

## Actitudes de los escolares de Melilla acerca de la paz

Sebastián SÁNCHEZ; M. Carmen MESA;  
Jose M. CABO; M. Carmen LÓPEZ\*

### 1. Introducción

La educación para la Paz, como parte integrante de los estudios sobre la Paz, es un término vago e impreciso. Estamos lejos de estar en condiciones de clasificar y entender hechos por la presencia o ausencia de Paz en ella. Es necesario, pues, fijar algunas premisas previas.

Asumimos con GALTUNG (1993) que Paz es la ausencia de violencia de todo tipo. No es la ausencia de conflictos sino la resolución pacífica de éstos, y que los seres humanos en sociedad son el objeto central de los estudios sobre la Paz.

Dentro del amplio abanico que suponen los estudios sobre la Paz, asumimos que la educación para la Paz es un subámbito que tiene por objeto la planificación intencional de los currícula de forma que se consiga incorporar en las generaciones futuras una cultura de Paz, basada en la resolución pacífica de los conflictos.

### 2. Contextualización de la investigación

La investigación que aquí se expone procede de la convergencia de un grupo de profesores de distintas áreas de conocimiento que desarro-

---

\* Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Melilla. Seminario de Estudio de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada.

lhan su labor profesional en Melilla y que se integran en el Seminario de Estudios sobre la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada.

Entendiendo que esta investigación se enmarca en una necesidad social, el equipo de investigación solicitó el apoyo financiero del Ayuntamiento de Melilla para su realización, solicitud que fué concedida.

### *Contexto sociopolítico*

La ciudad de Melilla presenta una serie de características diferenciadoras con respecto al resto del Estado español que conviene tener en cuenta:

A) Es un territorio que está sometido a una reclamación territorial por parte de un tercer país, Marruecos.

B) Como consecuencia de esa situación, se han dado situaciones de violencia (actos terroristas con explosión de bombas durante la crisis del Sáhara en 1975).

C) A diferencia del resto del territorio español, la comunidad de Melilla es claramente multicultural. Uno de cada tres melillenses es de religión musulmana. Existen además minorías judías, hindúes y centroafricanas.

D) La mayor parte del sector musulmán de la ciudad no alcanzó la igualdad de derechos civiles hasta muy recientemente, con la promulgación de la actual Ley de Extranjería.

E) La aplicación de esa Ley en Melilla obtuvo la firme repulsa del colectivo musulmán, que, tras pasar por campañas de agitación social con graves enfrentamientos callejeros, consiguió un proceso de nacionalizaciones del grueso de la población musulmana que hasta ese momento vivía en una situación administrativa irregular.

La igualdad de derechos conseguida formalmente no puede ocultar la existencia de conflictos entre las comunidades, más o menos larvados en la actualidad.

### *Contexto educativo*

La población escolar musulmana de Melilla, de origen bereber, no sólo presenta una idiosincracia religiosa y cultural sino también lingüística. Se trata de estudiantes bilingües, que tienen como lengua materna el tamasiq, lengua autóctona del norte de Africa que se conserva en las comunidades bereberes de varios países. Esto plantea de hecho graves problemas educativos que no están resueltos en éstos momentos.

### **3. Justificación de la investigación**

Plantear una investigación sobre educación para la Paz en el contexto anteriormente descrito surge más como una necesidad sentida que como una curiosidad intelectual. Asegurar la convivencia pacífica de la comunidad multicultural melillense es un objetivo incuestionable.

Además, la actual Reforma del sistema Educativo Español abre nuevas posibilidades con la inclusión, primero del Diseño Curricular Base (DCB) de las etapas educativas obligatorias y de la Educación Infantil, y después en los Reales Decretos de contenidos mínimos, de materias transversales entre las que se encuentra la Educación para la Paz. Sin embargo la indefinición en las propuestas realizadas sobre materias transversales, la falta de coordinación real con el profesorado en la aplicación de la Reforma, y la falta de fundamentos teóricos y experiencias en estos campos hacen posible que la inclusión de la educación para la Paz en los currícula sea mero papel mojado sin ninguna consecuencia real en las aulas.

Tanto por el contexto de Melilla como por la situación de la Reforma, consideramos necesario profundizar en este campo de estudio bajo la convicción de que, si realmente se propone una formación integral de los alumnos y alumnas, los profesores deberán recoger estos contenidos transversales en los diseños, desarrollo y evaluación curricular de la actividad educativa en el aula y ello exige al menos:

1. Conocer los contenidos de educación para la Paz: conceptualización, componentes, posibilidades de mejora, etc...
2. Capacidad para identificarlos y describirlos en sus alumnos.
3. Seleccionarlos en su caso.
4. Intervenir sobre ellos en el aula
5. Evaluarlos

En definitiva se trata de asumir que el marco normativo contiene una educación para las actitudes y los valores que ha de permitir opciones responsables de los niños y adolescentes dentro del pluralismo característico de la sociedad moderna, respetando al propio tiempo los valores y creencias de otras personas y otros grupos sociales.

#### 4. Antecedentes

Los conflictos educativos relacionados con la existencia de una comunidad escolar multicultural han sido objeto de algunos estudios locales.

En primer lugar debemos señalar que existe un fracaso escolar mucho mayor en la población bilingüe musulmana que en la cristiana monolingüe. ARROYO (1992) aporta datos del curso 91-92:

La población total de Primaria es de 10.790, de los que el 38.92% son bilingües musulmanes y el 61.7% son cristianos castellanoparlantes. De los 2.677 alumnos y alumnas que presentan fracaso escolar en Primaria, el 29.5% son castellanoparlantes, mientras que el resto es bilingüe, el 70%

El reparto del fracaso escolar por ciclos muestra claramente el efecto "tapón" que tenían los 5º de EGB, efecto que ahora se producirá en 6º de Primaria. La evolución de las tasas de fracaso por ciclos son esclarecedoras, si se tiene en cuenta que en todos los ciclos los castellanoparlantes son siempre mayoritarios:

C.I.	3.7% Castellanoparlantes 13.7% Bilingües
C.M.	13.7% Castellanoparlantes 55.7% Bilingües
C.S.	28.7% Castellanoparlantes 40.1% Bilingües

Esta realidad se ha analizado desde el punto de vista de la comprensión verbal. MESA (1989) evalúa las habilidades lingüísticas de 300 niños y niñas de 3º y 5º de EGB y no sólo obtiene diferencias significativas a favor de los castellanoparlantes, sino que además observa que los bilingües apenas mejoran en su comprensión verbal entre 3º y 5º.

Estos datos han dado pie al proyecto "Exploración de la situación bilingüe en los escolares de Melilla. Propuestas y Estrategias de Intervención Educativa", acogido a la convocatoria de ayudas a la investigación educativa de la Dirección General de Renovación Pedagógica.

Pero el problema lingüístico, con ser importante, no lo es todo. MESA (1988) y SANCHEZ Y MESA (1992) tratan el problema de los estereotipos culturales. Mientras que los escolares musulmanes tienen un buen concepto de sí mismos y de los escolares "cristianos", éstos, como era previsible, se caracterizan así mismos de forma positiva, pero califican a los musulmanes de forma negativa.

#### 5. Planteamiento del problema

La situación descrita anteriormente puede resumirse en los siguientes términos: Existe en Melilla un grupo social minoritario, formado aproximadamente por un tercio de la población, caracterizado por la religión musulmana (con las diferencias culturales que ello conlleva), por su carácter bilingüe y un menor nivel socioeconómico, presentando un fracaso escolar significativamente más alto que el grupo social mayoritario, posee un buen concepto de sí mismo y del grupo mayoritario. Este último, con mayor nivel socioeconómico, castellanoparlante,

y con menor fracaso escolar, presenta un buen autoconcepto pero valora negativamente al grupo minoritario.

Entendemos que la educación para la Paz en Melilla debe ir indisolublemente ligada a esta realidad multicultural, entrando de lleno en el campo de las relaciones grupales.

La experiencia de otros contextos en donde están presentes minorías culturales permite establecer cuáles han sido las pautas con las que la escuela ha respondido históricamente al reto de la multiculturalidad. ZABALZA (1992) y HODSON (1993) coinciden en la evolución seguida por el análisis de la diversidad cultural en la escuela que sigue las siguientes tendencias:

**Asimilacionista:** La educación intenta la perpetuación, transmisión y promoción de las opiniones y normas de la comunidad dominante. Parte de la base de que el grupo mayoritario "acepta" al grupo minoritario si este adopta los patrones culturales de la mayoría.

**Integracionista:** sustituye a lo anterior en los años 60. Se trata de buscar igualdad de oportunidades en una sociedad diversa y mutuamente tolerante. Niega la segregación como forma de reconocimiento cultural que dió origen a modelos de escuela separadas para escolares de distintas culturas.

**Pluralismo cultural y étnico:** Es una corriente actual que procede de la anterior. Acepta y promueve activamente la diversidad. La pluralidad cultural afecta a toda la acción escolar y no va dirigida únicamente a los grupos minoritarios.

El planteamiento de esta investigación asume ésta última postura e indaga en la manera de enseñar una mayor sensibilidad hacia la diversidad cultural como medio de superar los conflictos entre los grupos sociales. Somos conscientes de lo ambicioso de la idea y de que nuestro trabajo sólo significa un paso en este camino. De hecho existe un elemento clave en el proceso de valoración de la diversidad cultural, que no es otro que el profesorado. Lo que pretendemos ahora es fundamen-

tar una propuesta de actuación teórica y empíricamente, como condición previa para intentar su generalización en las aulas de Melilla.

## 6. Fundamentos para la intervención educativa

Nuestro trabajo se centra en el estudio y análisis de las actitudes de los escolares de Melilla y la consiguiente propuesta de intervención en el aula que permita a los profesores, no sólo contrarrestar la incidencia de los medios de comunicación u otros sectores sociales en el proceso de configuración de esas actitudes, sino enfocar los procesos educativos hacia la asimilación de nuevas actitudes más acordes con los planteamientos de una Educación para la Paz que aparecen recogidos en los distintos diseños curriculares base y en los Reales Decretos de las diferentes etapas que configuran la Reforma de nuestro sistema Educativo.

En relación con el estudio de las actitudes, uno de los problemas surgidos en su investigación se deriva de la falta de relación entre éstas y la conducta manifestada en los resultados empíricos. Trabajar actitudes hacia la Paz tiene sentido bajo el supuesto de que las actitudes provocan la conducta de los sujetos, pues es el comportamiento de la gente lo que se quiere cambiar.

Las actitudes funcionan como rejillas cognitivas, dirigiendo la adquisición de conocimientos. Esto implica que la presentación de argumentos persuasivos pueden quedar bloqueados por la presencia de actitudes contrarias a los argumentos, dificultando el cambio de comportamiento.

Esta relación actitud-conducta ha sido resuelta por la teoría de acción razonada de Fishbein y Ajzen (1975). La aportación de estos autores se basa en el concepto de generalidad-especificidad existente entre la actitud y el comportamiento asociado. De esta forma, las bajas correlaciones existentes entre actitud y conducta se deben más bien a problemas metodológicos que conceptuales.

La gran aportación de los autores consiste en situar el constructo "intención de comportamiento" como entidad intermedia entre actitud y conducta, así como analizar dos tipos de variables como posibles causas de esa intención, que estaría condicionada simultáneamente por las creencias y actitudes hacia el comportamiento de los sujetos y por la norma subjetiva como indicador de la presión social realizada sobre el sujeto y que puede mediar entre su actitud y su conducta. La falta de consideración de variables externas al sujeto que median entre su actitud y su conducta es una de las causas de las bajas correlaciones encontradas en muchos trabajos empíricos sobre actitudes. Este modelo facilita seleccionar la información que es relevante para cambiar las actitudes y que se identifica con las creencias sobre las consecuencias de comportarse de una manera determinada.

## 7. Objetivos de la investigación

### OBJETIVO 1

Evaluar algunas de las actitudes (actitudes ante las diferencias individuales y actitudes ante las actividades en grupo) relacionadas con la educación para la Paz en los escolares de 12 a 16 años de Melilla, de acuerdo con los contenidos actitudinales establecidos en el currículum oficial de la Reforma educativa.

### OBJETIVO 2

Comprobar la validez de la teoría de acción razonada de Fishbein y Ajzen en el ámbito de las actitudes hacia la Paz.

### OBJETIVO 3

Proponer un programa de intervención en el aula encaminado a desarrollar actitudes positivas hacia la Paz.

## 8. Metodología

La investigación pasa por las siguientes fases:

### FASE I:

Realización de una exploración diagnóstica.

#### 1.1. Selección de las variables implicadas.

De acuerdo con la teoría de acción razonada las variables seleccionadas son las siguientes:

- \* Actitudes previas
- \* Conocimientos previos sobre la Paz
- \* Creencias previas sobre la Paz
- \* Actitud hacia el comportamiento pacífico
- \* Norma subjetiva
- \* Importancia relativa atribuida a la norma subjetiva y a la actitud hacia el comportamiento
- \* Intención de comportamiento
- \* Sentimiento de control percibido
- \* Comportamiento

#### 1.2. Diseño y validación de los instrumentos de medida

El procedimiento de construcción de los instrumentos de evaluación será el siguiente:

1.2.1. Definición del objeto de la actitud: De acuerdo con el DCB y los R.D., las actitudes seleccionadas para este trabajo en relación con la educación para la Paz son las siguientes:

- \* Actitud hacia las diferencias individuales (tolerancia)
- \* Actitud hacia las actividades en grupo

De acuerdo con este conjunto de actitudes se establecen atributos positivos y negativos de cada una de ellas por parte del equipo investigador. Posteriormente se procede a la validación conceptual mediante consulta a jueces externos, en nuestro caso, profesores de EGB y BUP.

1.2.2. Redacción de las escalas de actitudes tipo Likert con respuestas posibles con un valor central y dos valores para expresar acuerdo o desacuerdo y su aplicación a una pequeña muestra.

1.2.3. Se realiza el análisis estadístico de los resultados obtenidos y selección de los ítem definitivos para las escalas utilizando la correlación ítem-total, el coeficiente alfa de Cronbach, el análisis factorial y análisis de discriminantes.

1.2.4. Aplicación de los instrumentos de medida a una muestra significativa de alumnos de 12, 14 y 16 años.

## FASE II:

Se realizará el análisis de resultados obtenidos. Este análisis incluirá:

2.1. Análisis longitudinal por edades

2.2. Estudio correlacional sobre las relaciones de las variables incluidas. Identificación de variables que influyen en la actitud y el comportamiento de los sujetos.

## FASE III:

Propuesta de actividades encaminadas a modificar las variables más influyentes sobre el comportamiento y las actitudes de los sujetos, en base al análisis realizado durante la segunda fase.

## 9. Resultados preliminares

Actualmente se está culminando la Fase I expuesta anteriormente. Se han diseñado los instrumentos de evaluación y se ha procedido a realizar un pase piloto para las escalas de actitudes hacia el trabajo en grupo y hacia las diferencias individuales (tolerancia) en una pequeña muestra de 75 y 58 sujetos respectivamente. En ambos casos el número

de ítem incluidos es aproximadamente el doble al que se espera tener en el instrumento definitivo.

En el caso de la escala hacia el trabajo en grupo se ha realizado una selección inicial de ítem realizando un análisis factorial. De los 8 factores encontrados el Factor 1, que justifica el 20.9% de la varianza total, presenta correlaciones significativas con 14 de los 21 ítem redactados, correlacionando además este factor con la suma de la escala con un valor alto (0.85). Estos datos parecen suficientes para asegurar la unidimensionalidad de la escala.

En el caso de la escala de actitud hacia las diferencias individuales (tolerancia), entendemos que esa actitud debe evaluarse como la suma de varias subescalas hacia cinco diferencias individuales concretas que se identifican en el ámbito escolar: hacia el otro sexo; hacia individuos discapacitados, hacia compañeros de otra cultura y religión, hacia compañeros con distinto nivel socioeconómico y con distinto éxito escolar.

La correlación ítem-total permitió eliminar 15 ítem con valores para la *r* de Pearson no significativos. El coeficiente alfa de Cronbach para el conjunto inicial de ítem fué de 0.85. Sin embargo, al eliminar los 15 ítem citados ese valor subió a 0.88

Durante el pase de las escalas se detectaron algunos problemas relacionados con la validez de las escalas. En concreto destacamos tres:

1. Existe cierta dificultad para responder a los ítem negativos, en donde la máxima puntuación se obtiene mostrando al máximo desacuerdo.

2. A pesar de que se guardaba el anonimato para asegurar la sinceridad de las respuestas, ya sea por cansancio, ya sea por desmotivación, algunos sujetos contestan excesivamente rápido, por lo que posiblemente sus respuestas sean aleatorias.

3. Existe la tendencia en algunos sujetos a puntuar siempre con valores extremos.

Estos problemas nos refuerzan en la necesidad de comprobar la validez predictiva de las escalas utilizando técnicas cualitativas complementarias, como la entrevista y la observación del comportamiento en situaciones espontáneas.

## Bibliografía

- ARROYO GONZALEZ, R. (1992): Melilla. Contexto de análisis y reflexión multicultural. Comunicación presentada en el X Congreso Nacional de Pedagogía. Salamanca, 29 de septiembre al 3 de octubre.
- EISER, J.R. (1989): *Psicología Social: Actitudes, cognición y conducta social*. Pirámide, Madrid
- FISHBEIN, M. Y AJZEN, I. (1975): *Beliefs, attitudes, intention and behavior*. Reading Mass, Addison-Wesley
- GALTUNG, J. (1993): Los fundamentos de los estudios sobre la Paz. En RUBIO, A. (ED.) *Presupuestos teóricos y éticos sobre la Paz* pp. 15-50, Col. Eirene. Seminario sobre la Paz y los Conflictos. Universidad de Granada
- HODSON, D. (1993): In search of a rationale for multicultural science education. *Science Education* 77(6): 685-711
- MEC (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Infantil*. Serv. Publ. MEC, Madrid
- MEC (1989): *Diseño Curricular Base. Ed. Primaria* Serv. Publ. MEC, Madrid
- MEC (1989): *Diseño Curricular Base. ESO*. Serv. Publ. MEC, Madrid
- MESA, M.C. (1988): Estereotipos culturales. *Publicaciones* 13-14, 53-78
- MESA, M.C. (1989): Comprensión verbal y situación disglósica. Investigación descriptiva en el medio escolar de Melilla. *Almina. Revista de Educación* 12, 10-15
- MORALES, P. (1988): *Medición de actitudes en psicología y educación*. Trarttalo, S. sebastián
- SANCHEZ, S. YMESA, M.C. (1992): La escuela en una sociedad multicultural. Estudio de la situación de Melilla. Comunicación al Congreso Internacional sobre Educación Multicultural e intercultural. Noviembre, Ceuta.
- ZABALZA, M.A. (1992): El trabajo escolar en un contexto multicultural. Ponencia al Congreso Internacional sobre Educación multicultural e intercultural. Noviembre, Ceuta.