



Vol. 15, Nº 3 (Diciembre 2011)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 13/05/2011

Fecha de aceptación 15/10/2011

COLABORACIONES

REPRESENTACIONES E IMÁGENES DE LA DIVERSIDAD CULTURAL: REFLEXIONES A PARTIR DE UN ESTUDIO EXPLORATORIO CON PROFESORES DE ESCUELAS MULTICULTURALES DEL SUROESTE DE ANDALUCÍA

Representations and images of cultural diversity: insights from an exploratory study with multicultural schools teachers in Southwestern Andalusia



J. Carlos González Faraco, Juan Ramón Jiménez

Vicioso y Heliodoro M. Pérez Moreno

Universidad de Huelva

E-mail: faraco@uhu.es; jjimenez@uhu.es;

heliodoro.perez@dedu.uhu.es

Resumen:

En este artículo se exponen las conclusiones de un estudio preliminar de carácter exploratorio realizado en escuelas multiculturales de la provincia de Huelva (Suroeste de España). Tras el establecimiento de un marco conceptual y la descripción analítica de la evolución del fenómeno de la inmigración en sus cifras fundamentales, se presentan los resultados de un estudio de campo, basado en entrevistas al profesorado y a otros actores escolares relevantes, de las que se extraen diferentes imágenes y estereotipos sobre el desarrollo educativo de niños y niñas inmigrantes. Por último, se sugieren algunas líneas de profundización en futuros estudios.

Palabras clave: Multiculturalidad, Educación Intercultural, Inmigración, Identidad, Diferencia, Desigualdad. Profesores

Abstract:

This article presents the findings of an exploratory study developed in multicultural schools in the province of Huelva (SW Spain). Following a conceptual and analytical description of the evolution of immigration, we present the results of a field study, conducted through interviews with teachers and other important school actors. From them we have extracted different images and stereotypes about the educational development of immigrant children. Finally, this article suggests new research proposals in future studies.

Key words: Multiculturalism, Intercultural Education, Immigration, Identity, Difference, Inequality, Teachers

1. Introducción: inmigración y desigualdad

Conocer las percepciones del profesorado sobre el alumnado inmigrante es un objeto de gran interés, pues, de una u otra forma, éstas pueden contribuir a la fabricación de estereotipos e identidades que podrían, a su vez, convertirse en factores de diferenciación en ámbitos como la escuela o la comunidad. En efecto, identificar y “etiquetar” a alguien como parte de un colectivo determinado es una práctica social común, con repercusiones imprevisibles en las instituciones educativas. Entre ellas,¹ acaso las más acuciantes hoy en día, las que conciernen a la cuestión de la equidad y, por ende, de la desigualdad.

El problema de las desigualdades escolares, como consecuencia y/o causa de las desigualdades sociales, llegó a ser el santo y seña de las investigaciones y las políticas educativas de buena parte de la centuria pasada, lo que trajo consigo un rosario de reformas de gran alcance, no pocas veces animadas por un espíritu de redención social (Popkewitz, Pitman y Barry, 1986). Hasta qué punto estas políticas y estas reformas han corregido, atenuado o incluso desactivado la “atávica” capacidad de la escuela de producir diferencias, es una preocupación relevante de la investigación pedagógica actual. Con el tiempo, las herramientas intelectuales y metodológicas se han ido afinando y, sobre todo, reorientando hacia una perspectiva cultural, o transcultural, que nos permite entender mejor por qué con frecuencia las normas políticas en favor de la equidad se vuelven discursos retóricos y resultan tan ineficaces (Jiménez y González Faraco, 2007; Pereyra y otros, 2009). Puede que una parte de la respuesta se halle en los entresijos de la cultura escolar y en sus mecanismos más recónditos y arraigados, y tal vez también en su tendencia a regenerar tenazmente su vieja capacidad diferenciadora valiéndose de nuevos discursos y nuevos dispositivos no siempre explícitos (Dubet, 2005).

Ésta es la perspectiva que van a seguir nuestras reflexiones sobre los procesos de fabricación de identidades y diferencias educativas en el marco de una escuela, como la española, crecientemente multicultural, a causa del intenso flujo migratorio de la última década.

El desarrollo de este artículo sigue la siguiente secuencia argumental. En primer lugar, se exponen algunas consideraciones generales sobre las migraciones y sobre los fundamentos de una posible pedagogía intercultural, señalando las nuevas prioridades que habría que contemplar en la agenda educativa. A continuación se describe someramente la evolución de fenómeno migratorio en la provincia de Huelva. Y a renglón seguido se presentan los resultados de un estudio de campo sobre la imagen educativa de niños y niñas inmigrantes

¹ La “identidad” es, por supuesto, otra de esas cuestiones capitales con numerosas implicaciones en los ámbitos político-educativo y pedagógico (Coll y Falsafi, 2010).

de procedencia nacional y cultural diversa, a partir de los relatos (recogidos mediante entrevistas cualitativas) de actores escolares relevantes en centros e instituciones de la referida provincia. Por último, se sugieren algunas conclusiones preliminares en torno a posibles categorías de análisis con el objeto de abrir nuevas vías de indagación en el futuro.

2. Migraciones y educación: nuevas prioridades para la agenda educativa

Uno de los efectos cruciales de la globalización es el incremento extraordinario de los movimientos migratorios. La naturaleza y vigor de los procesos globalizadores, a juicio de Zigmunt Bauman (2005, p. 18), "ha desembocado en el establecimiento de un nuevo tipo de condiciones de *zona fronteriza* en el *espacio de flujos* planetario, al que se ha transferido una gran parte de la capacidad de poder antaño depositada en los Estados modernos soberanos". Esta "zona fronteriza universal", en que se ha convertido el planeta, crea condiciones de vida inestables y quebradizas, y un problema históricamente nuevo y de gravedad inusitada: la producción masiva de residuos o excedentes humanos que se desplazan de aquí para allá y para los que no hay un lugar seguro y definitivo.

Las causas de las migraciones son muy diversas, pero como señala Amin Maalouf (2009), su manifestación contemporánea refleja, por sus formas y entidad, los enormes desajustes y desequilibrios mundiales, extraordinariamente acrecentados en las últimas décadas. Desequilibrios que son especialmente notorios en zonas fronterizas como la que separa Europa del Magreb (González Faraco, Tefiani, Pare-Kaboré, 2008), en la que se encuentra Andalucía.

Más que la cantidad, sorprende la intensidad y velocidad del proceso inmigratorio habido en esta Comunidad, tan periférica en el contexto europeo. En poco tiempo, además, se ha pasado de inmigraciones temporales, vinculadas a actividades agrícolas específicas en áreas geográficas muy localizadas, a traslados más estables, con reagrupamiento familiar en entornos urbanos y actividades laborales más diversificadas. Dentro del dinamismo y la imprevisibilidad que el fenómeno manifiesta desde sus inicios, la actual crisis económica está afectando, lógicamente, a estos flujos migratorios, viéndose significativamente reducidos en los últimos años e incluso acompañados de un incipiente "retorno" de algunas familias a sus países de origen.

En el campo escolar se han dejado notar claramente los efectos de todos estos procesos más generales. De centros poblados casi en exclusividad por alumnado autóctono, hemos ido pasando a otros en los que la diversidad cultural es la norma. Como más adelante se verá con datos fehacientes, las notas que describen la presencia del alumnado extranjero en los centros andaluces coinciden con las del proceso migratorio en su conjunto: se trata de un fenómeno relativamente reciente (y en cierto modo inesperado), drástico y acelerado, variable en cuanto a sus cualidades y de evolución poco previsible.

A escala nacional, tras una primera fase centrada sobre todo en la escolarización de estos niños y niñas, el interés se centra ahora en mejorar las políticas de atención a la diversidad cultural de las aulas. A estas alturas, ya se dispone de cierta perspectiva sobre cómo se está desarrollando el proceso de integración de los alumnos inmigrantes en nuestro sistema. Etxeberría y Elosegui (2010) apuntan problemas y obstáculos como los siguientes: concentración de alumnos inmigrantes en centros públicos con el consecuente peligro de "guetización"; dificultades en el aprendizaje de la o las lenguas de acogida, lo que puede propiciar cierto aislamiento; paralelamente, pérdida de la lengua de origen, con lo que ello

significa de pérdida de riqueza cultural y desventaja en caso de retorno; rendimiento medio inferior al de los nativos en pruebas estandarizadas, como las del programa PISA; una legislación nacional y europea cada vez más restrictiva; cierto rechazo social y, en ocasiones, sentimiento de incompetencia del profesorado ante situaciones de gran pluralidad cultural en las aulas... Este cuadro problemático se acentúa cuando a la condición de inmigrante se unen otras variables como la pobreza o la pertenencia a ciertas etnias minoritarias. Valga, como ejemplo, el caso de los gitanos del Este de Europa (O’Nions, 2010).

Esta nueva realidad escolar obliga a establecer nuevas prioridades en la “agenda educativa” y en la investigación pedagógica, entre las que Fernández Enguita y Terrén (2008) subrayan las siguientes: la necesidad de profundizar en el estudio del fenómeno en el marco educativo, con estadísticas más precisas y perfiladas; atender con urgencia los problemas que afectan directamente a las posibilidades de éxito/fracaso educativo del alumnado inmigrante; conocer las concepciones del profesorado relativas a las características de los diferentes grupos y observar su grado de coherencia con las observaciones empíricas; abordar los necesarios cambios curriculares, favoreciendo una mayor inclusión de todo el alumnado; formar adecuadamente a los profesores, haciendo posible su acercamiento a las culturas de origen, y con ello la superación de prejuicios y premoniciones sobre determinadas minorías; mejorar las relaciones entre las familias de este alumnado y la escuela; observar con detenimiento la vida social de las aulas, y en concreto el modelo de redes sociales establecidas entre el alumnado autóctono y el foráneo; y por último, estudiar el proceso de transición a la vida activa de este alumnado.

Así pues, el reto consiste en transitar desde un proyecto escolar monocultural que atiende a chicos y chicas “que vienen de fuera”, hacia un modelo pedagógico que afronte cuestiones como la diversidad, la inclusión y la cohesión social: “desde la multiculturalidad (fáctica) hacia la interculturalidad, desde la pluralidad cultural como hecho, al pluralismo como valor”, como escribe A. Bolívar (2007, p. 51). Este “tránsito” no puede producirse sólo con medidas legales efectistas, ni con nuevas retóricas al uso, ni con prácticas benévolas importadas desde otros ámbitos pedagógicos (como el de la llamada “atención a la diversidad”), ni con ritos celebratorios esporádicos, ni menos aún con una cierta ética indolora y optimista en el marco de la llamada “educación en valores” (Gómez, 2006). La multiculturalidad, como hecho social y educativo, y la interculturalidad, como utopía pedagógica, pueden y deben incitarnos a repensar las fuentes de la diferencia en la escuela, es decir, a desvelar, descifrar e interpretar las narrativas que construyen las identidades en la educación. A pensar, a la postre, en términos de justicia social (Gorski, 2009; Schoorman, 2010). Descubrir y airear las debilidades del sistema actúa, desde luego, como factor de desorganización (los profesores suelen ponerlo de relieve con inquietud y angustia), pero también puede resultar un revulsivo, pedagógicamente muy provechoso. A condición, claro está, de superar una visión asistencial y especializada de algo que no es circunstancial, sino universal y consustancial a la condición humana, cual es la diversidad cultural.

La interculturalidad como principio social y pedagógico se encuentra atrapada, sin embargo, en unas cuantas encrucijadas históricas con difícil salida. La primera es la que se refiere a la deriva actual hacia formas de mundialización que tienden a limitar la pluralidad cultural e ideológica. La segunda, paralela a la anterior, tiene que ver con el avance de los nacionalismos, que extreman el celo por la diferencia y prefieren hablar de identidad, en un sentido “esencialista”, antes que de ciudadanía (Bolívar, 2007, pp. 62-64). La tercera concierne a la definición misma de esta sociedad en red, como sociedad aparentemente abierta, en la que el conocimiento es supuestamente más accesible a cualquiera gracias a las tecnologías electrónicas, pero también, como sociedad-jungla regida por la competencia.

¿Qué papel podría desempeñar una escuela intercultural en estas circunstancias relativamente adversas?

Para empezar conviene advertir que la interculturalidad en el ámbito educativo no es fundamentalmente un asunto ni normativo ni técnico o didáctico. O dicho de otro modo: es necesario reinterpretar la escolaridad preferentemente como un campo de prácticas culturales y relacionales. La cultura no es un hecho dado e inmutable, sino una construcción que cabe comprender como un proceso inacabable de intercambio de significados, de enriquecimiento semántico recíproco entre sujetos y entre comunidades. La educación intercultural debe promover este proceso identificando posibles fajas de intercambio, nuevas zonas de contacto o de traducción, pero en condiciones de igualdad (de Sousa Santos, 2005, pp. 180-187). Y es a partir de ese marco dialógico e igualitario desde el que podríamos repensar la inmigración como una aportación extremadamente constructiva para el enriquecimiento de la comunidad educativa en muy distintos aspectos. También desde ese marco, la pedagogía intercultural se puede constituir en verdadera fuerza crítica para la renovación del sistema educativo y de las escuelas como espacios culturales, es decir, como medio simbólico o comunidad de vida y sentido (Berger y Luckmann, 1997).

3. Alumnado extranjero en Andalucía: algunos datos y cifras. El caso de la provincia de Huelva

Desde el año 2000, España ha venido presentando las mayores tasas relativas de inmigración del mundo. Hoy la población extranjera residente representa el 12 % de la población total del país. Andalucía, por su parte, se ha convertido en pocos años en una de las comunidades españolas con mayor presencia de inmigrantes de orígenes muy diversos. En cifras absolutas, la cuarta del país, con unos 650 mil en 2009, algo más del 8% de su población.

Como consecuencia de estos procesos, todos los indicadores demográficos españoles han sufrido cambios espectaculares, incluyendo el de niños extranjeros escolarizados. Entre 1999 y 2010 su número se ha multiplicado por diez (de 80 a 760 mil), hasta llegar a representar, como media nacional en el curso 2010-2011², casi un 10% de todo el alumnado de las enseñanzas obligatorias. En Andalucía, estaban escolarizados en 2009 casi 90 mil alumnos extranjeros, lo que representaba una tasa próxima al 6%. Más de un 40% de estos alumnos es de origen europeo, principalmente de países de la Unión, sobre todo de Rumanía y el Reino Unido; un 30% proviene de Iberoamérica y poco más del 20% de África, la mayoría de ellos marroquíes. La pregunta es si, con estas cifras, aparentemente bajas comparadas con las de algunos países europeos y con las de otras comunidades españolas, se puede afirmar que el sistema escolar andaluz es claramente multicultural.

En este, como en otros muchos análisis de política educativa, el valor de las estadísticas es sumamente relativo. En primer lugar, y como ya se ha apuntado, la evolución de la población extranjera escolarizada ha experimentado un cambio espectacular en la última década, y todo indica que, a pesar de las fluctuaciones debidas a la crisis económica, en el medio plazo seguirá creciendo, aunque el ritmo dependerá, previsiblemente, de la evolución de las oportunidades laborales. También el número de nacionalidades se ha multiplicado velozmente. Pero lo más importante es que factores como la distribución

² Véase *Datos y Cifras de la Educación*. Curso 2010-2011. Madrid, Ministerio de Educación.

territorial de este grupo poblacional, su modo de vida y su grado de integración social y escolar son extremadamente desiguales, según áreas geográficas y tipo de asentamiento, grupos culturales, lingüísticos y nacionalidades de origen. No es posible, pues, hacer generalizaciones. Hay, por ejemplo, localidades y establecimientos escolares donde ya son mayoría los extranjeros, y áreas geográficas extensas donde su presencia es insignificante. Podemos hablar incluso de situaciones antagónicas, como la que representarían los inmigrantes de Europa Occidental establecidos en áreas residenciales del litoral, y la de los inmigrantes africanos que deambulan de un lugar a otro, trabajando en la agricultura en condiciones laborales a veces muy precarias e inciertas. La inmensa mayoría de los alumnos inmigrantes acude a escuelas públicas en un porcentaje sensiblemente superior al de la población local. Pero, de nuevo, nos encontramos con datos muy dispares si comparamos, en este ámbito, a los alumnos europeos y a los africanos: casi un 30% de los primeros está escolarizado en centros privados, mientras en los segundos este porcentaje ronda el 10%.

Otro dato significativo es que pocos alumnos inmigrantes han logrado alcanzar, por ahora, los estudios no obligatorios. Pero además la situación de aquellos que viven y se escolarizan en áreas rurales suele ser muy diferente de la de los que viven en los suburbios de las ciudades, donde el peligro de marginalidad y exclusión social es mayor, como señalaban Etxeberria y Elosegui (2010). El caso de Cataluña, que ha sido bien estudiado y que, desde luego, no es el único, es sumamente inquietante, pues, en determinados barrios de Barcelona se viene asistiendo a un proceso de segregación escolar relacionado, a veces, con otro de segregación urbana³. En Andalucía, por ejemplo, los niños, cuyas familias llevan una vida laboral itinerante (frecuente, por ejemplo, entre los marroquíes), sufren una escolarización irregular y deficiente, que deriva en fracaso escolar y dificultades para su integración social en escuelas y comunidades.

La provincia de Huelva tiene, dentro de este marco general, algunas peculiaridades interesantes. Huelva encarna, en toda su extensión y significado, el cambio que ha experimentado buena parte de España con la llegada masiva de inmigrantes en un corto periodo de años. Pero en esta provincia el fenómeno migratorio está estrechamente ligado a la agricultura bajo plástico y, particularmente, a un monocultivo que se ha ido extendiendo velozmente por el sur de de la provincia, la fresa, al que alguien calificó de "oro rojo" por su excelente rentabilidad. Por esta razón, gran parte de los inmigrantes se concentra en localidades rurales de esa franja provincial con gran arraigo y personalidad cultural, pero que viven un rápido proceso de modernización económica y social, y en consecuencia un reguero de ambivalencias y paradojas culturales de todo tipo.

En la actualidad, la población extranjera residente en Huelva ronda las 40 mil personas (casi un 10% de la población de la provincia), el doble que hace tan sólo unos cuatro o cinco años, y son más de 5 mil los alumnos extranjeros escolarizados en sus escuelas e institutos. Si volvemos la vista atrás podremos hacernos una idea más cabal de la verdadera magnitud de esta cifra: hace sólo una década los extranjeros representaban una población escolar muy poco relevante, 400 alumnos⁴.

Más del 90% de los alumnos extranjeros se sitúa en las enseñanzas obligatorias, principalmente en Educación Infantil y Primaria, y en su inmensa mayoría están matriculados en centros públicos. Más de la mitad proviene de países europeos, destacando claramente

³Véase el informe *La segregació escolar à Catalunya*. Informe extraordinario del Síndic de Catalunya. 2007. Véase también Bonal y Alabaigés, 2009.

⁴Estadísticas de Enseñanzas no Universitarias. Ministerio de Educación.

Rumanía y ya a mucha distancia Polonia y Portugal. El resto, si atendemos a su procedencia, se reparte básicamente así: unos 1200 de África, en su mayoría de Marruecos, y unos 1100 de América del Sur (ecuatorianos, colombianos...). Las demás procedencias geográficas representan volúmenes muy exigüos, a excepción quizás de un grupo de 120 alumnos asiáticos, en su mayoría chinos.

Es interesante hacer notar que, además de que el número de alumnos se haya disparado en estos diez últimos años, también se ha visto incrementado el número de nacionalidades⁵. Si en el año 2000 se podían contar hasta 44 naciones de procedencia del alumnado inmigrante, hoy esta cifra supera las 80, si bien en muchos casos con escasos efectivos. Actualmente, la primera nacionalidad es la rumana, con un 30,5% del total del alumnado extranjero. Le siguen la marroquí, con un 22%; la ecuatoriana y la colombiana, cada una con un 6,5% aproximadamente, y, en quinto lugar, la polaca, con un 5,5%.

Aunque el crecimiento tan aparatoso de años pasados se ha ralentizado y el futuro económico inmediato es imprevisible, todo apunta a que la población escolar actual tenderá a asentarse en la provincia. Otro dato relevante, éste clásico en el patrón migratorio vinculado a sectores económicos con fuerte temporalidad, es una cierta variabilidad del alumnado a lo largo del año, fruto de la vida itinerante a la que a veces se ven obligadas las familias. Sin embargo, lo realmente significativo es que la población escolar extranjera en la provincia de Huelva está presente en cientos de colegios e institutos y en la mayoría de las localidades provinciales (aunque más concentrada en tres áreas: la costa occidental, la capital y la llanura suroriental del Condado). Teniendo en cuenta la dimensión y cualidades del fenómeno, la multiplicidad de situaciones observables debe ser seguramente grande, pero es también muy probable que se estén produciendo ciertas regularidades en los discursos que genera lo multicultural, conforme se ha ido “normalizando” su presencia en las escuelas. Tratar de confirmarlo es el objetivo de nuestro estudio.

4. La producción de identidades y diferencias en escuelas multiculturales: un estudio exploratorio

4.1. Pautas metodológicas

Presentamos a continuación un estudio preliminar sobre identidades y diferencias educativas de origen cultural, según los discursos de diversos actores escolares, principalmente profesorado en activo en centros públicos con gran presencia multicultural. La orientación metodológica de este estudio ha sido cuasi-etnográfica, de focalización progresiva, y se ha desarrollado en dos fases sucesivas: al principio, un estudio de campo en instituciones escolares, en las que se realizaron entrevistas abiertas sobre la vida escolar del alumnado extranjero; después, una serie de entrevistas semiestructuradas sobre el mismo objeto, en las que ya estaban implícitas algunas categorías de análisis, quedando abierta la posibilidad de modificarlas e incorporar otras que pudieran surgir al hilo de las narraciones de los informantes. Los entrevistados han sido veinte sujetos seleccionados deliberadamente, teniendo en cuenta: a) que fuera diverso en cuanto a algunas variables (sexo, edad, etapa educativa, posición y función profesional); y b) que su experiencia profesional fuera relevante en relación con el objeto de estudio (muestreo motivado). A saber:

⁵Datos proporcionados por la Delegación Provincial de Educación, Huelva.

- El Coordinador Provincial de Educación Compensatoria de la Delegación Provincial de Educación.
- El Director y la Directora de dos Colegios de Educación Infantil y Primaria, así como sus respectivas Jefas de Estudio
- La Jefa de Estudios y el Secretario de un Colegio de Educación Infantil y Primaria y primer ciclo Educación Secundaria Obligatoria.
- Dos Maestros y dos Maestras de Educación Intercultural, responsables de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATALs).
- Dos Maestros y dos Maestras de Colegios de Educación Primaria.
- Tres Profesores de Institutos de Educación Secundaria.
- Dos Mediadoras Interculturales.

Todos ellos trabajan en el sistema público y acumulan una dilatada experiencia en la atención educativa de inmigrantes, sea en centros con al menos un 20-30% de alumnos inmigrantes, sea en otras instituciones muy relacionadas con este tipo de alumnos y escuelas. Se les pidió que hablaran de su experiencia con estos alumnos y que mencionaran las diferencias que hubieran observado entre ellos, en función de su pertenencia cultural y/o nacionalidad, en relación con estos tres ámbitos o categorías, cuyo significado también se les hizo explícito:

- a) *Rendimiento académico/progreso escolar*, entendido como el éxito o fracaso del alumnado inmigrante en la adquisición de las competencias propias de las materias que componen el currículum, en particular en el aprendizaje del idioma castellano.
- b) *Cumplimiento de las normas de convivencia*, concebido como la observancia/inobservancia de las normas y pautas de comportamiento propias de la escuela.
- c) *Integración social*, que hace referencia a la cantidad y calidad de las redes sociales que establece el alumnado inmigrante, así como la aceptación/rechazo que despierta en los escolares autóctonos.

Una vez realizadas las entrevistas y las consiguientes transcripciones, se procedió al examen individualizado de su contenido en relación con cada una de estas tres categorías o ámbitos, y a continuación a un estudio comparado del resultado de ese examen en un grupo de discusión compuesto por los investigadores, a fin de garantizar un mayor consenso en el análisis final de la información recabada.

Durante sus visitas a los centros y complementariamente a las entrevistas, el equipo investigador recogió en su cuaderno de campo observaciones relacionadas con la temática del estudio: presencia de rótulos en diversas lenguas, documentación relativa a la multiculturalidad, signos externos de la presencia de diversas culturas, etc.

Los datos y registros obtenidos con los diferentes instrumentos de investigación (entrevistas abiertas, entrevistas semiestructuradas, observaciones recogidas en el cuaderno de campo) se analizaron por los tres investigadores en sesiones de “triangulación” inmediatamente posteriores a cada visita. Este análisis era enriquecido por el contraste de perspectivas de los tres observadores. Una vez realizados estos análisis sucesivos, se procedió a un análisis global por categorías.

4.2. Análisis por categorías

Se comentan a continuación algunas de las tendencias más reiteradas en la visión de actores educativos entrevistados sobre el alumnado inmigrante a su cargo:

En cuanto a la categoría A: rendimiento académico/progreso escolar

Se detecta una coincidencia muy generalizada: el alumnado rumano destaca por su manifiesta capacidad de aprender rápidamente el castellano. Los entrevistados apuntan como concausas las siguientes: una lengua materna con raíz latina; la emisión en su país de telenovelas latinoamericanas sin doblar; un cierto conocimiento previo del idioma por parte de los padres, y finalmente la conciencia de la necesidad de este aprendizaje para tratar de conseguir los mayores recursos económicos en el menor tiempo posible, diferenciarse socialmente en España y poder regresar a su país *"haciendo ostentación del poder adquisitivo alcanzado"*.

El éxito en el aprendizaje del idioma por parte de los alumnos rumanos se corresponde, aunque en menor medida, con su buen rendimiento escolar general. En términos globales, los alumnos rumanos -junto con los lituanos y polacos- son los que progresan más favorablemente en la escuela; en Primaria, *"incluso mejor que el alumnado de aquí"*, asegura un informante. La adaptación al desarrollo del currículum lo logran en un período bastante breve: *"tardan entre seis meses y un año en adaptarse al ritmo normal de la clase"*. Sus expectativas escolares suelen ser elevadas. Algunos alumnos de Secundaria -aunque finalmente sus deseos se frustren- llegan a manifestar su interés por *"formarse universitariamente en España y después regresar a su país para contribuir a su desarrollo y prosperidad"*. Además, en el relativo mejor rendimiento escolar de los alumnos rumanos, lituanos y polacos, puede influir, a juicio de los entrevistados, el mayor nivel de instrucción de los padres y el mayor interés por la educación de sus hijos.

Este desvelo es si cabe más visible en las familias de los escolares latinoamericanos (*"responden puntualmente incluso en lo económico cuando se organizan actividades extraescolares"*). Sin embargo, y pese a la motivación y capacidad de trabajo que muestran estos alumnos y a la ventaja del dominio del idioma, su rendimiento es sensiblemente menor que el alcanzado por los estudiantes de los países del Este de Europa, destacando, no obstante, *"por su buena caligrafía"*. Uno de los informantes matiza la idea sobre el rendimiento asociándolo al grado de motivación inicial, comentando que *"en términos generales el alumnado extranjero llega al centro con mayor interés por aprender que los de aquí, motivación que van perdiendo por contagio de los compañeros españoles"*.

⁶Los textos entrecomillados y en cursiva han sido extraídos de las transcripciones de las entrevistas.

En el polo opuesto de los estudiantes del Este de Europa, se sitúa el alumnado marroquí procedente de zonas rurales desfavorecidas, que es la mayoría. El de origen urbano *"tiene menos problemas en la adquisición del idioma ya que en sus centros escolares ha cursado como segunda lengua el francés"*. La dificultad de los primeros en el aprendizaje del idioma puede explicarse por la gran diferencia del castellano con su lengua materna, lo que suele esgrimirse igualmente respecto al alumnado chino, a lo que se añade que *"carece de interés y sólo le interesa estar en las tiendas"*.

En suma, el fracaso de los escolares marroquíes, común en los de procedencia rural, puede deberse a distintas circunstancias, entre ellas: la precariedad de su escolaridad previa y el bajo nivel de instrucción de los padres, lo que limita sus expectativas formativas y socio-labores, haciéndoles ver, a veces, *"que en el futuro se ocuparán de las plantaciones de fresas, como ellos"*. Además, se subraya el insuficiente interés de las familias -menor aún en el padre- por la escolaridad de sus hijos (*"son despreocupados hasta con los cheques que se les da para la compra de material escolar, los pierden, no los usan"*), y eso a pesar de que en Marruecos la desatención y el fracaso escolar personal pueden ser sancionados hasta con castigos físicos. Una informante nos contó que *"un padre de alumno marroquí no aceptó que su hijo repitiese curso porque en su cultura esto supone calificar al hijo como vago"*. Hay, por fin, quien comenta otros factores que influyen en la deficiente adaptación escolar de estos niños, por ejemplo *"el hecho de que muchos acuden a clase sin las necesidades básicas satisfechas en cuanto a alimentación e higiene"*. La precariedad en bienes y servicios de sus lugares de procedencia también se refleja en algunas de sus conductas en la escuela: *"Hemos visto casos de niños con poco tiempo de estancia en el Colegio que han realizado sus necesidades debajo de un árbol en el recreo. ¡No sabían que existían aseos!"*.

En definitiva, y en contraste con el dato ofrecido para el alumnado rumano, los alumnos marroquíes precisan de *"un período de dos años o más para seguir el currículum ordinario"*, y eso en el mejor de los casos. Algunos informantes señalan, con desaliento, que en un gran porcentaje *"son casos perdidos"* y que *"el esfuerzo invertido en ellos es infructuoso"*. Las niñas marroquíes tienen además una dificultad añadida: deben ocuparse diariamente de realizar labores hogareñas y de atender a los varones de la casa, lo que merma sus posibilidades de realizar las tareas escolares. Sin embargo, logran mejores resultados académicos que los niños, quizás tratando de hacerse valer en una cultura que las minusvalora y hasta las desconsidera.

En cuanto a la categoría B: cumplimiento de las normas de convivencia

Los informantes coinciden en que los alumnos extranjeros, en términos globales, respetan y cumplen las normas de convivencia, y, en algunos casos, con más escrupulosidad que el alumnado autóctono, *"debido a la toma de conciencia de encontrarse en un país ajeno, en un medio extraño, que les produce cierta inseguridad"*.

Esta afirmación genérica, tiene, no obstante, sus matices, según grupos culturales. En sentido positivo, por su destacada observancia de las normas, sobresalen los chinos y especialmente los latinoamericanos, a veces con expresiones palmarias de obediencia y sumisión. También los rumanos, polacos y lituanos suelen ser fieles cumplidores de las normas de convivencia, debido, según los informantes, a las tradiciones autoritarias y disciplinarias de sus países de origen: *"He visto con mis propios ojos, en un viaje de intercambio reciente por Rumanía, Polonia, Lituania, y Eslovenia, cómo -al igual que ocurría aquí en otra época-*

los alumnos se ponen de pie cuando llegan los profesores a clase y donde el silencio es una constante. Sin embargo aquí se van poco a poco relajando porque la exigencia no es la misma".

Las conductas más indisciplinadas e irrespetuosas son más frecuentes entre los alumnos marroquíes de procedencia rural, quienes muestran una notable carencia de pautas de conducta de origen sociofamiliar, a juicio de los entrevistados. A veces los comportamientos agresivos entre alumnos se explican por el escaso dominio del idioma o por malos entendidos, y se dan sobre todo *"en los tiempos libres, en los recreos, porque es cuando el inmigrante se encuentra más aislado"*.

En cuanto al grado de consideración y respeto del alumnado marroquí hacia los docentes, se aprecia una diferencia de actitud y comportamiento según se trate de profesores o profesoras. Veamos algunos comentarios sobre esta cuestión: *"El respeto que le tienen a una maestra es menor que el que le tienen a un maestro"; "cuando un maestro le reprende, agacha la cabeza, si es una maestra, no ocurre lo mismo"; "he visto cómo la falta de respeto a las profesoras ha llegado hasta el insulto"*. Se dan casos en que los chicos desafían la autoridad de los docentes, amparados en que nuestra cultura escolar no contempla la represalia y el castigo físico ante los comportamientos disruptivos. No obstante, según algunos de los entrevistados, no quieren que sus actos de indisciplina lleguen a oído de sus padres por las consecuencias que pudiera acarrearles: *"Los niños marroquíes ruegan con cara de pavor que no avisen a su padre ante sus indisciplinas, cosa que no ocurre con la madre"*. Es tal el sentido de la obediencia y el temor al padre que a veces lo llegan a expresar con ciertos gestos, raros en nuestro medio cultural, como, por ejemplo, besarle la mano.

En cuanto a la categoría C: integración social

Como norma general, la calidad y cantidad de las relaciones sociales que establece el alumnado inmigrante con el alumnado autóctono dependen fundamentalmente de dos factores: el espacio donde se producen estas relaciones y el tiempo de estancia que lleven en España. Cuanto más estructurada o institucionalizada sea una situación educativa (por ejemplo, las actividades dentro del aula), más fluidas pueden llegar a ser las relaciones con los alumnos locales. En cambio, en espacios y tiempos escolares menos estructurados (el recreo, la convivencia en la localidad), estas relaciones disminuyen o se pierden, y los alumnos inmigrantes participan únicamente en la red social de los chicos de su país o grupo cultural de procedencia, aunque *"el hecho de coincidir en la asistencia al Aula Temporal de Adaptación Lingüística ha supuesto, en ocasiones, una apertura de su círculo de relaciones"*. Es natural, por otra parte, que su grado de integración social aumente conforme más tiempo lleven escolarizados en el centro y progresen en el dominio del castellano.

Los alumnos rumanos, lituanos, polacos y latinoamericanos son los más sociables. Una muestra muy reveladora del deseo de integrarse socialmente de las familias rumanas es *"que no tienen inconveniente en que sus hijos asistan en el Colegio a clase de religión católica siendo mayoritariamente ortodoxos"*. En el lado opuesto, hay notable coincidencia en considerar que los menos sociables son los chinos -que suelen agruparse en clanes familiares- y, especialmente, los marroquíes, que son destacadamente los que tienen un menor grado de integración: *"El alumnado marroquí es el menos integrado, el peor aceptado por la población autóctona, debido a sus rasgos externos, y a su bajo nivel económico. Aunque la integración en el centro educativo ha ido evolucionando a mejor con el paso del tiempo, en el pueblo*

siguen estando aislados". A juicio de los entrevistados, la causa del aislamiento del alumnado marroquí (mayor en el que proviene de áreas rurales) se explica tanto por la escasa aceptación por parte de los alumnos locales, como por su propia falta de iniciativa para lograr una mayor integración social en la comunidad de acogida, probablemente a causa de las diferencias culturales y religiosas, que, en casos, ven como insalvables. Este colectivo, según una entrevistada, "*no se deja ayudar*", ni siquiera en actividades específicas para este fin que suelen tener cierto éxito entre el resto de alumnos.

No obstante, y aun teniendo en cuenta estos argumentos, la mayoría de los informantes opina que el factor económico (clase social, renta familiar) es decisivo en cuanto al nivel de integración social del alumno inmigrante (y su familia) tanto en el marco escolar como en el comunitario. Así lo demuestran los casos de alumnos extranjeros, de Europa del Este o incluso marroquíes, que pertenecen a familias de estatus social medio-alto y que se encuentran plenamente integrados y participan en redes sociales ricas y diversificadas.

5. Consideraciones finales

Insistimos en que, con este estudio, hemos pretendido tan sólo esbozar una cartografía social y educativa, a partir de percepciones y representaciones subjetivas, y en ningún caso ofrecer un catálogo de hechos contrastables o una interpretación acabada, en torno a las diferencias entre los distintos grupos nacionales y/o culturales en relación con tres amplias categorías o ámbitos de la cultura escolar. Por supuesto, en un estadio más avanzado de la investigación, estas categorías podrían aumentar en número y ser mucho mejor definidas, a fin de dilucidar si estamos o no, y en qué medida, cognitivamente hablando, ante un modelo cultural consolidado y compartido.

Leídas y analizadas las entrevistas de estos veinte informantes cualificados, todo hace pensar que la diversidad (concepto central de este ámbito) es un concepto en paulatina *crystalización*, es decir, generador de un discurso regido por la clasificación y regulación de lo ambiguamente diverso en un número limitado de categorías/agrupaciones, en nuestro caso básicamente nacionales y culturales: una, la que conforman los inmigrantes rumanos, y en la que cabría también incluir a los que proceden de países del Este europeo; dos, los latinoamericanos, sin más distinciones, aunque parece que principalmente los que tienen un origen indígena más o menos visible; y tres, los marroquíes, que resultan ser el contrapunto de las otras dos en todas las variables estudiadas, y encarnan el conflicto cultural, la inadaptación escolar, el fracaso académico y el aislamiento social.

Los relatos de los entrevistados nos han desvelado algunas incipientes operaciones de división cultural, definición de identidades escolares y atribución de cualidades diferenciadas a determinados grupos de estudiantes, en relación al menos con tres categorías analíticas, en torno a las cuales los hablantes han situado (es decir, normalizado) a estos grupos. Las evidentes coincidencias entre ellos nos sugieren, una vez más, que la cultura escolar se rige por pautas relativamente estandarizadas, independientemente de que haya una cierta base empírica para sustentar o no las opiniones expresadas, como señalaban, no sin inquietud, Fernández Enguita y Terrén (2008). La cultura, cada cultura nacional, aparece como un todo identificable que puede ser narrado y caracterizado mediante un texto más o menos estable y compacto. Nuestro interés, rastreando estos y otros elementos del discurso de los actores escolares, ha sido detectar indicios consistentes para una investigación más rigurosa, densa y prolongada. Como todo relato bendecido por el éxito, el multiculturalismo se vuelve a veces

intocable, como si su bondad intelectual se diera por descontada. Nosotros hemos procurado, en cierto sentido, “profanarlo”, observando cómo es fabricado día a día, *cartografiado*, por los actores educativos, siguiendo sistemas de razón y reglas de acción sumamente arbitrarias pero seguramente influyentes en sus decisiones.

Referencias bibliográficas

- Adlbi Sibai, S. (2010). Sometimes I am Spanish and sometimes not: a study of the identity and integration of Spanish Muslim women. *Research in Comparative and International Education*, 5 (2), 185-204.
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*. Barcelona: Paidós.
- Bolívar Botia, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Bonal, X. y Alabaigés, B. (2009). La segregación escolar en Cataluña. *Cuadernos de Pedagogía*, 387, 89-94.
- Coll, C. y Falsafi, L. (2010). Presentación del número monográfico “Identidad y educación: tendencias y desafíos”. *Revista de Educación*, 353, 17-27.
- De Sousa, B. (2005). *El milenio huérfano*. Madrid: Trotta.
- Dubet, F. (2005). Exclusión social, exclusión escolar. En Luengo, J. (ed.). *Paradigmas de gobernación y exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea* (pp. 93-106). Barcelona, México: Editorial Pomares.
- Etxebería, F. y Elosegui, C. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 235-263.
- Fernández Enguita, M. y Terrén, E. (2008). Presentación. Número monográfico: “De inmigrantes a minorías: temas y problemas de la multiculturalidad”. *Revista de Educación*, 345, 15-21.
- Fernández Enguita, M., Gaete, J. M. y Terrén, E. (2008). ¿Fronteras en las aulas? Contacto transcultural y endogamia en las interacciones del alumnado. *Revista de Educación*, 345, 157-181.
- Gómez, J. (2006). Algo más que educación para integrar a los adolescentes y jóvenes extranjeros. *Temas para el debate*, 136, 55-58.
- González Faraco, J. C. (2005). Educación intercultural, sistema educativo y cultura escolar. Reflexiones desde Andalucía En García Creso, C. y Vega Gil, L. (coords.) *La educación obligatoria en Europa y Latinoamérica* (pp. 273-282). Granada: Grupo Editorial Universitario,
- González Faraco, J. C., Tefiani, M. y Pare-Kaboré, A. (2008). Gibraltar ou l’abîme global: les relations culturelles et éducatives entre l’Europe et l’Afrique dans un contexte postcolonial. En Pereyra, M. (ed.) *Changing Knowledge and Education. Communities, Mobilities and New Policies in Global Societies* (pp. 325-348). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gorski, P. C. (2009). Editorial. Intercultural education as social justice. *Intercultural Education*, 20, 17-27.
- Gordo, M. (2002). *La inmigración en el paraíso. Integración en la Comarca de Doñana*. Sevilla: Consejería de Asuntos Sociales.

- Haw, K. (2010). Being, Becoming and Belonging: Young Muslim Women in Contemporary Britain. *Journal of Intercultural Studies*, 31, 345-361.
- Jiménez, J. R. y González Faraco, J.C. (2007). Entre rhétorique et pratiques: l'éducation à la citoyenneté en Espagne. *Revue Internationale d'Éducation*, 44, 45-54.
- Maalouf, A. (2009). *El desajuste del mundo*. Madrid: Alianza Editorial.
- O'Nions, H. (2010). Different and unequal: the educational segregation of Roma pupils in Europe. *Intercultural Education*, 21, 1-13.
- Pereyra, M. A., González Faraco, J. C., Luzón, A. y Torres, M. (2009). Social change and configurations of rhetoric: schooling and social exclusion in the last education reform of the 20th century in Spain. En Cowen, R. y Kazamias, A. (eds.) *International Handbook of Comparative Education* (pp. 217-238). Londres: Springer.
- Popkewitz, T. S., Pitman, A. y Barry, A. (1986). Educational reform and its millennial quality: the 1980s. *Journal of Curriculum Studies*, 18 (3), 267-283.
- Popkewitz, T. S., Lindblad, S. y Strandberg, J. (1999). Review of Research on Education Governance and Social Integration and Exclusion. *Uppsala Reports on Education*, 35, 6-100.
- Popkewitz, T. S. (2007). La historia del currículum: La educación en los estados unidos a principios del siglo XX, como tesis cultural acerca de lo que el niño es y debe ser *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11, 3. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev113ART1.pdf>
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2008). Atención educativa a la diversidad étnico-cultural: nuevas competencias profesionales del profesorado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL4.pdf>
- Shoorman, D. (2010). Moving beyond "diversity" to "social justice": the challenge to re-conceptualize multicultural education. *Intercultural Education*, 21, 79-85.