

INMIGRANTES EN LA ESCUELA: LA MIRADA DEL PROFESORADO

ANA IRENE DEL VALLE LOROÑO, ELISA USATEGUI BASOZABAL

Universidad País Vasco

1. El contexto de la inmigración en el País Vasco

La afirmación de que España y el País Vasco han dejado de ser un espacio de emigrantes para convertirse en un país de inmigración ha dejado de ser en los últimos diez años un tópico para convertirse en una realidad fácilmente verificable. El relativo crecimiento y desarrollo de la economía española y vasca en esta última década, unido a la expansión de un régimen subsidiario, generalizado y de fácil acceso, ha generado un aumento de puestos de trabajo para la categoría de trabajadores menos especializados, que ejerce un efecto de llamada sobre los flujos de inmigración. Por otra parte, es algo evidente que, aunque las demandas empiecen a superar a las necesidades y el paro comience a crecer entre la población extranjera¹, esta llegada de inmigrantes no es un fenómeno que con el tiempo esté llamado a disminuir, sino que, por el contrario, todos los estudios, sea cual sea el modelo explicativo que utilicen, apuntan a un crecimiento constante y creciente de la llegada de inmigrantes.

Y, en este tema, la CAV participa de las mismas coordenadas y problemáticas que se están generando a nivel estatal, aun cuando el impacto de la inmigración sea menor que en otras CC. AA. En el 2005 en el conjunto de la Comunidad nos encontramos con una población inmigrante cercana a los 70.000 ciudadanos extranjeros —en torno al 4% de la población—, pero, no hay que perder de vista que, si sumáramos aquellos que están en una situación irregular, con toda seguridad, habría que añadir varios miles de más. En cualquier caso, estas cifras se mantienen a distancia de las que ofrecen comunidades como Baleares, Madrid, Cataluña, Valencia y Murcia con porcentajes entre 10-15%, y por debajo de la media estatal. Pero en lo que se refiere a la CAV, lo reseñable no es tanto el volumen, cuanto la rapidez con la que ha aumentado en los últimos años, así en menos de cinco años Euskadi ha visto triplicar su población inmigrante. La mitad de los inmigrantes extranjeros empadronados en la CAPV residen en Bizkaia, uno de cada cinco en Alava y el 30% restante en Gipuzkoa.

¹ Los datos del Servicio público de empleo de agosto del 2006 señalan que en el último año el desempleo entre los trabajadores extranjeros ha aumentado casi un 21% y la Encuesta de Población Activa correspondiente al segundo trimestre del 2006 sitúa en el 12% la tasa de desempleo entre los inmigrantes, cuatro puntos superior a la que se registra entre los españoles. Por otro lado, al contrario de lo que ocurre entre la población autóctona, el paro entre los inmigrantes es más bajo entre las mujeres que entre los hombres (63000 frente a 75000 hombres); incluso el paro femenino ha crecido menos (el 18%) que el masculino (23%) en este periodo de tiempo. Este aumento del paro ha tenido implicaciones en la acción protectora de los servicios públicos de empleo, ya que se ha producido un crecimiento significativo de las prestaciones de paro, produciéndose durante el mes de Julio del 2006 un incremento del 30% sobre el mismo mes del año anterior y un 63% sobre el del 2004.

En cuanto a su peso y composición, ésta varía según los territorios. De hecho, Alava-Araba es el territorio de la CAPV que sostiene un mayor presencia de inmigrantes y Gipuzkoa el que menos. Las procedencias habituales son América Latina, Europa Comunitaria y Norte de África. Por países, los más numerosos son los colombianos, ecuatorianos marroquíes, portugueses y rumanos. En Bizkaia y Alava el colectivo nacional más numeroso es el de los colombianos y en Gipuzkoa, el de los portugueses. En Álava las distintas comunidades nacionales se mantienen en un equilibrio estable y es de destacar que si sumamos los ciudadanos de origen marroquí y argelino, nos encontramos que los de origen magrebí (incluidos los saharianos) son, como se ha dicho, “*la minoría mayoritaria en Álava*” (Septién, 2006: 22).

En cuanto al perfil de los inmigrantes, parece que cada vez son más jóvenes y con niveles de estudios más elevados, produciéndose una mayor contradicción entre sus niveles de cualificación y los trabajos a realizar en el nuevo país.

Ahora bien, independientemente de las cifras que se puedan manejar globalmente, también es sencillo comprobar que la inmigración es más cierta y más visible en algunos lugares, sectores e instituciones que en otros. No es la misma sensación ante el fenómeno de la inmigración la que se percibe al pasear un día festivo cualquiera por las zonas residenciales de una gran ciudad que por su casco viejo o barrios periféricos; no se obtiene la misma percepción cuando se accede a zonas rurales en las que dominan las pequeñas explotaciones polivalentes familiares que a aquellas donde reinan las grandes explotaciones intensivas; tampoco obtenemos la misma impresión cuando observamos las maniobras en sus embarcaciones de los pescadores en un puerto deportivo que en un gran puerto pesquero. La accesibilidad al fenómeno de la inmigración depende fundamentalmente del contexto en el que nos situemos.

En este sentido, la institución escolar cobra una importancia fundamental como espejo reflectante de la realidad, ya que nos sirve de referente válido para visualizar la importancia y las características de la inmigración, puesto que:

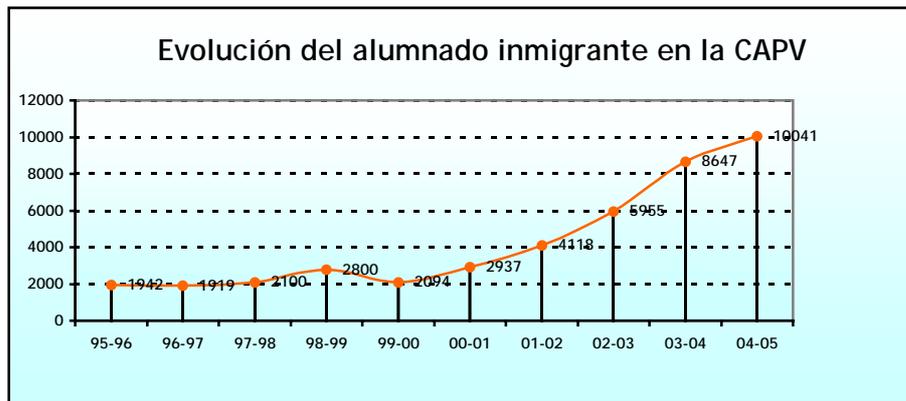
La educación es un derecho y un deber universal y bastante efectivo, el escenario escolar, es un fiel indicador y, por su enfoque hacia el grupo de menor edad, un claro anticipo del lugar de la inmigración en la sociedad española, así como de su desigual distribución y de las dificultades de su integración (Enguita, 2003: 238).

2. El impacto en la escuela: la concentración de alumnado inmigrante en los centros escolares de la CAPV

En paralelo a lo que ocurre con respecto a la población inmigrante total, en la Comunidad Autónoma Vasca la escolarizada² ha mantenido un crecimiento importante en los últimos años, como se muestra en el siguiente gráfico referido a la población escolar en etapas no universitarias.

² Si se quiere ampliar el conocimiento sobre el estado de la educación de los alumnos inmigrantes en el País Vasco: Felix Etxebarria, 1994, 1999 y 2002; Fermín Barceló, 2004; AAVV, 2003; Ararteko, 2001 y 2002. Y con relación más concreta a Vitoria-Gasteiz se puede acudir a las investigaciones: Manzanos, Cesar y Ruiz de

Gráfico 1



Fuente: Septién (2006)

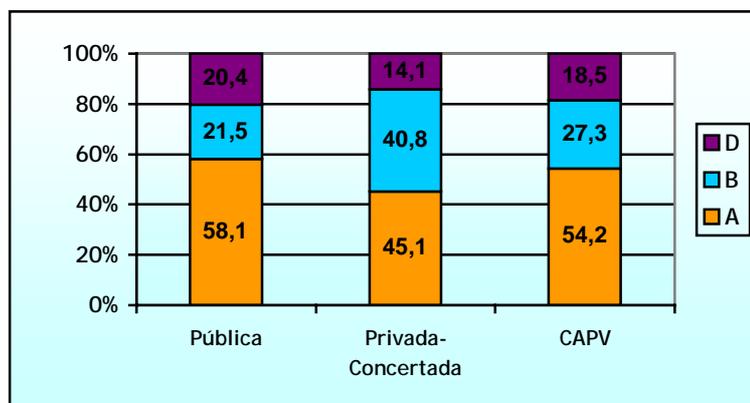
En el curso 2003-04 la población escolar de procedencia extranjera matriculada en etapas no universitarias supuso el 3,13% del total, un porcentaje pequeño pero que previsiblemente evolucionará al alza. El impacto por territorios varía igualmente; así, Bizkaia escolariza a la mitad del alumnado inmigrante, Gipuzkoa al 26,7% y Álava, muy concentrado en Vitoria, el 22,3%.

Al igual que ocurre en otros espacios sociales, el paisaje escolar acusa una distribución diferencial del alumnado de origen extranjero. Los alumnos inmigrantes tienden a concentrarse en unos centros escolares y no en otros. En el caso de Euskadi, se repite la tendencia ya observada en otras zonas del Estado a la concentración en los centros de la red pública que acoge en mayor medida (70%) a este tipo de alumnado y sobre la que, consiguientemente, se hace recaer en mayor medida la responsabilidad del éxito o fracaso de su integración. Por territorios, Álava la red pública acoge al 83,1% de los alumnos y alumnas inmigrantes, Bizkaia el porcentaje es del 75% y en Gipuzkoa el 64,4%. Y de acuerdo con el informe del Consejo Escolar de Euskadi del año 2004 no parece que en el futuro reserve un reparto más equitativo de este alumnado entre la red privada-concertada y la pública.

Estas diferencias entre los territorios no se explican únicamente en términos demográficos. El sistema educativo vasco contempla tres modelos lingüísticos, A, B y D, con diferente peso del euskara y castellano como lenguas vehiculares. En los últimos años el modelo D ha evolucionado al alza, el B se ha mantenido constante y el modelo A experimenta un retroceso. La realidad es que el modelo A —castellano como lengua vehicular y el euskara como asignatura— escolariza a más de la mitad del alumnado inmigrante. La oferta de los modelos varía según la realidad sociolingüística de territorios y zonas. Y el reparto desigual se acusa en mayor medida en aquellas zonas en las que hay mayor oferta de modelos A y B. Los datos muestran como la concentración del alumnado

inmigrante en la red pública de modelo A es mayor en Alava, mientras que Gipuzkoa representa un reparto más equitativo.

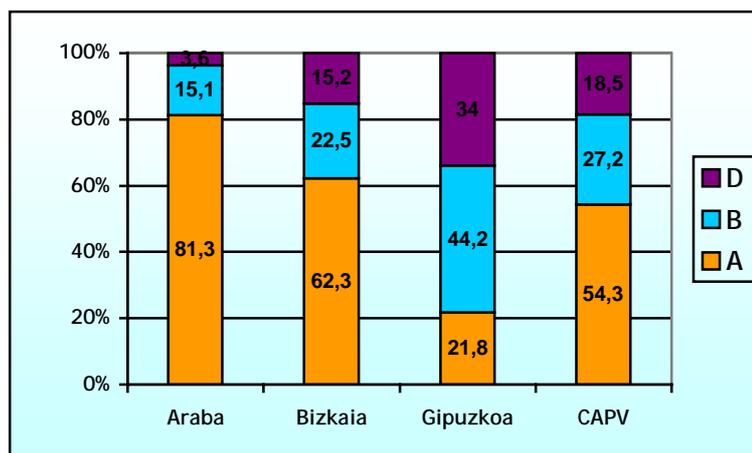
Gráfico 2



Fuente: Consejo Escolar Vasco, (2005)

En concreto, en Vitoria- Gasteiz se concentran fundamentalmente en los centros públicos del modelo lingüístico A de primaria y de secundaria. Empieza a crecer su número en los centros públicos de primaria del modelo lingüístico B y D y en algunas ikastolas públicas del mismo nivel escolar; su número es irrelevante en los centros públicos de secundaria del modelo B y D y en los centros concertados apenas nos encontramos con alumnos inmigrantes o pertenecientes a minorías étnicas, salvo en aquellos que están localizados en barrios con un alto índice de población inmigrante o gitana.

Gráfico 3



Fuente: Consejo Escolar Vasco, (2005)

3. Escuela e integración

Pero la escuela no es importante solamente como espejo reflectante de la realidad de la inmigración, sino que, como puente que ha sido siempre entre el individuo y la sociedad, entre el niño y la vida adulta, debe jugar un papel esencial como vector de integración social y cultural de los

hijos de inmigrantes. Como señala Enguita, es *la arena de encuentro entre la cultura de origen y la de acogida*. Todos los estudiosos del tema han señalado a la Escuela como uno de los espacios fundamentales a la hora de posibilitar la incorporación de los inmigrantes a la sociedad de acogida.

Sin duda alguna, el barrio, el trabajo, el grupo de iguales e, incluso, las iglesias juegan un papel muy importante en los procesos de resocialización de los inmigrantes. Sin embargo, la escuela va a tener un peso especial, ya que, como señala Enguita,

Salvo por la existencia de sectores marginales en los que pueda producirse cierta desescolarización o por la llamada desescolarización friccional derivada del proceso de llegada y adaptación, los niños y jóvenes inmigrantes, al igual que con los hijos de los naturales del país, van a estar en el sistema educativo hasta los 16 años, es decir, el paso por la escuela condicionará muchos de los rasgos que tome el individuo cuando culmine el proceso de desarrollo personal que implica su evolución desde la identidad de origen hasta la nueva identidad que surge necesariamente del contacto con la cultura del país de acogida (Enguita, 2003: 239).

Por tanto, dado el papel central que posee el profesorado en el sistema de enseñanza y las implicaciones de sus propias concepciones en el rendimiento académico de sus alumnos y alumnas, es sumamente urgente, si queremos hacer de la escuela un instrumento de inclusión social del alumnado inmigrante, averiguar la actitud y las visiones de las profesoras y los profesores ante el fenómeno de la inmigración, desvelar los estereotipos, valoraciones morales e etiquetajes que van tejiendo sobre sus alumnas y alumnos inmigrantes y sobre sus familias, y, finalmente, examinar sus concepciones sobre las repercusiones que en la práctica docente trae consigo el aumento de la multiculturalidad en las aulas.

Tal es el contenido de la presente comunicación que remite a los resultados de la investigación en curso *“Escuela e inclusión: los nuevos retos de la desigualdad en Vitoria- Gasteiz”*. Con el objetivo de analizar la transmisión de valores en el ámbito escolar, se elaboró un diseño de investigación cualitativa basado en entrevistas “en profundidad” y grupos de discusión a una muestra opinática de 21 agentes educativos de la realidad socio-educativa de Vitoria-Gasteiz y 53 profesores de la enseñanza obligatoria pública y concertada en los diferentes modelos³. Esperábamos que la inmigración aflorara como una de las realidades condicionantes en la reflexión y discusión sobre la labor de la escuela como agente de integración y cohesión social. Y entre las hipótesis de trabajo planteadas, contemplamos una muy general referente a esta cuestión; la inmigración estaría acentuando las distancias internas y las contradicciones de un sistema educativo ya de por sí muy diverso, en el que no se tiene un único y común referente cultural. Como consecuencia, el enfoque y la actuación en los centros estarían condicionados por la realidad concreta de la inmigración en ellos. Por último, pensábamos que en el caso del modelo A público, la concentración sería un elemento de tensión para un profesorado que ha asistido a un desgaste de sus grupos, tanto desde el punto de vista del número como de la composición del alumnado.

³ En los grupos han participado un total de 53 profesores (22 centros de enseñanza pública (18 de Primaria y 5 de Secundaria) y 14 de privada (11 de Primaria y Secundaria y 3 de Secundaria)

4. El discurso del profesorado sobre escuela e integración del alumnado inmigrante

Los resultados de nuestro trabajo se circunscriben al entorno de la enseñanza obligatoria pública y concertada en la ciudad de Vitoria-Gasteiz, pero creemos que los resultados pueden ser bastante ilustrativos del *sentir* y *estar* del profesorado en la escuela vasca. Como cabría esperar, en general la inmigración constituye uno de las preocupaciones y dificultades identificadas en la labor educativa. Ahora bien, no con la misma intensidad, sentido y consecuencias para el profesorado implicado en la educación con inmigrantes que para quien educa ante la inmigración.

Con todo, hay algo en lo que todos los profesores y profesoras coinciden: la necesidad de medidas para afrontar los efectos de la inmigración en la escuela. El profesorado es consciente de que en la formación de estos jóvenes inmigrantes nos estamos jugando la formación de los futuros ciudadanos de este país. Sin embargo, la unanimidad entre el profesorado desaparece cuando se trata de concretar el modelo educativo que más pueda favorecer la integración de los alumnos inmigrantes en la sociedad de acogida. Aquí nos encontramos con un amplio abanico de actitudes: desde profesores que identifican integración con asimilación, hasta aquellos otros para los cuales integrar no debe estar reñido con respetar los valores específicos de los inmigrantes, esto es, aquellos que afirman la necesidad de mantener el respeto a la diversidad.

Por otra parte, desde la perspectiva de un profesorado ya bastante debilitado por las condiciones de “soledad”⁴ en las que percibe se desarrolla su acción educativa, el fenómeno de la inmigración, especialmente cuando se tiene en el aula/centro, sorprende y abruma. Si la sociedad vasca en su conjunto ve un 11% de inmigrantes cuando el peso real es del 4%⁵, es comprensible que el profesorado también participe de esa impresión y se manifieste superado por lo que algunos califican de *avalancha de inmigrantes* —aun cuando ésta no sea tal—, además de agraviado por su desigual distribución. Con todo, lo cierto es que el profesorado se muestra sobrepasado por la complejidad que, casi de repente y sin apenas tiempo para responder, la inmigración ha introducido en sus aulas, desconcertado ante la diversidad de indumentarias, costumbres, lenguas y etnias cuya existencia desconoce en buena medida y confuso en el análisis de un fenómeno que saben requiere replantear objetivos y metodologías educativas. Sería demasiado pedir que en estas condiciones el profesorado no fuera permeable a los prejuicios y estereotipos sociales.

Con el fin de ordenar las aportaciones de los profesores y evidenciar de forma más clara sus diferentes posturas y perspectivas en torno a la manera de encarar la escuela la educación de los

⁴ Así es como venimos describiendo en nuestro trabajo de investigación el momento que vive la institución educativa, al menos desde la posición de uno de sus principales actores y agentes, el profesorado. Algunas consideraciones sobre esta cuestión pueden hallarse en el trabajo presentado en la XI Conferencia de la ASE, “Escuela y Familia: encuentros y desencuentros en la formación de valores”, disponible en formato CD-ROM en volumen de las actas. M. García Lastra et al. (coords.) *Convergencia con Europa y Cambio en la Universidad*. Valencia: Germania, pág. 201.

⁵ Es lo que refleja la encuesta sobre las imágenes y actitudes ante la inmigración realizada el año 2004 por el Observatorio Vasco de Inmigración. Pueden consultarse más resultados en IKUSPEGI (2005) *Percepciones, valores y actitudes de la población vasca hacia la inmigración extranjera*. Zarautz: Itxaropena.

alumnos emigrantes y de los autóctonos pertenecientes a minorías étnicas, como los gitanos, situamos el análisis en torno a dos cuestiones: las proyecciones valorativas y los estereotipos ante la diversidad cultural y étnicas y la contraposición asimilación *versus* integración a la hora de enfocar la educación multicultural.

4. 1. Estereotipos y proyecciones valorativas

Para la inmensa mayoría de los profesores entrevistados, el acelerado aumento de los alumnos emigrantes es uno de los factores que está incidiendo con más fuerza en el panorama educativo español y vasco en la primera década del siglo XXI. Sin embargo, a la hora de interpretar afirmaciones de este tipo, habría que matizar que:

El ansia de multiculturalidad con que frecuentemente es presentado el fenómeno tampoco responde exactamente a su verdadera composición interna. (...) Lo que hay debajo de los titulares de prensa que hacen una imagen del todo a partir de una parte del fenómeno es la realidad de una desigual distribución de la población inmigrante según comunidades, ciudades dentro de ellas y barrios dentro de éstas. Es la concentración registrada en estos últimos años lo que rápidamente hace aflorar la fácil imagen del gueto, imagen estigmatizada que no se aplica, por ejemplo, cuando una similar concentración se produce en colegios franceses o alemanes de titularidad privada (Terrén, 2004: 12).

Lo cierto es que tras el lenguaje de lo políticamente correcto que presenta a la multiculturalidad y la diversidad cultural como una oportunidad de enriquecimiento mutuo, muchas veces quedan ocultas las estrategias de las familias autóctonas para, en la medida de sus posibilidades, evitar que sus hijos acudan a los centros con una mayor proporción de inmigrantes. Cuestión que para nada se plantea cuando se trata de la escolarización en un colegio francés, alemán, inglés o americano.

En esta línea argumentativa se sitúa el discurso del profesorado de la enseñanza pública del modelo A en Vitoria-Gasteiz cuando describe la concentración de la población inmigrante en este modelo y, paralelamente, la pérdida progresiva de alumnado autóctono hacia los centros concertados. Unos centros que, conviene señalar, escolarizan mayoritariamente en modelo A y apenas tienen alumnos inmigrantes o pertenecientes a minorías étnicas y que están girando hacia la oferta en modelo B.

Puede decirse que todo el profesorado percibe y reconoce —se diga más o menos claro y alto—, el peligro de que la combinación red-modelo esté siendo una vía institucionalizada de segregación de la población con mayores desventajas sociales y especialmente de la población inmigrante. Otra cuestión es cómo se explica este hecho y qué soluciones se vislumbran, algo que está muy condicionado por la posición en el sistema educativo y las opiniones sobre la política educativa en Euskadi.

Por ello, resulta comprensible que la concentración genere actitudes y reacciones contradictorias entre el profesorado; particularmente en quienes están en estos centros, calificados

en tono cariñoso como “la ONU” por algunos, pero también tildados de auténticos guetos por otros.

El análisis del discurso de algunos profesores de la línea A sitúa el reparto desigual del alumnado inmigrante como la causa de que la línea A de la enseñanza pública, al recoger esencialmente las minorías étnicas con menor nivel económico y con mayor distancia cultural, se haya convertido en una escuela de los pobres y de los marginados, el *cajón desastre* de la escuela vasca. Este discurso se alimenta de la nostalgia y lamenta la pérdida de su antiguo prestigio y su conversión en espacio de conflictos e instrumento de exclusión. Tampoco es ajeno al mismo la interpretación en clave política: la normalización del euskara en el sistema educativo habría condenado al ostracismo a todo el profesorado que no ha logrado incorporarse al proceso y que se mantiene en un modelo A intencionalmente maltratado por la administración. Evidentemente, este profesorado aboga por un reparto más equitativo del alumnado perteneciente a minorías étnicas entre los centros públicos y concertados y entre todos los modelos lingüísticos.

Frente a este discurso, y aun cuando se vea necesidad de una mayor colaboración de la red concertada y del resto de los modelos lingüísticos en la acogida de los alumnos inmigrantes y gitanos, hay una parte significativo del profesorado de modelo A que, en este contexto, la inmigración constituye una “oportunidad”:

Como no tenemos más que ese alumnado, tenemos que mimarlo. Los modelos A tenemos que vivir de ese alumnado.

Si no, el profesorado no encuentra sitio en otro lado.

(Director, A, Centro público Primaria).

Como es fácil apreciar, la posición del profesorado del modelo A es compleja. Parece sentirse en la cuerda floja: quiere y no quiere la situación en la que se encuentra este modelo lingüístico actualmente con relación al número de alumnos inmigrantes que asume. Por eso, a menudo sus intervenciones en los grupos de discusión se convierten en la ocasión propicia para exteriorizar un cierto grado de frustración profesional ante la poca atención que reciben de la Administración, ya que, si bien acogen en sus centros a la mayoría del alumnado inmigrante, en cambio, a la hora de atender a las necesidades educativas especiales que estos alumnos requieren, reciben, según su opinión, menos ayudas y recursos que los centros de los modelos lingüísticos B y D.

En este sentido exteriorizan los elementos negativos que rodean, a su entender, su labor docente: falta de apoyo de la Administración a la hora de emprender proyectos educativos innovadores, imposibilidad de planificar y llevar adelante una labor docente competente, puesto que a mitad de curso les llegan alumnos inmigrantes que ni tan siquiera conocen el castellano, dificultad y carencia de instrumentos a la hora de encarar la diversidad y heterogeneidad de sus aulas, etc... ¿Cuánto de verdad y de lamento hay en ello? ¿Hasta qué punto este discurso no enmascara la resistencia a verse lidiando con un alumnado que conlleva una labor educativa “más compleja”, con sectores de la sociedad “marginales” y “pobres”, con realidades no conocidas?. Es difícil de

determinar con la información de que disponemos. Lo que sí hemos podido comprobar es que en su discurso afloran proyecciones valorativas, prejuicios y estereotipos sobre el alumnado inmigrante y sus familias que, solapadamente, muestran a un profesorado que no ha digerido tan fácilmente el hecho multicultural en sus aulas. Algo que por otra parte nos ocurre a todos.

4.1.1. Salvaguardas y estereotipos en el discurso del profesorado

Hablar de los estereotipos que corren de boca en boca entre la población autóctona puede parecer dentro del lenguaje políticamente correcto algo inconveniente, incluso demagógico. Pero entre las dificultades mayores que impiden promover una integración se encuentra la presencia de estereotipos y prejuicios de la sociedad sobre la inmigración que favorecen en muchas ocasiones la aparición de conductas y actitudes discriminatorias hacia esa población.

Esta afirmación cobra especial importancia si referimos al ámbito escolar. Nadie pone en duda que la importancia de la escuela como instrumento de integración social. Y dentro de ella, no hay que olvidar que el profesorado tiene una importancia radical, ya que en buena medida, por su propia posición de poder, de su saber hacer depende buena parte del éxito de las posibilidades integradoras de la escuela, ya que

Los estudiantes minoritarios identifican a los profesores como personas muy significativas, de forma que su autoconcepto está en gran medida determinado por cómo ellos sienten que sus maestros los perciben (Jordan, 1988: 506).

Sin duda, las percepciones estereotipadas de las diferencias culturales por parte del profesorado constituyen expectativas que condicionan en gran medida el rendimiento escolar del alumnado inmigrante.

Al examinar las opiniones manifestadas sobre el fenómeno de la inmigración y su proyección en las actividades educativas e institucionales de la escuela y, en particular, el discurso en torno a la escolarización de las minorías étnicas, destaca el uso frecuente por parte de los entrevistados de expresiones semejantes a lo que Terrén denomina *cláusulas de salvaguarda* (2004: 36). Esta actitud corresponde con el discurso normalizado que suele viciar las respuestas a las encuestas que tratan de medir actitudes racistas, ya que se responde, en ocasiones, más desde la lógica de un lenguaje racionalizado y ritualizado que desde los sentimientos y representaciones subyacentes y explicativos de las conductas los entrevistados (Izquierdo, 1996, Terrén 2002, Vallés, Cea e Izquierdo 1999, Fernández Enguita, 2003).

Estas cláusulas de salvaguarda se nos han presentado en la presente investigación bajo fórmulas diversas, aunque todas ellas llevan a la idea de que los racistas son “los otros” y nunca el propio entrevistado o el centro en el que trabaja. Destacaríamos las siguientes.

- *La identificación y/o comprensión de las actitudes xenófobas o intolerantes de las “otras familias” que ven competencia en el acceso a los recursos y servicios sociales.* Por una parte, los profesores comentan la dificultad que entraña para la labor formadora de la escuela en valores tales como la tolerancia y el

respeto, el hecho de que en la sociedad prevalezcan actitudes xenófobas o intolerantes, pero al mismo tiempo la cláusula de salvaguarda aparece en determinados profesores, a través de una racionalización e, implícitamente, una identificación o, al menos, comprensión, del comportamiento racista de otros “otros”, que suelen ser padres de otros alumnos que presentan algún tipo de desventaja social, cultural, psicológica, etc., pertenecientes a la mayoría étnica o usuarios de los servicios sociales pertenecientes también al mismo etnogrupo. Esta empatía con las razones del racismo ajeno alberga en buena medida una legitimación de actitudes que surgen, como efecto perverso, de medidas que pretenden ser redistribuidoras y compensatorias de desventajas sociales, como son becas, ayudas de comedor, apoyo escolar, ayudas a la inserción social, que al final generan injusticias de reconocimiento. Así:

Ahora bien, “al final de la enseñanza obligatoria, desde el momento que les toquen las identidades, yo pienso que existen problemas. Hay distintas razas, culturas, color, etnias por la calle, pero desde el momento en que el ciudadano entiende que estos grupos tienen una ayuda X de la sociedad, ya no se entiende tanto la diversidad: como les van a dar piso a este, si yo estoy pagando impuestos... Eso lo oyes. La escuela puede intentar modificar conductas, pero llega un momento en que coincide la edad de los alumnos, la familia y entran..... Aunque no veo una sociedad negativa, sino educar al que vea mal. Mis hijas, conocidos de mis hijas son gente estupenda. (Director, A, Centro público Primaria)

- *La imagen arquetípica del inmigrante siempre dispuesto a engañar y falsear.* Las cláusulas de salvaguarda se hacen más patentes cuando el profesorado enmascara sus posibles actitudes xenófobas sirviéndose de estereotipos negativos para recalcar el mal uso que las personas de otras etnias, sobre todo en referencia a personas de cultura islámica, hacen de las ayudas sociales. Un buen ejemplo de ello es la siguiente conversación que mantienen dos profesores de un colegio público:

Director: “En su país (Marruecos) no tienen tampoco mucho interés. Quieren que sus hijos salgan enseguida, se pongan a trabajar o vete a saber qué. De alguna manera sacan dinero

Jefa de estudios: “Si no, de las ayudas”

Director: “Anteayer un chaval le dijo a la profesora, oye ¿cuántos coches tienes? Uno, dice. Ja, ja, uno tiene mi padre, otro mi hermano, otro mi otro hermano, otros mis hermanas. Y vive en la calle Sto. Domingo, y el padre solo trabaja de albañil, pero cada mes o mes y medio hace su viaje a Marruecos...”

Jefa de estudios: “A mí eso me da mucha rabia, ¿eh?, porque yo tengo que luchar con las becas, y eso da coraje, pero que vas a hacer, el niño no tiene la culpa”.

Director: “Son economías sumergidas. De 135 alumnos que tengo en el colegio, 126 son becarios. Habrá 6 o 7 que no tienen beca. Todos los demás gratuitos con beca”

(Director y Jefa de estudios, A, Centro público Primaria)

- *Etiquetaje: el inmigrante en la práctica es “difícil”.* También se recurre a la cláusula de salvaguarda surge cuando se contraponen la teoría y la práctica. Es decir, esta distinción se establece cuando el profesorado comenta el foso que se establece entre los modelos que se proponen en el plano

teórico para tratar el tema de la diversidad y la realidad cotidiana en el aula de *bregar* con alumnos a los que califican simplemente como difíciles. En el discurso de estos profesores, alumno inmigrante se asocia casi automáticamente a problema escolar. Así cuando en los grupos de discusión se plantea y se comenta la función transmisora de valores de la escuela, un número significativo de profesores de centros de modelo A comenta que todas esas ideas de tolerancia, respeto a la diversidad, de educación intercultural, etc., quedan muy bien escritas en el papel, pero existe imposibilidad real de trabajarlas y de llevarlas a la práctica, ya que, como opina una profesora de secundaria del modelo A en un grupo de discusión, la pública del modelo A se ha convertido con la llegada de los inmigrantes *en asistencia social*.

▪ *Para prejuicios e intolerancia la suya. ¿Qué puede hacer la escuela frente a ellos?* A veces cabe detectar detrás de miradas semejantes, ciertos rasgos etnocéntricos y xenófobos, ya que en el discurso de los profesores aparece la escuela en una lucha sin esperanza frente a los prejuicios que anidan en las culturas de los inmigrantes. Dos textos sobre los prejuicios de género en los inmigrantes de origen islámico ejemplifican esta afirmación:

No es del todo así, pero hubo un momento (con respecto a un padre marroquí) en el que le tuve que decir que yo no tengo tiempo para perder tras sus tonterías, pues él tenía que ser responsable y venir con las cosas bien hechas, que tenía todo el tiempo del mundo. Él tenía ayudas porque no trabajaba y yo sí que trabajaba. Pero se creen que yo tengo que estar supeditada. No, que sepan que no, y los niños de este colegio que sepan también que no, y parece que los tienes así bien, pero ya en cuanto empiezan a cumplir 11 años, a los 12, 13, ya los notas, se les nota. (Jefa de estudios, A, Centro público Primaria)

Y no solo eso, (...); las mismas mujeres. Ellas son las que tienen que cambiar. Aquí hemos tenido todas las alumnas y las tienes con sus faldas, con sus pantalones, con peinados normalísimos, hasta los 12 años. Las ves al año siguiente que tienen 13 o 14 años y, fulanita, que haces con el velo tapada; sí, sí, yo a mi Islam. Las ves aquí y piensas, está podrá ir hacia delante, e ir libre de cabeza y tal. Pero el 90% echadas para atrás. (Director, A, Centro público Primaria)

Junto a estas estrategias de exculpación, el análisis de los discursos en grupos y entrevistas pone de manifiesto que el profesorado va estructurando la identidad de los alumnos inmigrantes en torno a unos estereotipos que constituyen un todo jerarquizado y estructuran el universo de las posibilidades en torno a un sistema de posiciones diferenciadas.

Por lo general, el eje en torno al cual se articula la representación jerarquizada de las diferencias éticas suele hacerse con relación a la mayor o menor distancia con respecto modelo de alumno ideal (aplicado, obediente, respetuoso con la figura del profesor, con comportamientos no conflictivos en el aula, con costumbres, gustos y cultura semejantes, etc.) y no tanto a su rendimiento académico. Algo que evidencia, una vez más, que la escuela es un recinto evaluativo, pero lo que se evalúa, esto es, lo que se tiene en cuenta, coteja, califica y juzga, no es solamente el logro académico (Jackson, 1991; Rist, 1999; Dreeben, 1985, 1990).

En esta jerarquía, los latinoamericanos son vistos como educados, los de los países del Este fácilmente integrables, los chinos trabajadores y los que presentan mayores problemas son los procedentes de culturas islámicas, sobre todo los marroquíes, que “*apáticos*”, “*vagos*”, “*no se esfuerzan*”, aunque “*son listos de por sí, y el idioma hablando unos con otros, en un mes o mes y medio ya están hablando*”, pero esa misma inteligencia les lleva a ser percibidos como artífices de procedimientos de aprendizaje y sujetos de conductas poco ortodoxas, que a veces pueden traducirse en engaños, ya que son “*envidiosos y problemáticos y no quieren integrarse*”. Y, junto a los islámicos, ocupan los últimos puestos los gitanos, a los que muchas veces se les atribuye rasgos semejantes a los marroquíes. Ahora bien, aunque entre el profesorado domine la imagen del latinoamericano educado y respetuoso, el profesorado que cuenta con este alumnado en sus aulas también lo describe como un alumnado conflictivo en ausencia del profesorado.

La misma clasificación jerarquizada surge cuando los profesores comentan las actitudes y los comportamientos de las familias de sus alumnos inmigrantes. Al igual que con sus alumnos, las proyecciones valorativas que se efectúan responden exclusivamente a criterios de procedencia, valorándose el interés de los latinoamericanos por la marcha escolar de sus hijos, mientras se critica el nulo interés de las familias gitanas e islámicas en la educación escolar de sus alumnos.

Hay una gran diferencia de unas familias a otras. Las ecuatorianas y colombianas, los padres o las madres, en muchísimos casos, suelen tener estudios superiores; entonces esas familias sí que controlan más a sus hijos, aunque no puedan venir al colegio. Y si pueden, quieren que les des trabajo para hacer tareas en casa, y, si pueden, aunque no tengan dinero, pagan profesor particular; y son muy clasistas, mucho más clasistas, en cuanto pueden, tenemos todos los años de las familias que se matriculan en Septiembre al año siguiente la cuarta parte por lo menos o más se les llevan a la privada, aunque saben que tienen que pagar dinero se les llevan a la privada: el status, al Niño Jesús o a [centro] que les pillan aquí al lado. Mi niño no quiere que esté con su amigo marroquí o gitano. Y, luego, entre las familias musulmanas, también creo yo que es cultural, no hacen demasiado caso de los estudios, sobre todo entre los marroquíes: son apáticos, ahí lo dejan, no se esfuerzan demasiado y eso que son muy inteligentes, en líneas generales. (Jefa de estudios, A, Centro público Primaria)

El asunto de la integración es... a veces hay grupos que ellos tampoco quieren integrarse, ese es el caso que durante muchísimos años los gitanos les daban pisos, ellos no querían pisos, que mi vida no es vivir en un piso y cogían los marcos de las puertas y hacían fogatas en donde estaban, entonces que yo no quiero integrarme, oye tú no me integres que a mí no me da la gana de integrarme y eso se ha hecho continuamente y del trabajo, no querían trabajar, es que yo no quiero trabajar que tengo con tema de chatarra o con la droga o por lo que sea. Entonces integración, integración tampoco la sociedad es... nos vamos a echar la culpa de un grupo que no se ha integrado, es que no quiere ese grupo realmente. Yo estoy convencido de que la sociedad en muchos casos está haciendo todo lo posible por integrar grupos y ellos no quieren. (Prof., A, Centro privado Primaria/ ESO)

En el mismo sentido, cuando comentan las dificultades de las familias inmigrantes para participar en la dinámica del centro o asistir a las tutorías, si bien hacen referencia al hecho de que trabajan mucho y en horarios poco favorecedores para lo que supone la implicación en la escuela, sin embargo, en ocasiones, la forma de decirlo, las expresiones y los ejemplos con tintes

xenófobos que utilizan, deja un regusto amargo sobre el interés y la preocupación de dichas familias por sus hijos:

Al revés, quisiéramos que vinieran más por aquí y no puede ni venir el presidente de la asociación. Las madres no saben, no quieren, no pueden, no les dejan los maridos a las árabes. Las que no son árabes, pues, quieras que no, a todos les pagan algo por abí, y todas están trabajando; ves mujeres colombianas, ecuatorianas, con un carrito y una mujer mayor, y ¡calla!, que vengan a tiempo aquí a recoger a las 5 de la tarde cuando terminan sus hijos y les están esperando. Aquí algunas veces hemos tenido que llamar a las 7 de la tarde, porque no había venido nadie a recogerles y aquí la bedela esperando hasta las 7 y ya más no puede esperar. Son casos muy particulares, pero el año pasado hubo que llamar un día a la policía municipal, se tuvo que llevar a un par de hermanitos a la comisaría y la madre fue a recogerlos a las 9 de la noche a comisaría. Los padres que tenemos o no saben o no pueden. Y los que tenemos son eso. Los cuatro que hay que saben y pueden, no pueden materialmente por problemas de trabajo. El presidente por problemas de trabajo, trabaja en la construcción de 8 de la mañana a 9 de la noche, saca dinero, pero no puede venir al colegio a ninguna hora.

(Director, A, Centro público Primaria)

En el siguiente cuadro quedan esquematizadas los diversos estereotipos que sobre el alumnado inmigrante se han podido detectar entre el profesorado en las entrevistas y en los grupos de discusión

Tabla 1

Procedencia	Estereotipos del alumnado	Estereotipos de las familias
Latinoamericanos	Educados, respetuoso, machistas y en ocasiones falsos y con conductas poco sociales	Trabajadores. Clasistas y preocupadas por los estudios de sus hijos. Familias tradicionales y religiosas (católicas).
Países del Este	Fácilmente integrables y estudiosos	Cerradas y de difícil integración
Chinos y orientales	Trabajadores y buenos en el cálculo	(No hay relación con el centro)
Marroquíes y culturas islámicas	Apáticos, vagos, no se esfuerzan, listos de por sí, envidiosos, problemáticos y no quieren integrarse	Desempleo de los varones. Sospecha de actividades delictivas. Nulo interés por la educación de sus hijos. Actitudes machistas. Integrismo.
Gitanos	Marrulleros, faltos de interés, inteligentes, problemáticos, abandonados en la limpieza y se niegan a integrarse. Machistas.	Escaso interés por la educación de sus hijos y, sobre todo, de sus hijas. Actitudes sexistas. Dificultades para convivir con ellas.

Ahora bien, lo verdaderamente importante, desde el punto de vista educativo, de estas construcciones estereotipadas jerárquicas que maneja el profesorado y a partir de las cuales afronta y construye su práctica cotidiana en el aula, es que, como dice Terrén (2004), si en la escuela el alumno muchas veces empieza a sustituir su autoestima por lo que los otros piensan de él, si tenemos en cuenta, por otra parte, las aportaciones de las teorías del etiquetaje, de acuerdo con las cuales, las expectativas de los profesores marcan en gran manera el rendimiento escolar de sus alumnos y sus actitudes con respecto a la cultura escolar, es probable que los estereotipos que el profesorado se ha hecho de las diferencias étnicas de sus alumnos influyan en su rendimiento académico y en la construcción de su propia identidad étnica.

De alguna manera estos estereotipos funcionan como violencia simbólica que obliga al alumnado de las minorías étnicas a entrar en una disyuntiva que poco ayuda a su desarrollo personal y a su integración en la sociedad, ya que de alguna manera se le obliga a elegir entre asimilarse a la cultura dominante pagando el precio de la renuncia a los rasgos específicos de la suya o a mantenerse en su especificidad pero sabiéndose desvalorizado, es decir, se niega para ser aceptado o, si se acepta, se ve obligado a rechazar la cultura dominante.

4.2. ¿Cómo responder a la multiculturalidad?

El Consejo Escolar Vasco (2005) sitúa el debate sobre el impacto de la inmigración en la escuela en el sistema educativo vasco en torno a tres ejes: las circunstancias de la escolarización de esta población, el tratamiento que requiere este tipo de alumnado y la actitud del sistema educativo ante el fenómeno de la multiculturalidad. Ya se ha comentado líneas antes la preocupación que en el profesorado genera la concentración del alumnado inmigrante en las aulas y centros de modelo A de la red pública. Desde la administración se está comenzando a responder mediante el control de las matriculaciones en ambas redes y el fomento de los modelos B y D, especialmente en la etapa de infantil. Estas medidas encaminadas a redistribuir el impacto de la inmigración, no obstante, necesitan de enfoques y planteamientos más generales. Al menos, es la conclusión que se desprende al examinar el discurso del profesorado.

Así, en las entrevistas y de los grupos de discusión raramente se detectan criterios objetivos a la hora de encarar esta situación y proponer una alternativa para la mejor integración social de las minorías étnicas presentes en la escuela. Escasean las propuestas claras y no ideologizadas sobre los principios a los que debería sujetarse una educación intercultural. Probablemente, la complejidad y ambivalencia de su situación limita en el planteamiento de soluciones y alternativas a aquellos profesores y profesoras del modelo A que más se quejan del número de alumnos inmigrantes que tiene que asumir dicha línea lingüística. Pero tampoco entre el resto abundan. Sea por cercanía sea por ausencia de, lo cierto es que se habla de la integración de los alumnos inmigrantes y gitanos de forma poco elaborada, lo que de alguna manera pone de manifiesto el desconocimiento y el olvido que sobre la interculturalidad está presente en las aulas y en los centros de la enseñanza obligatoria y que favorece unas prácticas asimilacionistas *“que tienen de normalidad la vida de los centros”*.

Por ejemplo, es revelador que la mayoría del profesorado asocie las dificultades educativas del alumno inmigrante con el desconocimiento del idioma. Consideran que en gran medida la integración se produce y los obstáculos educativos de sus alumnos desaparecen cuando éstos pueden comunicarse de una manera efectiva con los otros, sea a través del castellano o del euskara. Esta apreciación es sumamente interesante, ya que denota que los profesores reducen fundamentalmente el problema de la inmigración en las aulas al dominio del lenguaje y se olvidan, al centrar el problema en este escenario, de cuestiones más complejas como la cultura de origen, las expectativas que mueven a la inmigración o la escuela como escenario de interculturalidad, cuestiones éstas que son un poco invisibilizadas en la escuela. Un representante de una ONG advierte de los riesgos que entraña cualquier política pública sobre inmigración que centre todos los esfuerzos en la adquisición del idioma y se olvide que, cuando hablamos de inmigración, estamos refiriéndonos a proyectos de vida (López Peláez, 2006: 291) de personas concretas enmarcadas en contextos determinados y que requieren unas condiciones determinadas de realización. De esta manera:

Pero no siempre saber el idioma te integra, como uno se daría cuenta si nos planteáramos la inmigración no únicamente desde nuestra posición, sino por el contrario si quisiera integrarse uno en la cultura inmigrante, se daría cuenta que no es solo el idioma, sino que tendría que construir todo desde cero: idiomas, relaciones, sistemas administrativos, trabajo, valores... Si para los de aquí eso es difícil, como lo será para ellos que además en el hecho de venir está también presente la obligación que tiene de triunfar. Y como la mayoría no triunfa, sino que malvive en condiciones extremas, ese fracaso del proyecto migratorio que ellos tienen, al no verse materializado, sino que además, quizás al transcurrir de muchos años, es un fracaso para ellos, razones para no hacer más esfuerzo por su parte para integrarse (...), se guetizan y están cómodos en medio de otros compatriotas e igual ni siquiera ven la necesidad de aprender el idioma. Muchos hijos hablan castellano o euskera a la fuerza cuando se escolariza. (Representante ONG)

Esta idea es compartida por el profesorado implicado en proyectos educativos interculturales. Indudablemente consideran que el aprendizaje del idioma es fundamental y permite una integración mucho más rápida. Sin embargo, no solamente ponen todo el énfasis en el hecho de las dificultades que entraña a la hora de afrontar adecuadamente la escolarización de los alumnos inmigrantes el desconocimiento del idioma o la guetización de las aulas y los centros.

En el enfoque de este profesorado la educación intercultural no tiene como meta fomentar unilateralmente la integración en los valores de la sociedad de acogida, sino también, de respetar las diferencias culturales y de valorar positivamente las culturas de origen, favoreciendo, por ejemplo, el acercamiento de la comunidad educativa a las lenguas de origen de los alumnos y alumnas inmigrantes y el respeto de los valores específicos de los inmigrantes. Integración cultural implica, pues respeto a la diversidad. Al igual que para Touraine (1993) la educación debería actuar sobre la diversidad reconociéndola y favoreciendo la cohesión social. Se trataría de “*pensar la cultura y la*

identidad desde parámetros que incluyan una fuerte apuesta por la ciudadanía y la participación social” (Ytarte, 2005: 82)

Sin embargo estos profesores que apuestan por la educación intercultural son conscientes de las dificultades que se van a encontrar por el camino. Así, para comenzar a trabajar en esta línea, hay que empezar, primero, por asumir que se tiene por delante un problema complicado, ya que

Vemos las tonalidades tan distintas que hay en el mundo de la inmigración, a las que no se pueden dar las mismas respuesta. (Representante ONG)

En segundo lugar, la integración de diferentes etnias y culturas en el aula pueden dar lugar a conflictos, y de hecho ya se han dado, como los medios de comunicación han reflejado, entre los valores que aportan los inmigrantes y los valores que rigen en la sociedad de acogida. Como ha escrito Bauman:

La vida en la frontera no es jauja. La frontera es un territorio de intercambio intenso, un terreno abonado para la tolerancia e incluso para el entendimiento mutuo, pero también la sede de perpetuas escaramuzas y riñas, así como suelo fértil para los sentimientos tribales y la xenofobia. (Bauman, 2002: 91).

De acuerdo con los profesores que tratan de impulsar una educación intercultural no se trata de eliminar el conflicto a través de la labor homogeneizadora de la escuela, sino de convertir a ésta en una institución que haga posible y enseñe a sus alumnos, y a la sociedad en general, que formas de vida distintas y distantes pueden coexistir y entenderse. Se trata, pues, de encarar las situaciones conflictivas que puede provocar en muchas la diversidad cultural como situaciones disyuntivas que nos impulsan a buscar entre todos soluciones razonables para todos. Todo ello teniendo como horizonte a la vista los derechos humanos.

A pesar de que escasean la reflexión y los enfoques sobre la actitud del sistema educativos y la respuesta de la escuela a la multiculturalidad, hay algunas diferencias reseñables entre los centros educativos que creemos permiten hablar de dos maneras de encarar la diversidad cultural en las escuelas y en nuestra sociedad.

- a) Los centros y profesores que ponen el énfasis en tratar de la misma manera que a los autóctonos a los alumnos inmigrantes y gitanos; con un enfoque, en consecuencia, uniformizador y asimilacionista.
- b) Aquellos que pretenden dar una respuesta a la diversidad desde la educación intercultural; con un enfoque diversificador e intercultural, entendiendo la escuela como un “crisol de identidades culturales”.

Dos enfoques que aparecen en las diferentes redes y modelos lingüísticos que conforman el sistema educativo y que no guardan relación con el número de alumnos inmigrantes o gitanos que tienen, lo que en ocasiones resulta paradójico como señala uno de los técnicos de la administración responsable de programas de convivencia y diversidad:

En este colegio [nombre del centro concertado] que no hay ningún inmigrante tienen el mejor programa de educación intercultural. Y al revés tienes un centro que tiene el 80% de inmigrantes y no han planificado ninguna actividad dirigida a una reflexión intercultural, sino que están con los inmigrantes como estarían con los autóctonos, a trabajar aquí, a aprender el idioma, y a no sé qué, porque lo que hay que hacer es tratarles igual, pero con la igualdad quizás te dejas por el camino a la mitad.

(Técnico Berritzegune (centros de apoyo en renovación pedagógica))

El análisis de los discursos corrobora las palabras de este agente educativo. Se ha podido comprobar como en algunos colegios de primaria y de secundaria de la red pública del modelo A, con un alto índice de alumnos pertenecientes a minorías étnicas, hay una resistencia a introducir cualquier tipo de práctica educativa que tomara en cuenta la diversidad cultural de sus alumnos, salvo en el tema del idioma. Incluso como reconoce el representante de una ONG, muchos de estos centros tienen una escasa colaboración con asociaciones e instituciones implicadas en el ámbito de la inmigración o de la educación intercultural:

En los centros donde hay mayoría de alumnado inmigrante hay una cierta autosuficiencia desde dentro; la misma presencia de inmigrantes les da una especie de color al centro que resuelve el problema y no se dan cuenta de que no (...) Muchos centros con fuerte alumnado inmigrante, con la autosuficiencia, no se dan cuenta (de que no cabe una única respuesta a la diversidad de la inmigración) y no saben responder, ya que piensan que por tener inmigrantes "en casa" todos somos solidarios y no necesitamos la opinión, no la ayuda de otros. Pues que les vaya bien.
(Representante ONG).

En estos centros, pero también en otros de modelos lingüísticos B y D, públicos y concertados, el aula sigue funcionando como toda la vida. El profesorado parece no percatarse de los cambios ocurridos ni de su envergadura ni de la ineficacia de sus prácticas educativas. Da la sensación de que se agarran a la normalidad para evitar las complicaciones que les pueda ocasionar un replanteamiento de su labor docente.

Estas prácticas educativas no solo desembocan en políticas asimilacionistas, sino que ignoran que los sectores más alejados de la cultura escolar tienen más dificultades para el éxito escolar, como lo han puesto de manifiesto numerosos autores desde la sociología de la educación. Terrén (2001), en distintas investigaciones enfocadas a analizar cómo se produce el contacto intercultural en el espacio educativo, presenta diversos indicadores objetivos que muestran claramente que los alumnos inmigrantes tienen un índice de fracaso escolar mayor, al mismo tiempo que pone en cuestión la igualdad de oportunidades con respecto al éxito y a los resultados escolares que se desprende muchas veces de las entrevistas a profesores. También en dichas investigaciones ha analizado la posibilidad de los alumnos inmigrantes de establecer relaciones de amistad y de colaboración con sus colegas en el aula. Y sus resultados contradicen el discurso de los profesores por él entrevistados y por los que han participado en la presente investigación.

En efecto, al igual que en los trabajos de Terrén, en nuestra investigación los profesores de los centros escolares que pretenden llevar adelante en sus aulas prácticas educativas teóricamente igualitarias, sin que la presencia de alumnos inmigrantes modifique sustancialmente las actividades a

realizar y los contenidos a transmitir, constantemente hacen referencia en su discurso al hecho de que entre sus alumnos no se establecen ninguna conducta discriminatoria entre los autóctonos y los foráneos, sino, que por el contrario, todos sus alumnos se consideran iguales, es decir, conviven y se aceptan mutuamente sin ningún tipo de diferencia ni exclusión. De facto, si en alguna ocasión se ha producido algún tipo de conflicto y de discriminación, se ha debido más a comportamientos de los propios alumnos inmigrantes que a prejuicios de los autóctonos. Entre los motivos de fricción, los profesores y las profesoras apuntan, por ejemplo, las actitudes machistas que sostienen los alumnos de cultura latinoamericana, islámica o gitana:

Aquí hay una clase que hay mayoría de chicos, de las clases de arriba de 5º y 6º, que no había más que 2 niñas y todo el resto son chicos y bastantes musulmanes, con lo que verán ellos en sus casas, y entonces hubo un día que se rieron de la niña, y la niña lloraba y lloraba, y la niña tal y la profesora dijo de aquí ni sale nadie mientras no vaya pidiendo perdón, uno a uno, a esa niña. Y a algunos les costó pedir perdón, porque, claro, el niño marroquí que es el único entre un montón de chicas, es un dios en casa. Y contesta y habla como le da la gana, a ese chaval que ya es cultural que no se respete a las mujeres..., por ejemplo.

(Jefa de estudios, A, Centro público Primaria).

Esta igualdad entre los alumnos inmigrantes y los autóctonos que desean resaltar constantemente los profesores y las profesoras que han participado en la investigación, contradice el resultado de numerosas investigaciones que han puesto de relieve, por el contrario, que:

(...) los alumnos inmigrantes son los menos elegidos (...) en los procesos de negociación de identidades y posiciones que se registran en las interacciones del aula, la relación está definida por mecanismos de señalización de identidad que siempre adquieren una estructura jerarquizada y dicotómica (nosotros/los otros) y en los que el conjunto de capacidades y actitudes asociadas con el éxito escolar juegan un papel decisivo. (Bueno Abad y Belda Ibañez, 2005: 53).

Es significativo que si la igualdad no existe entre los propios alumnos autóctonos —pasa con los gitanos—, los profesores reiteren la igualdad existente entre aquellos y los alumnos inmigrantes. Quizá tras estas actitudes y rechazos a admitir que la presencia en el aula de alumnos inmigrantes y gitanos obliga a plantear prácticas educativas alejadas de las rutinas estandarizadas impregnadas de una supuesta cultura común que han dominado el hacer de la escuela hasta nuestros días, se oculta, una vez más, cierta incomodidad del profesorado ante la sospecha o duda sobre su posible comportamiento racista y etnocéntrico. Terrén (2001) señala que este discurso que niega las desigualdades revela el peso de lo que se considera políticamente correcto en el tratamiento institucional de la diversidad cultural. Y, al mismo tiempo, delata la interiorización de una impostura que tiende a alejar de la propia actividad profesional o la del centro la sospecha de cualquier acción discriminatoria y, por ello, la responsabilidad.

Claro que frente a esta actitud, también se ha observado que éste no es el único enfoque ni tratamiento de la multiculturalidad en las aulas de enseñanza obligatoria de Vitoria-Gasteiz. Hay un profesorado que muestra una manera totalmente diferente de afrontar la llegada del alumnado

inmigrante y la presencia de minorías étnicas en la escuela. Sostienen que la llegada del alumnado inmigrante obliga a revisar los principios y certezas que servían de soporte a la escuela y a transformar radicalmente las prácticas y rutinas escolares. A la postre, entienden que se trata, por un lado, de visualizar y dar respuesta a la diversidad que ya existía en nuestras aulas antes de la llegada de los alumnos y alumnas inmigrantes y, por otro, de dar cabida a la diversidad que este alumnado aporta a la escuela.

En primer lugar, al igual de lo que aparece en diversos estudios realizados en el Estado en los últimos años, los profesores que pretenden dar una respuesta desde la interculturalidad a la educación de sus alumnos, comentan que, junto con la lengua, la participación familiar es el factor más influyente en la integración educativa del alumno inmigrante, muy por encima de la situación económica y legal de la familia. Indudablemente esta afirmación se puede aplicar también con respecto al alumnado autóctono, pero con los alumnos inmigrantes se cumple con mayor fuerza, pues, son mucho más sensibles a los efectos de una socialización divergente (Siguán, 2003). Estos profesores comparten las hipótesis manejadas por Terrén (2005:62), en el sentido de que la combinación en el espacio escolar de estructuras igualitarias y participativas que potencian la implicación de las familias inmigrantes puede favorecer el conocimiento y entendimiento de los patrones culturales, estilos de vida y formas de organización familiar, pudiendo ser ésta circunstancia que estimule la incorporación a la escuela y, consiguientemente, favorezca situaciones de aprendizaje que permitan el máximo rendimiento de este alumnado y, en última instancia, su integración social.

En este sentido este profesorado se plantea como uno de sus objetivos prioritarios establecer una comunicación intensa y redes fluidas con las familias y con las diversas asociaciones culturales en las que están integrados sus alumnos con el fin de compartir objetivos comunes a la hora de plantear la educación de sus alumnos. Son conscientes de que para la activación de auténticas redes se necesita desarrollar una comprensión más profunda de las características culturales de las familias inmigrantes, en especial de las que más influyen en la socialización de sus hijos y en las expectativas que tienen sobre el significado y el sentido de educación formal en su vida y en la de sus hijos. De alguna manera piensan que el profesorado está obligado a llegar a un conocimiento más profundo del que tiene en estos momentos sobre las costumbres, las tradiciones y los usos, en una palabra, de las culturas respectivas de las familias de sus alumnos.

Es decir, el profesorado que opta en su práctica cotidiana en el aula y en el centro por la opción de llevar a cabo una educación intercultural y se aleja de las pautas meramente asimilacionistas, es consciente de que la colaboración entre el centro escolar y las familias de los inmigrantes y de las minorías étnicas demanda un clima de confianza mutua que permita afianzar las relaciones y el diálogo entre los diversos agentes e instituciones que participan en la acción educativa, y ésta exige un conocimiento del otro que vaya más allá de los estereotipos al uso. En este sentido, los profesores rechazan hacer uso de estereotipos para caracterizar a los distintos

inmigrantes, ya que una y otra vez expresan la diversidad existente dentro de cada etnia: si admitimos la diversidad entre los autóctonos, tampoco podemos negarla para los inmigrantes.

Indudablemente esta perspectiva reclama que el centro se abra a su entorno y posibilite escenarios de diálogo entre los distintos grupos, entre las distintas culturas y agentes que forman parte de la comunidad educativa: alumnado, profesorado, familias, personal no docente, asociaciones, educadores... Para que se avance en el aprendizaje es necesario que haya una comunicación, una continuidad y una correlación entre los diversos contextos en los que está integrado el alumno. Cuando hay coincidencia entre la cultura familiar y escolar, esta continuidad se asegura en mayor o menor grado, aunque apenas haya relación, participación y diálogo entre la familia y la escuela. Sin embargo cuando cultura escolar y familiar son diferentes es necesario que, para que esta continuidad pueda darse, desde la escuela surja y se potencie una actuación intencional y explícita en ese sentido. Es el centro escolar quien tiene la responsabilidad de iniciar actuaciones que favorezcan y posibiliten el diálogo y la colaboración.

Ahora bien, hay que tener en cuenta que lo que nos proponen estos profesores no es simplemente una adaptación sin más al contexto. Por el contrario, su acción educativa está dirigida a la transformación del mismo. No es la aceptación meramente pasiva y acrítica de la diversidad como un bien en sí misma. Además de tener en cuenta la diversidad en lo que tiene de riqueza como punto de partida, se hace necesario transformar todo lo que supone desigualdad procurando el enriquecimiento de todos y todas. En este sentido el respeto a la pluralidad va inseparablemente unido a los conceptos de justicia e igualdad, es decir, a la superación de todas las actitudes y conductas clasistas, sexistas, racistas, intolerantes y violentas que puedan darse en cualquier cultura o contexto social. La meta que estos profesores proponen a la escuela es la inclusión social en condiciones de igualdad dentro del pluralismo y la diversidad.

En este sentido, los profesores de los diferentes centros en los que se intenta trabajar una educación intercultural comentan un conjunto de actuaciones que han desarrollado para llevar adelante su proyecto educativo de escuela inclusiva: contactar con las asociaciones de inmigrantes o gitanas e implicarlas en el proyecto educativo del centro; establecer relaciones igualitarias con las familias de los alumnos inmigrantes y de minorías étnicas e intentar formar redes de acogida que faciliten la integración en la sociedad y en la escuela de las nuevas familias y, si desconocen el idioma, sirvan de mediadoras entre ellas y la escuela; elaborar un plan de acogida a los alumnos de minorías étnicas que de alguna manera eliminen a sus familias la intranquilidad y la sensación de que abandonan a su hijo sin saber muy bien los rituales por los que va a pasar; facilitar la participación en el centro e intentar eliminar en la medida de lo posible la distancia de las familias con respecto a la escuela; fomentar el conocimiento mutuo, incorporando a los padres y madres de sus alumnos y alumnas como profesores de sus distintos idiomas, costumbres, gastronomía, etc., reforzar la vivencia del centro escolar como algo suyo, permitiendo que sea utilizado como lugar de reunión de las diversas asociaciones o agentes comunitarios; incorporar las culturas minoritarias dentro del currículum y actividades escolares, etc.

El reto para estos centros es, primero, lograr la implicación y el compromiso del profesorado y luego mantenerlo. Se reconoce la disposición del profesorado, especialmente cuando se comienza a ver los resultados, pero también se reclama un mayor apoyo institucional y más recursos. Especialmente quienes están trabajando en centros con una alta presencia de inmigrantes, sienten que ésta no es la escuela de la calidad y del conocimiento competitivo que se valora socialmente. Por ello, a menudo, expresan que se sienten solos y algo defraudados con una sociedad que no es consciente del enorme esfuerzo invertido.

5. Conclusiones

El profesorado que defiende e intentan llevar adelante en sus aulas y centros respectivos este modelo de educación intercultural nos revela un hecho importante. Y es que, frente a los procesos puramente asimilacionistas que bajo una aparente igualdad de trato olvidan la diversidad real que bulle en sus aulas tratando de imponer la cultura de la etnia dominante, en sus centros *“han descubierto que es más probable alcanzar resultados satisfactorios en comunidades cívicamente activas que protagonizan una “incorporación participante” a la sociedad de acogida y que, muy frecuentemente, se integran no negando sino afirmando su identidad étnica”* (Terrén, 2005: 81). Por tanto, la llamada *guetización* de los centros, dentro de la cual estarían los centros de estos profesores y profesoras comprometidos en una educación intercultural, no es el mayor obstáculo para la integración correcta y el éxito escolar de los alumnos de etnias minoritarias. Al igual que Terrén, constatamos que el mayor obstáculo es sin duda la ausencia de políticas y prácticas educativas acordes con sus necesidades reales.

Una escuela inclusiva, pues, debe hacer del centro escolar un espacio en el que la integración se favorezca desde el dialogo, el conocimiento mutuo, la participación de los diferentes agentes educativos, en un proceso de intercambio y transformación mutua. La integración genera cambios y éstos siempre son conflictivos y difíciles de asumir para todas las partes. Así:

La inmigración genera cambios: los mismos inmigrantes sufren diversas transformaciones, cambia inevitablemente a los miembros de la cultura dominante, el cambio nunca es fácil, las transformaciones producidas por la nueva inmigración requieren la acomodación mutua y la negociación, es más viable cultivar y fomentar la aparición de unas identidades híbridas nuevas y unas competencias biculturales, combinando de manera creativa los elementos de la antigua cultura con los de la nueva, librando nuevas energías y posibilidades (Bueno Abad y Belda Ibañez, 2005: 54-55).

Sin embargo, apostar por la educación en las aulas de nuestros centros escolares significa adoptar una actitud dialógica igualitaria, aceptar la riqueza que puede encerrarse en el pluralismo de las distintas formas de vida en la que los humanos desarrollan su existencia y la posibilidad de resultar modificado por el encuentro con valores distintos. En el fondo para los profesores y profesoras implicadas en un modelo educativo intercultural, se trata de una elección entre dos modelos de escuela y sociedad bien distintos pero no igualmente de justos, pues, como señala Hurtado:

*Debemos elegir, así, entre un interculturalismo democrático e inclusivo, menos jerarquizador, más equitativo en las recompensas y en la estima, basado en un diálogo inacabado, inconcluso y que no excluye el conflicto, y la utopía de la imposición de un punto de vista supracultural y suprahistórico, basado en la esperanza de que el mundo, algún día, convergerá en **la verdad**, mientras se opone **hoy**, a un tiempo, a **la inclusión** y **al reconocimiento**, a la redistribución y a la verdadera competencia (Hurtado, 2005: 113).*

BIBLIOGRAFÍA

- ARARTEKO (2005) Situación de los menores extranjeros no acompañados en la CAPV. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- (2002) Situación de la población temporera en Álava. Condiciones de trabajo temporero en las campañas de vendimia y recolección de patata. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- (2001) La respuesta a las necesidades educativas especiales en la CAPV. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- AAVV (2003) Propuesta para un plan de acogida. Durango: CIP.
- BARCELÓ, F. (2004) Etorकिन integrazioaren argi-ilunak euskal erkidegoan. Gizarte eta kulturantzatasuna ikastexetan, Gipuzkoako esperientziak, I, Jardunaldiak, Donostia, otsailak 21.
- BAUMAN, Z. (2003) Modernidad líquida, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BUENO ABBAD, J.R. y BELDA IBAÑEZ, J.F. (dirs.) (2005) Familias inmigrantes en la escuela. Discursos de los agentes educativos. Valencia: Universitat de Valencia.
- CONSEJO ESCOLAR DE EUSKADI (2004) Informe sobre la situación de la enseñanza en la CAPV (2000-2002). Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritz. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Servicio Central de Publicaciones.
- DREEBEN, R. (1983) "El currículum no escrito y su relación con los valores" en GIMENO SACRISTÁN y PÉREZ GÓMES La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal.
- (1990) "La contribución de la enseñanza al aprendizaje de las normas: dependencia, logro, universalismo y especialidad", Educación y Sociedad. vol 7.
- ETXEBARRIA, F. (1994) La educación intercultural. Donostia: Facultad de Pedagogía Ibaeta.
- (1999) Bilingüismo y Educación en el País Vasco. Donostia: Erein.
- (2002) Sociedad multicultural y Educación. Donostia: Facultad Pedagogía Ibaeta.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2003) "La segunda generación ya está aquí". Papeles de economía española, nº 93, pp 238-261.

- HURTADO, J. (2005) “El malestar en la sociedad, el conflicto de las culturas”, en ROCHE CÁRCEL, J. A. y OLIVER NARBONA, M. (ed.) *Cultura y globalización. Entre el conflicto y el diálogo*, Alicante: Universidad de Alicante
- IZQUIERDO, A. (1996) “Las encuestas contra la inmigración”, en MARTIN ROJO, L. y otros (coord.) : *Hablar y dejar hablar. Sobre racismo y Xenofobia*. Madrid: Ediciones de la UAM.
- JACKSON, Ph (1991) *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- JAMESON, F. (1996) *Teoría de la posmodernidad*, Madrid: Trotta.
- JORDAN, J. (1988) *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- LÓPEZ PELÁEZ, A. (2006) “Inmigración, educación y exclusión social”, *Sistema*, Enero, pp 291-308.
- MANZANOS, C. y RUIZ DE PINEDO, I. (coord.) (2005) *La infancia inmigrante en las escuelas de Vitoria-Gasteiz*, Vitoria: UPV/EHU y Denon Eskola.
- RIST, R.C. (1999) “Sobre la comprensión del proceso de escolarización: Aportaciones de la teoría del etiquetado”, en FERNANDEZ ENGUITA, M. (coord.) : *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel, pp 615- 627.
- SEPTIÉN ORTIZ, J.M. (2006) *Una Escuela sin fronteras. La enseñanza del alumnado inmigrante en Álava*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- SIGUÁN, M. (2003) *Inmigración y adolescencia*. Barcelona: Paidós.
- TERREN, E. (2001) *El contacto intercultural en el aula*. La Coruña: Universidad de La Coruña.
- (2004) *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social*. Madrid: Catarata.
- TOURAINÉ, A. (2005) *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*, Barcelona: Paidós.
- VALLÉS, M., CEA, M.A. e IZQUIERDO, A. (1999) : *Las encuestas sobre inmigración en España: tópicos, medios de comunicación y política migratoria*. Madrid: Instituto de migraciones y Servicios sociales.
- YTARTE, R..M. (2005) “Pluralidad y educación. La intercultural como modelo educativo”, en FERNÁNDEZ GARCÍA, T. y MOLINA, J.G. (coords) *Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos y prácticas*. Madrid: Alianza editorial, pp 79- 112.