alumnos inmigrantes y autóctonos. Se trata de trabajar la interculturalidad y el respeto a la diversidad cultural, rechazando cualquier atisbo de racismo, sobre todo en la comunicación y en el lenguaje. Generalmente, el lenguaje del alumnado, sobre todo entre adolescentes, está lleno de palabras malsonantes y de insultos casi siempre envueltos en un proceso comunicativo de naturalidad y autenticidad. Cuando este proceso se vuelve insistente y carente de amistad entre ambas partes, es cuando pueden surgir conflictos que pueden alterar el clima de convivencia en el centro escolar.

##### 5. COMUNICACIÓN Y RELACIONES ENTRE DOCENTES EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Las relaciones entre el profesorado son generalmente positivas y están determinadas por distintos factores asociados a las funciones y roles que cada uno de ellos desarrolla en sus respectivos centros escolares. En este punto, sí es cierto que las relaciones interpersonales entre docentes están muy influidas por el desarrollo profesional que tienen en sus propios centros, por lo que es necesario mencionar que sí existen ciertas diferencias. Por ejemplo, en los centros educativos donde hay un número significativo de alumnos inmigrantes y tienen aprobado un proyecto educativo acogido al Plan Andaluz de Atención Educativa del Alumnado Inmigrante, existe la figura del profesor ATAL (aula temporal de adaptación lingüística). En este sentido, este tipo de profesorado resulta un recurso fundamental para el resto de docentes, aunque sí es cierto que pueden surgir conflictos entre compañeros docentes cuando no se respeta la autonomía y las funciones que cada uno de los profesionales de la educación realiza en su centro escolar.

*“Los más graves: cuando el niño está en la primera fase cuando no sabe nada del idioma, como actuar con el profesor. Que el profesor lo acepte, esto sí puede generar un problema con el niño, que se bloquee. En líneas generales estamos encontrando la vía de que el profesor lo asuma. Yo creo que estamos en una fase en el colegio en que la gente tiene muy asumido en que el “ATAL” es un recurso y que ellos también tienen que encontrar estrategias en que cuanto más tiempo esté el niño en el aula, mejor. Entonces ahí sí se pueden generar conflictos, algunos niños se quedan bloqueados y terminan queriendo estar en el atal todo el día, algunos, volvemos a los británicos, no quieren estar aquí, y utilizan la estrategia de “montar el pollo” para no estar aquí. Por lo demás, conflictos de patio, hay roces todos los días, los niños buscan su sitio y al recién llegado lo miden. Uno*



*de los últimos conflictos que tuvimos con uno de 6º era una escena: le gusta una niña de 6º, le manda una carta de amor un poquito gruesa, ella coge a sus compañeras, le rompe la carta en su cara, viene el otro diciendo que le han pegado.... Lo normal. No es el componente de la procedencia lo que agrava el conflicto. Se interviene, se buscan las causas, sin dramatizar, y el jefe de estudios lo sabe hacer muy bien” (Profesora de ATAL)*

Como podemos observar, el profesorado asume con naturalidad y autenticidad las diferencias responsabilidades que cada uno de ellos ejerce en el marco de su autonomía pedagógica. Dicho esto, también hay que señalar que las profesoras y profesores han tenido que cambiar su manera de enfocar sus clases en los últimos años, y es que las aulas han pasado de ser monoculturales a multiculturales. Además, a partir de la reforma de la LOGSE, todo el alumnado hasta los 16 años debe estar obligatoriamente escolarizado en los centros educativos lo que ha llevado a generar cambios de mentalidad en gran parte del profesorado, sobre todo de aquel profesorado que daba clase de BUP en los antiguos institutos, ahora institutos de educación secundaria. Por todo ello, los profesores se han adaptado a los nuevos cambios sociales y a los nuevos alumnos que llegan a sus aulas. Las palabras de un director de instituto ilustran bien lo que estamos planteando:

*“Hace un tiempo, una profesora de Matemáticas nuestra, que es muy capaz, le han dado un premio de reconocimiento. Esta profesora ha tenido que enfrentarse a ella misma porque en el instituto, ahora mismo tiene que enseñar a dividir a los niños de secundaria. Antes, en un instituto de bachillerato, era impensable que se iba a enseñar a dividir a muchos jóvenes que venían al instituto. Pues bien, cuando nos mandan un profesorado extra, viene acompañado de cinco grupos de primero de la ESO, doce años, bulliciosos, pegándose, os podéis imaginar. Si tenéis sobrinos o habéis visitado un colegio, sabéis lo que digo. Eso, en un instituto que funcionaba con unos cánones de funcionamiento tradicionales, eso fue un caos horroroso. Antes, existía la costumbre de que había dos clases de profesores, los que se dedican a dar sus clases, y otra gente, que según algunos se dedican a la política, que no hacen nada, que son el equipo directivo. La jefatura de estudios es una especie de meca donde iban todos los alumnos” (Director de IES)*

Por otra parte, las relaciones interpersonales entre los docentes están mediadas e influidas por el carácter y la orientación pedagógica de los equipos directivos de los distintos centros educativos. Es decir, que muchos docentes hacen referencia a que algunos compañeros se identifican con la trayectoria pedagógica del centro escolar y otros no, por lo que esas diferencias peda-

gógicas y, también, de índole personal existen en los centros educativos, que lógicamente son lugares de trabajo para los profesionales de la educación. Destacamos este aspecto del desarrollo profesional de los docentes, puesto que a veces hay discusiones en el seno de los claustros escolares acerca de la orientación y sentido de los proyectos educativos, e incluso de la propia identidad e imagen institucional que dan los centros escolares. Tal y como plantea un director de instituto, a veces muchos docentes muestran rechazo a aprobar determinados proyectos de educación compensatoria por miedo a que la imagen del centro cambie. No obstante, también puede hacer referencia a que el alumnado del centro cambie, aunque esto es rechazado como podemos interpretar de las palabras de este docente:

*“En el debate que tuvimos, había un grupo de docentes que pensaba que ser un centro de compensatoria significaba para el instituto convertirse en un centro gueto, es decir, se temía que al ser declarado un centro de compensación educativa, alumnos de otras zonas con mucha problemática social vinieran al centro. Luego, existía otro sector que entiende que la situación que existe requiere que el centro sea de compensatoria, pues puede permitir acceder a recursos que tienen ya los centros de primaria, y que son necesarios para nuestros alumnos. Afortunadamente, vence este último sector, y el instituto elabora un plan de compensación educativa, eso quiere decir, que nuestro centro tiene unos recursos que no todos los centros de Málaga lo tiene. Tenemos tres profesores de más en el centro, si alguien conoce como se hace el cupo, se cuentan todas las horas, tantas horas de clase, las reducciones, pon, pon, pon... se divide por 18 horas y sale un número de docentes. En nuestro caso, además del cupo, tenemos tres profesores de más. Quiere decir que el alumnado de primero y segundo, cuando da lengua y matemáticas, tenemos tres profesores interviniendo. Nos permite trabajar con el nivel curricular del niño o niña con el que estamos trabajando. En ese profesorado, hay una profesora de lengua y de matemáticas, hay un maestro de taller, técnico de formación profesional, para este alumnado de compensatoria” (Director de IES)*

## 6. CONCLUSIONES FINALES

La comunicación y la mediación intercultural son las dos caras de una misma moneda en la intervención educativa intercultural. Se plantea la necesidad de que la comunicación y la mediación sean herramientas pedagógicas facilitadoras y promotoras del diálogo, el respeto y la tolerancia en el contexto escolar. Es más, son los instrumentos del puente de convivencia necesario para mejorar las relaciones entre los diferentes grupos culturales

que hoy conviven en los centros educativos (Leiva, 2010). En nuestro estudio, hemos observado la importancia del diálogo y el respeto como fundamentos básicos de cualquier propuesta educativa que vaya en el camino de mejorar la convivencia escolar. Así pues, lograr este objetivo implica tener en cuenta las diferencias culturales propias de la población escolar que se educa y la distancia entre la cultura escolar y la de las familias y alumnos procedentes de ámbitos socioculturales diversos. En este punto, la comunicación intercultural es una dimensión inherente a toda propuesta de educación intercultural, que coloca la cultura como foco prioritario de toda reflexión pedagógica, y considera la diferencia cultural como norma al describir situaciones y poblaciones educativas. Un elemento básico que proponemos para el desarrollo efectivo de la comunicación intercultural en la escuela sería la identificación y valoración crítica de la eficacia intercultural (Irvine, 2003). Planteamos los siguientes indicadores para la adquisición del logro de la eficacia intercultural para el conjunto de miembros de la comunidad educativa:

- El incremento de la comprensión crítica de la propia cultura y la de los demás.
- La conciencia de la validez y coherencia de culturas diferentes a la propia, y su desarrollo en contextos sociales diversos.
- La adquisición de habilidades comunicativas para mantener y consolidar relaciones interculturales eficaces y positivas.
- La identificación de pautas conductuales y de comunicación que susciten o puedan provocar situaciones de discriminación o prejuicios culturales.
- La demostración de conocimientos, características y códigos básicos empleados en diversas culturas relevantes en el contexto educativo.
- La manifestación de habilidades de adaptación y de confianza al abordar cuestiones escolares de desigualdad, prejuicio, desencuentros y conflictos.

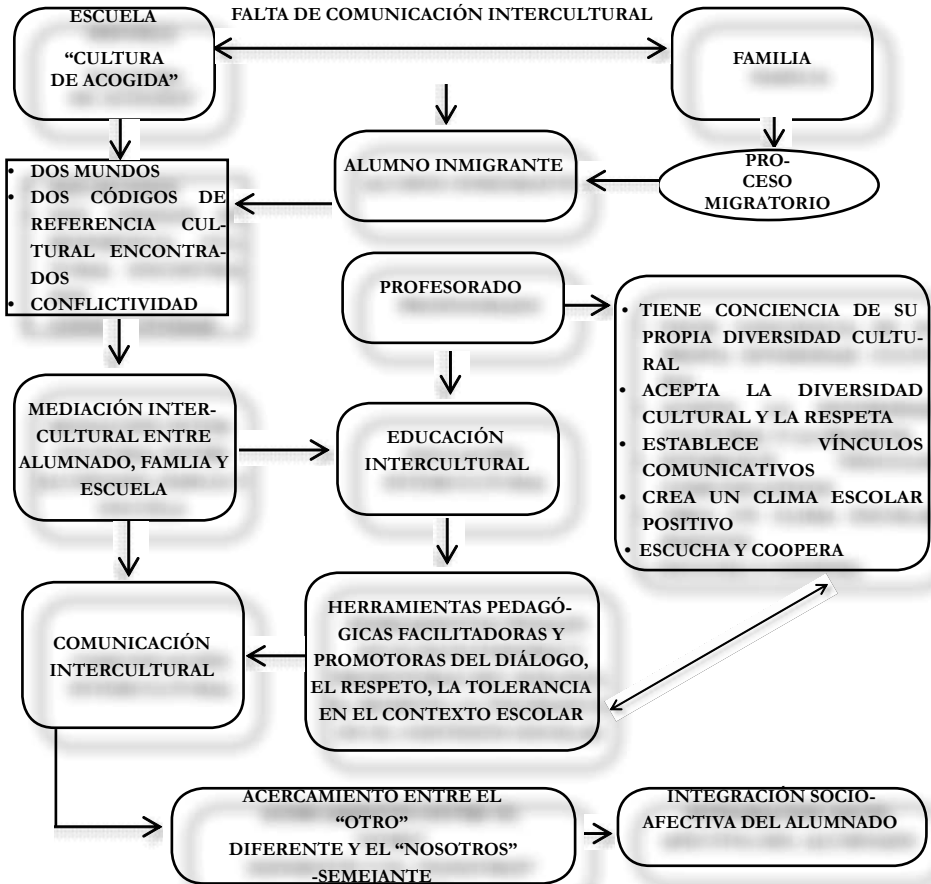
La comunicación intercultural se puede entender como una competencia intercultural más, aunque en nuestro estudio hemos observado que tiene un papel muy relevante, de ahí su tratamiento específico. Es más, podría decirse que constituye el núcleo duro de la competencia intercultural global necesaria

para afrontar los conflictos y mejorar la convivencia en los contextos escolares de diversidad cultural. Realmente, la comunicación intercultural puede ayudar a crear una atmósfera que promueva la cooperación y el entendimiento entre las diferentes culturales (Slavin, 2003), y posee características especiales o singulares que le pueden permitir realizar tal función.

Estas características son la sensibilidad a las diferencias culturales y una apreciación de la singularidad cultural; la tolerancia, para las conductas de comunicación ambiguas; el deseo de aceptar lo inesperado; flexibilidad para cambiar o adoptar alternativas, y expectativas reducidas respecto a una comunicación efectiva, esto es, estar satisfecho si se ha logrado la comunicación al menos a cierto nivel de entendimiento.

Ciertamente, todas estas características conforman un conjunto de cualidades que muchos de los profesores participantes en nuestro proyecto de investigación, están intentando llevar a cabo, están aprendiéndolo o, sencillamente, son metas básicas en su desarrollo profesional en los contextos de educación intercultural. Desde nuestro punto de vista, la existencia de una comunicación intercultural óptima requiere de una predisposición por el acercamiento entre “el otro”-diferente- y “el nosotros”-semejante-. En este plano, se encierra no solamente las actitudes, como es obvio, de las familias autóctonas ante la diversidad cultural, sino que también se incluye la actitud o actitudes que muestran los colectivos inmigrantes. Todo ello es absolutamente básico si lo que pretendemos es construir la interculturalidad desde una cultura de la diversidad (López Melero, 2006) que tenga como valores fundamentales el respeto a la legitimidad personal, social y cultural; el valor de la cooperación educativa y el de la confianza. Las escuelas interculturales serán verdaderamente interculturales en la medida en que construyan un nuevo discurso pedagógico basado en una comunicación intercultural, abierta al diálogo, sin ningún tipo de frontera de exclusión o discriminación social o educativa. El camino educativo comienza por mejorar las relaciones interpersonales entre todos los agentes educativos, construir un sentido de pertenencia flexible y transcultural que permita que todos nos sintamos diferentes e iguales. Esa es la clave de la interculturalidad desde la concepción de la cultura de la diversidad: el valor de la diferencia supone crear espacios comunes de diálogo e interacción cultural y a la vez el respeto de lo culturalmente diverso como una oportunidad de aprendizaje y crecimiento personal, social y educativo.

LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL: UNA HERRAMIENTA DE INCLUSIÓN  
EN LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS DE DIVERSIDAD CULTURAL



## BIBLIOGRAFÍA

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

AGUADO, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.

BANKS, J. (1999). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn & Bacon.

BANKS, J. & MCGEE, C. (2003). *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Jossey-Bass.

BANKS, J. (2008). Diversity, Group Identity and Citizenship Education in a Global Age, *Educational Researcher*, 37 (3), 129-139.

BATANAZ, L. (2007). "El profesorado ante la educación intercultural: perspectivas actuales". In ALVAREZ, J. L. & BATANAZ, L. (Ed.) *Educación intercultural e inmigración*. De la teoría a la práctica. Madrid: Biblioteca Nueva, 213-233.

COULBY, D. (1997). Intercultural education in the United States of America and Europe: some parallels and convergences in research and policy. *European Journal of Intercultural Studies*, 8 (1), 97-104.

COULBY, D. (2006). Intercultural Education: Theory and Practice, *International Education*, 17 (3), 245-257.

ESSOMBA, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.

ECHETA, G. Y OTROS (2004). Educar sin excluir, *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 50-53.

Irvine, J.J. (2003). *Educating teachers for diversity: Seeing with a cultural eye*. New York: Teachers College Press.

ESTEVE, J.M. (2004). La formación del profesorado para una educación intercultural. *Bordón*, 56 (1), 95-115.

GHOSH, R. (2002). *Redefining multicultural education*. Toronto: Nelson Thomson Learning.

GRANT, C. A. & SLEETER, C. E. (2007). *Doing multicultural education for achievement and equity*. New York : Routledge.

GUNDARA, J. (2000). *Interculturalism, Education and Inclusion*. London: Paul Chapman Publishing.

JORDÁN, J. A. (1994). *La escuela multicultural: un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.

LEISTYNA, P. (2002). *Defining and designing multiculturalism: One school system's efforts*. New York: State University of New York Press.

LEIVA, J. (2009). *Educación y conflicto en escuelas interculturales*. Informe de Investigación no publicado (Secretaría General de Política Científica y Tecnológica-MEC/SEJ2006-14157).

LEIVA, J. (2010). *Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas*, *Cultura y Educación*, 22 (1), 67-84.

LÓPEZ MELERO, M. (2006). "Cultura de la diversidad, cultura de la inclusión: educar para construir una escuela sin exclusiones", *Actas de las XVI Jornadas Municipales de Psicopedagogía "L'Escola que inclou"*. Ajuntament de Torrent, Col·lecció Hort de Trenor 18, 11-52.

NIETO, S. (1996). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman.

SLAVIN, R.E. (2003). Cooperative learning and intergroup relations. En J. Banks y C. Mcgee *Handbook of research on multicultural education*. (pp. 628-634) San Francisco: Jossey-Bass.

SLEETER, C. E. (1996). *Multicultural education as social activism*. New York: State University of New York Press.

SLEETER, C.E. (2005). *Un-standardizing curriculum: Multicultural teaching in the standards-based classroom*. New Cork: Teachers College Press.

SORIANO, E. (2007). *Educación para la convivencia intercultural*. Madrid: La Muralla.