

Diferencia, diversidad y desigualdad. La reproducción social de los inmigrantes a pesar del sistema educativo.

Begoña M^a Zamora Fortuny
Grupo de trabajo 6

Resumen:

De la misma manera que ocurre en la sociedad, en la educación tampoco se puede tratar a la inmigración como un grupo homogéneo. Existen culturas sociales diferentes entre los inmigrantes y por tanto, éstas se enfrentan de distinta manera a la cultura escolar. Las posiciones sociales que ocupan los inmigrantes en su estrecha relación con el lugar de procedencia, marcan diferencias de acceso al sistema educativo, de oportunidad, de trato y de triunfo o fracaso en el mismo. La ley en vigor que regula la educación, la LOCE, ignora tales diferencias, o peor, contribuye a la reproducción social de las desigualdades entre inmigrantes. La enseñanza de calidad parece reservada, al igual que ocurre con otros grupos sociales, a determinados inmigrantes. Y la mayoría de los proyectos, programas y acciones que se llevan a cabo actualmente bajo principios de multiculturalidad e interculturalidad no hacen nada por cambiar esta situación.

Uno de los peligros mayores de la educación intercultural es confundir diversidad con desigualdad “ya que la insistencia en la aceptación de la diversidad (cultural) lleva implícita tácitamente, casi siempre, una invitación a la aceptación de la desigualdad (social), como una manifestación más, como otra consecuencia *natural* de la diversidad cultural”¹. Detrás de estas palabras de Carbonell puede leerse la actitud etnocéntrica que encierra el populismo y los efectos perversos de estas políticas tras el respeto a la diversidad cultural, como diría Grignon².

Algunos de los lemas utilizados para provocar en principio la integración y la interculturalidad, como por ejemplo “todos iguales, todos diferentes”, propician la diferencia y la desigualdad al intentar poner en un mismo plano la igualdad como principio jurídico con la diversidad cultural y biológica. Tras plantearse lo absurdo de ser a la vez igual y diferente a algo, algunos autores se preguntan si no será ésta una manera encubierta de “construir dulcemente la diferencia desigual invocando ahora los acordes del reconocimiento de la diversidad...”³. Como recoge Carbonell, con eslóganes de ese tipo o “igualdad para vivir, diversidad para convivir”, o incluso con las fiestas de

¹ CARBONELL, F. (2000): “Desigualdad social, diversidad cultural y educación” en VVAA: *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*, Colección Estudios Sociales, nº 1, Fundación ‘la Caixa’, p. 109.

² GRIGNON, Cl. (1991): “La escuela y las culturas populares”, *Archipiélago*, nº 6.

³ GARCÍA CASTAÑO, F. J. – GRANADOS MARTÍNEZ, A. – PULIDO MOYANO, R. (1999): “Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia” en GARCÍA CASTAÑO, F. J. – GRANADOS MARTÍNEZ, A.: *Lecturas para educación intercultural*, Trotta, Valladolid, pp. 45-46. Y también GARCÍA CASTAÑO, F. J. – GRANADOS MARTÍNEZ, A. – GARCÍA-CANO TORRICO, M^a. (1999): “Racismo en el *currículum* y en los libros de texto. La transmisión de discursos de la diferencia en el *currículum* oficial de la comunidad autónoma andaluza y en los libros de texto de la educación primaria” en GARCÍA CASTAÑO, F. J. – GRANADOS MARTÍNEZ, A., op.cit., p. 183.

diversidad y las semanas interculturales se contribuye “a aumentar la confusión, a esconder, a negar, el conjunto de relaciones conflictivas, reales, de poder y de marginación, de dominación y de sumisión existentes entre el grupo mayoritario y los grupos minorizados”⁴. Dicho de otra manera: “Cabe la posibilidad de que, sin saberlo, con determinadas acciones y campañas como ésta estemos intentando apagar el fuego con gasolina, es decir, haciendo el juego a los intereses contrarios a los que creíamos defender”⁵.

Nos movemos en un debate complicado que ha sido desarrollado en la sociología de la cultura y que por cuestiones de espacio no podemos tratar aquí. En cualquier caso podría afirmarse sin caer en contradicción que: a) la cultura occidental, con todas sus desigualdades e injusticias, es la más avanzada que se conoce, aunque sólo sea, como sostiene Enguita, por “sus valores de respeto a la vida, libertad e igualdad”⁶; b) la diversidad cultural es también social, ha sido construida en un espacio de poder y ello hace que algunas tradiciones y creencias, sistema de símbolos y significados deban ser desterrados de la faz de la tierra como única vía real de emancipación de grupos sociales oprimidos y explotados, como la única forma de acabar con la alienación y propiciar la igualdad y c) evidentemente que cada cultura, en tanto conjunto de significados, hace que cada grupo pueda perfectamente entenderse en su entorno, pero algunos están impelidos, dada la construcción y jerarquía social, para adaptarse y entender el entorno vecino y deberían hacerlo para salir de la alienación. Lo

⁴ CARBONELL, F. (2000): “Desigualdad social, diversidad cultural y educación”, op.cit., p. 112.

Téngase en cuenta que en la unidad didáctica “Somos iguales. Somos diferentes”, que puede verse en www.educa.rcanaria.es/Usr/Apdorta/unidad-1.htm o en www.cnice.mecd.es/interculturaneet/intro.htm, orientaciones para la interculturalidad, tras distanciarse de posibilidades ante la diversidad como “no hacer nada”, “marginación”, “asimilación”, “pluralismo cultural o multiculturalismo”, se defiende la “interculturalidad”. Se defiende el conflicto como algo positivo, se entiende el mundo en su interdependencia y, por tanto, se teoriza sobre la desigualdad económica, se aceptan las diferentes culturas como positivas y se incide en las discriminaciones personales, familiares e institucionales. Se mantiene que el alumnado inmigrante tiene otra cultura y que ello no implica que tenga dificultades intelectuales, ni que no mantenga las relaciones de comunicación normales dentro de su grupo cultural. Pero, en esta unidad faltaría resaltar lo importante de llegar a una cultura más elaborada.

⁵ CARBONELL, F. (1997): “Entre la oveja Dolly y las reservas indias”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 264, p. 26. En otras ocasiones el autor se refiere a la necesidad de acabar con el “mariposeo intelectual alrededor de la moda de la interculturalidad” ya que entiende que es caótico el marco conceptual al respecto, opta por dar prioridad a marcos teóricos sólidos. Puede verse CARBONELL, F. (1995): “Actitudes y actuaciones socioeducativas con los inmigrantes extracomunitarios y sus familias”, *Revista de Educación*, nº 307, p. 72.

⁶ FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1997): “Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación” en FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (coord.): *Sociología de las instituciones de educación secundaria 11*, Barcelona, ICE/Horsori, p. 117.

que no debe confundirse con una teoría del *handicap* cultural⁷ que no hace otra cosa que legitimar la diferencia y el distanciamiento por incapacidad o deficiencia respecto a la cultura hegemónica, lo que implica el reconocimiento de una única cultura como válida.

En palabras de Sami Naïr:

“Se puede fácilmente caer en la apología de la diferenciación que, en realidad, penaliza la integración social de los hijos de inmigrantes. Al reforzar los comportamientos de doble identidad, se hace que se vuelvan menos sensibles a los valores de la sociedad de acogida, menos productivos en el plano escolar y, más tarde, menos competitivos en el ámbito socioprofesional”⁸.

Y como añade Naïr, y parecen tener claro la mayoría de los estudiosos de la inmigración-educación, el medio donde poder tener éxito es el lugar de acogida, de ahí la perversión de las políticas diferenciadoras que retrasan o impiden la adquisición de las herramientas culturales para lograr la integración. Y por ende, la importancia de aprender lo antes posible la lengua del país y la comunidad a la que se llega⁹.

La legitimación del orden social a través del discurso de la multiculturalidad y de la interculturalidad.

Como recogen García y Sáez, hay distintos modelos interculturales: tecnológico o positivista, hermenéutico o interpretativo y crítico o sociopolítico. En el primero, la educación intercultural se percibe como compensación de los déficits de las culturas que no son mayoritarias, la salida es la aculturación o la integración por asimilación¹⁰. En el segundo la educación intercultural es un proceso gradual en reconocimiento de la

⁷ En la crítica a la teoría del hándicap cultural puede verse LABOV, W. (1978): *Le Parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des Etats Unis*, París, Minuit. Este acusa a Basil Bernstein de colaborar en la teoría del hándicap cultural, de la que Bernstein ha hecho ingentes esfuerzos por distanciarse.

⁸ NAÏR, S. (2003): “Educar para la integración”, op.cit.

El autor acude a los casos de Francia, Holanda, Alemania e Inglaterra para argumentar como las políticas que se han centrado en la diferenciación propician la marginalidad.

⁹ Otra cosa es que los programas de paso de la lengua de la familia a la de la escuela se haga por inmersión lingüística o por submersión lingüística, según Ignasi Vila con resultados positivos y con fracasos escolares, respectivamente. En el primer caso con carácter voluntario y buscando el dominio de la nueva lengua así como de la materna, y en el segundo sin tener en consideración en el curriculum ni en la práctica educativa la lengua materna. VILA, I. (2000): “Inmigración, educación y lengua propia”, en VVAA: *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*, op.cit.

En cualquier caso, es evidente que quien no domina la lengua tendrá mayores posibilidades de fracaso escolar, pero éste va más unido a lo sociocultural, a las culturas de clases sociales. Por ello es fácil de entender que si uno no ‘domina’ su lengua materna, tenga también dificultades para manejar una segunda lengua y para tener éxito educativo.

¹⁰ La Real Academia Española define “aculturación” como “recepción y asimilación de elementos culturales de un grupo humano por parte de otro”. Siendo “asimilar”, fonéticamente hablando, la alteración de la articulación de sonidos del habla por asemejarlos a otros cercanos, lo que supone “la sustitución de uno o varios caracteres propios de aquel por otros de este”.

diversidad pero sin cuestionar los límites de la cultura mayoritaria. Y en último, el objetivo de la educación intercultural pasa por lograr una vida democrática plural y solidaria “en la que el conocimiento no se encuentre alejado de las realidades de la vida cotidiana ni represente el refugio al que sólo unos pocos pueden acceder para su propio beneficio particular”¹¹.

Por su parte, el multiculturalismo en el sistema educativo no atenta contra el status quo ni se plantea modificar la sociedad capitalista, como dicen García y Sáez: “Más aún, al intervenir en la lucha ideológica, su tarea se traduce en la prevención contra cualquier cambio social o educativo profundo, en consonancia con su perfil liberal”¹².

Este campo de trabajo educativo es aun más verde en Canarias, aunque hace más de tres décadas que pasó a ser un lugar receptor de población. Así por ejemplo se sigue hablando más de multiculturalidad que de interculturalidad¹³. El nuevo color que coge el tema más recientemente parece tener que ver tanto con la llegada de más inmigrantes como por sus lugares de procedencia, además de la puesta de moda de dicho debate con el aumento de las partidas presupuestarias. Mientras la inmigración procedía del *norte* (peninsular y europea fundamentalmente), no se plantearon problemas de integración, ni políticas de interculturalidad fuera o dentro del sistema educativo, básicamente porque se trata de un colectivo que, en comparación con la población autóctona, destaca por ocupar una posición social privilegiada. Lo que marcaba y marca su situación en el sistema educativo, y en la sociedad, dista mucho de lo resaltado actualmente en los debates sobre inmigración, la búsqueda de la diferencia y de la distinción. Y, por tanto, en muchas ocasiones, la segregación voluntaria en una comunidad que dirigen y en donde mayormente los autóctonos y ahora también los inmigrantes del *sur* desempeñan los peores puestos de trabajo, siendo en ocasiones su fuerza de trabajo.

En cualquier caso, la mayoría de los colegios, como reflejan los planes de actuación, llevan a cabo experiencias multiculturales¹⁴ o interculturales desde perspectivas no sociocríticas.

¹¹ GARCÍA MARTÍNEZ, A. – SÁEZ CARRERAS, J. (1998): *Del Racismo a la Interculturalidad. Competencia de la educación*, Madrid, Narcea, pp. 128-140.

¹² *Ibíd.*, p. 210.

¹³ Así ocurre en el recientemente firmado Pacto por la Educación en Canarias (2001), y en otros documentos elaborados por el Consejo Escolar de Canarias como *Multiculturalidad en los Centros Escolares de Canarias* (2001). Aunque como veremos más adelante muchos de los proyectos que surgen bajo la denominación del Pacto dicen defender la interculturalidad más que la multiculturalidad.

¹⁴ BARANDICA, E. (1999): “Educación y multiculturalidad: análisis, modelos y ejemplos de experiencias escolares” en ESSOMBA, M. A., *op.cit.*

Por encima de la defensa de la interculturalidad o de la multiculturalidad llevada a sus últimos extremos debería estar la coherencia de las políticas y concepciones educativas que hay detrás tanto si habláramos de una o de varias culturas. Así por ejemplo, la incoherencia es que un sistema educativo aconfesional dé clase de religión. Por tanto, la presión social debería ir por impedir esta situación y no porque en la oferta educativa se incluya la enseñanza de otras religiones como la evangélica, israelita o islámica¹⁵.

La demanda de medidas de este tipo parecen conseguir más el efecto de que se está haciendo algo que de sus resultados reales, máxime cuando se comprueba la imposibilidad práctica de algunas de ellas.

Por otro lado, podría decirse que al sistema educativo y a la cultura dominante lo que más le interesa es la deculturación (pérdida de identidad cultural) para conseguir la asimilación (incluso más allá de la aculturación)¹⁶, lo que supone un ejercicio de etnocentrismo. Pero en los últimos años ha alcanzado un peso importante el populismo en educación. El mantenimiento patente de la diversidad que permita legitimar la desigualdad social.

Qué se debe hacer entonces en positivo es una pregunta complicada, más fáciles son las respuestas sobre qué no debe hacerse. Los problemas o las falsas soluciones encontradas en el sistema educativo cuando opta por olvidarse de las condiciones culturales del alumnado a favor del individualismo pueden extrapolarse a los inmigrantes¹⁷.

En cualquier caso, acceder al conocimiento, rasgo de la cultura dominante, pero sin adquirir por ello las otras características de esa cultura, parece la solución más factible que permita hablar en términos de mayor igualdad de oportunidades. Pero aparece de nuevo el interrogante de cómo hacerlo¹⁸. En cualquier caso, esto no debe confundirse con afirmaciones como las dadas por Nathan¹⁹ que ve un lavado de cerebro

¹⁵ En 1992 se aprueban tres leyes para impartir la enseñanza de esas religiones en infantil, primaria y secundaria según recoge AJA, E. (2000): “La regulación de la educación de los inmigrantes” en VVAA: *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*, op.cit., p. 93.

¹⁶ *Ibíd.*, p. 87.

¹⁷ Aunque algunos en la defensa de la cultura escolar afirmen que la manera de tratar adecuadamente el tema de la inmigración en la escuela no es otra que atendiendo a los “principios del individualismo universalista que son, desde hace un tiempo, el principio fundamental de nuestras democracias”. Puede verse CARABAÑA, J. (1993): “A favor del individualismo y contra las ideologías multiculturalistas”, en *Revista de Educación*, nº 302, p. 69.

¹⁸ Entre los autores que han teorizado en esta línea puede verse Grignon. Mayores explicaciones hallamos en Gramsci. GRIGNON, Cl. (1991): “La escuela...”. CABRERA, B. (1991): “Culturas...”, op.cit.

¹⁹ Nathan citado en CARBONELL, F. (1995): *Inmigración: diversidad cultural...*, op.cit., p. 88.

a las otras culturas, un acto de guerra, convertirlas en “blancos republicanos, racionalistas y ateos”.

En el intento de eludir el etiquetaje y propiciar la integración, muchos aluden a propiciar una noción de interculturalidad que abarque a todo el alumnado, inmigrante o no. Entre ellos, Teresa San Román y Carbonell son defensores de evitar los ‘servicios étnicos’, es decir, de prestar una atención y educación especial a los inmigrantes por el simple hecho de serlo. En este sentido sugieren que se intente abrir a todo el alumnado una actividad que en principio sólo afecta al grupo de inmigrantes. Se propone dentro de esta línea ofertar la lengua materna, los menús especiales o compartir las fiestas del país de origen²⁰.

Esto parece más fácil de aplicar con grupos de inmigrantes seleccionados positivamente que acaban eligiendo centros con características más cercanas a su cultura. El ejemplo del “halloween” es muestra del peso de la cultura considerada superior llegada del exterior que acaba imponiéndose como legítima.

Que el alumnado, oriundo o no, pueda elegir entre distintos menús tal y como funcionan los comedores parece algo difícil en un colegio público: un menú para vegetarianos, otro para hipotensos, otro para... y no contribuye a la pretendida interculturalidad por mucho que se le ofrezca a todo el alumnado. En todo caso, la interculturalidad pasa por hacer un día comida china, otro italiana, etc., con inclusiones gastronómicas de diversa índole.

Ni se puede dar clase de toda la diversidad de religiones, ni el profesorado puede ser multilingüe, ni el segundo idioma puede hacerse coincidir con las variadas lenguas maternas²¹, ni los comedores pueden ofertar múltiples menús al gusto del paladar, ni se puede interrumpir el horario escolar para dar de comer a distintas horas en el Ramadán.

Hay dos cosas claras. Una, el sistema educativo no puede estar todo el día de fiesta. Dos, la necesidad de trabajar la lengua será mayor para los inmigrantes. Y de esto último se deduce que no parece lógico que se generalicen los efectos perversos de los etiquetajes a todos los contextos.

Como mantiene Carbonell, los enfoques folclorizantes desvían la atención del objetivo educativo fundamental “identificar y desactivar los prejuicios y los

²⁰ SAN ROMÁN, T. (1992): “Pluralidad y marginación” en VVAA: *Sobre Interculturalidad*, Girona, Fundación Sergi. Y CARBONELL, F. (1995): *Inmigración: diversidad cultural...*, op.cit., p. 89.

²¹ Por mucho que el Convenio de Cooperación Cultural entre España y Marruecos de 14 de octubre de 1980 recoja que el gobierno español facilitará la enseñanza de la lengua árabe al alumnado marroquí. Citado en AJA, E. (2000), op.cit., p. 92.

mecanismos y discursos legitimadores de la exclusión” de algunos grupos de inmigrantes y de autóctonos²². Y como precisa Llansana: “debemos evitar todo abordaje excesivamente ‘folclórico’ de la diversidad cultural, ya que puede funcionar como coartada que enmascare la función reproductora de desigualdades sociales, que con demasiada frecuencia la institución escolar, de manera más o menos consciente, tiene tendencia a asumir”²³. Jordán alude a una sensibilización sesgada, refiriéndose a una educación intercultural *light* en la que se enseñan los aspectos folklóricos de la diversidad²⁴.

No cabe duda que es el sistema educativo, en tanto que sector público, el espacio que debe hacer valer la igualdad de oportunidades más que ningún otro, donde puede gestarse el desarrollo intercultural, máxime con el carácter obligatorio que “garantiza” tener a todo el alumnado durante un tiempo. Pero se hace difícil conseguir la pretendida integración cuando la igualdad de oportunidades pasa a un segundo término en las normativas y acuerdos educativos más recientes y cuando se distribuye al alumnado en espacios completamente distintos por la zona geográfica y/o por la titularidad del centro.

En todo esto cobra un papel destacado el profesorado. Su formación, pero sobre todo su actitud ideológica y política es esencial cara a los resultados. Un lugar más que secundario lo ocupan las técnicas o metodologías diseñadas desde fuera para facilitarse su aplicación, aunque en muchos casos los esfuerzos se hayan dirigido en esta última dirección.

Aunque haciendo una traducción del planteamiento gramsciano²⁵ podría parecer beneficioso para los grupos sociales de inmigrantes marginados contar con un profesor

²² CARBONELL, F. (2000): “Desigualdad social, diversidad cultural y educación”, op.cit., pp. 112 y 118.

Para Carbonell ello no resta para que se contribuya al respeto de la cultura en el centro educativo con gestos como la decoración, la participación en las fiestas del grupo minoritario, en la valoración de las lenguas maternas, en el respeto a sus religiones o en los rituales cotidianos de saludos, frases de cortesía, respeto o en la pronunciación correcta de los nombres. *Ibidem*, p. 115. De manera similar se pronuncia VILA, I. (2000), op.cit.

²³ LLANSANA, J.J. (1999): “Educación intercultural e institución escolar” en ESSOMBA, M.A., op.cit., p. 147.

²⁴ JORDÁN, J. (1999): “El profesorado ante la educación intercultural”, en ESSOMBA, M. A., op.cit., pp. 66-67. En cualquier caso, no queda claro si el distanciamiento de la enseñanza de los aspectos folklóricos como educación intercultural implica la necesidad de acceder a la cultura propia de la cultura dominante o meramente se trata de conocer y enseñar mejor su cultura de origen.

²⁵ Gramsci entendía que los intelectuales orgánicos, procedentes de clase subalterna tendrían mayor conocimiento de dicha cultura y mayor compromiso político para trabajar con estos grupos, si bien también reconocía que podían haber olvidado su cultura de origen al incorporarse a la cultura de clase media y a los valores de los grupos dominantes. Pensando en ese “transformismo” al que alude Gramsci, afirma Enguita que “la ‘traición’ de clase del becario tiene su correlato étnico en el conformismo del *tío Tom*”. FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1997), op.cit., p. 119.

de su mismo origen, esto parece algo difícil de conseguir en el caso español y, sobre todo, en el contexto canario, donde la llegada de inmigrantes del sur es muy reciente, todo lo contrario a lo que ha venido ocurriendo con los inmigrantes del norte. Sin ir más lejos dentro de la enseñanza la incorporación de profesores inmigrantes peninsulares ocupa un lugar destacado y ha ocupado en algunos años un porcentaje más que llamativo, situación que algunos han analizado como nefasta para el resultado académico del alumnado canario por las expresiones lingüísticas distintas entre docentes y alumnado.

Más allá del origen social del profesor y de la necesidad de compromiso político del mismo, la formación parece otra variable esencial. El problema al que aludimos sigue ignorándose en la medida en que se mantiene en vigor la teoría del *handicap cultural*, también en la formación del profesorado.

El profesorado debería ser formado en una cultura, que le ayudara a entender la existencia de códigos sociolingüísticos distintos que diría Bernstein, o el condicionamiento del *habitus* que dijera Bourdieu en el espacio educativo y en definitiva, el peso de lo sociocultural en la identificación, el comportamiento y la actitud hacia la escuela y por ende el rendimiento académico. Y todo ello porque el inmigrante, como hemos dicho, también tiene clase social. Por tanto, esto supone algo más que el conocimiento de la diversidad cultural por la que parecen decantarse muchos de los teóricos que aluden al diseño de los programas de formación del profesorado²⁶.

²⁶ Así por ejemplo pueden verse las propuestas de:

MARCELO, (1992): “Desarrollo de la comprensión intercultural en los programas de formación inicial del profesorado en *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida*, Salamanca. Citado en GARCÍA CASTAÑO, F. J. - GRANADOS MARTÍNEZ, A. – GARCÍA-CANO TORRICO, M^a (1999): “De la educación multicultural..., op.cit., p. 108.

Un autor que ha insistido en estos términos es Jordán. (1999): “El profesorado...”, op.cit. En particular pueden verse sus obras: JORDÁN, J. (1994): *La escuela multicultural*, Madrid, Paidós, donde alude a la necesidad de incorporar la competencia cognitiva, pedagógica y el conocimiento de las culturas y del compromiso con la filosofía de la educación multicultural en los PFP (Programa de Formación del Profesorado). Y JORDÁN, J. (1992): “Educación multicultural, conceptos y problemáticas” en FERMOSE, P. (ed.): *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras*, Barcelona, Narcea. Aquí alude al choque cultural entre la escuela y la familia y a la necesidad de que el profesor conozca los “mecanismos de enculturación y socialización que han influido en la personalidad de los alumnos” según su cultura. Por enculturación se entiende aquel proceso por el que “una persona adquiere los usos, creencias, tradiciones, etc., de la sociedad en que vive” (Real Academia Española).

Para Jordán, esto es esencial para saber cuáles son sus estilos cognitivos, motivaciones y actitudes y la de sus padres, así como saber cómo adaptar la educación a sus diferencias culturales.

La propuesta de ambos autores se centra en la competencia cognitiva y en el compromiso con actitudes de respeto a la multiculturalidad. También la actitud positiva es destacada por MONTÓN SALES, M^a J. (2003): *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar. Orientaciones, propuestas y experiencias*, Barcelona, Graó.

Una formación que no refleje la realidad señalada no consigue nada. Téngase en cuenta que desde que aparece el fenómeno de la multiculturalidad²⁷, entre las medidas a las que se alude figura el tema de la formación de profesorado. Pero los aspectos a los que se hace referencia cuando se habla de la formación del profesorado no son suficientes simplemente por referirse al profesorado comprometido y formado.

El compromiso del profesor y su actitud debe ir unida a una formación específica, si bien sin los primeros carece de sentido esta última. Y es que “las actitudes personales y profesionales son mucho más importantes que las estrategias y métodos ‘aprendidos por teorización’”²⁸. Pero también es precisa la formación porque de lo contrario difícilmente puede exigirse al profesorado que sepa enfrentarse a la situación.

Esa formación específica que necesita el profesorado debería ser cubierta por la institución que dice propiciar la calidad²⁹, además de contar con un profesorado comprometido políticamente, interesado en trabajar en contextos de marginación y por tanto, incentivado. Pero la insistente preocupación política por el problema de la inmigración no llega a tal extremo³⁰. No ha sido así, en todos los años de universalización de la enseñanza, con las clases subalternas, no va a ocurrir a partir de ahora con los inmigrantes.

La escasa formación del profesorado dedicado a trabajar con este alumnado es un ingrediente que debería ser de sobra conocido por la Administración Educativa y que debería llevar a ésta a tomar medidas para solucionar esta situación si sigue siendo un principio del sistema educativo la igualdad de oportunidades. Se trata de cuestiones que parecen haber asumido los profesionales ocupados en distintas entidades de apoyo externo a la escuela, tal y como expresan a la hora de evaluar la gestión de la atención a las NEE (necesidad educativa especial)³¹.

²⁷ Cuyos antecedentes algunos ubican en 1882, si bien es en la segunda mitad del siglo XX cuando cobra auge en EEUU. BANKS, J. (1993): “Multicultural Education: Historical Development, Dimensions and Practice”, *Review Of Research in Education*, nº 19.

²⁸ CARBONELL, F. (1995): *Inmigración...*, op.cit., p. 112.

²⁹ Como mantiene JORDÁN, J. (1999): “El profesorado...”, op.cit., p. 66.

³⁰ Sobre la necesidad de cambiar la actitud, el compromiso y la formación en los Programas de Formación del Profesorado si el gobierno realmente está preocupado por la inmigración se expresan CABRERA, F. – ESPÍN, J. – MARÍN, M. – RODRÍGUEZ LAJO, M. (1999): “La formación del profesorado en educación multicultural” en ESSOMBA, M. A., op.cit.

³¹ Puede verse: VEREDAS MUÑOZ, S. (2004): “Condiciones de inserción en el ámbito educativo de los menores hijos de inmigrantes: ¿igualdad de oportunidades o reproducción de desigualdades?”, grupo de trabajo 26 Sociología de las Migraciones, Congreso de Sociología, Alicante.

Pero tras las palabras mágicas de actitud, compromiso y formación específica, caben múltiples posicionamientos políticos con distintas consecuencias. Es el compromiso político del profesorado con los sectores marginales, sean inmigrantes o autóctonos, lo que también pasa por una formación que enfatice el conocimiento sobre la realidad social y cultural, el elemento esencial para conseguir que aquellos sectores puedan competir en mayor igualdad de condiciones y comprender mejor su situación. Y para ello falta mucho por andar³².

No deja de ser curioso que la sociología o la historia sean de las disciplinas que menos peso tienen en los programas de formación, sea del profesorado, sea del CCP. Ya hace muchos años, Aronowitz desacreditaba la “locura por la metodología” que domina en los programas de formación del profesorado y Giroux se refería a la “lógica tecnocrática” como predominante en dicha formación. Y cómo los educadores se centran en las categorías microsociales e ignoran el contexto político e histórico en el que funcionan, no consiguiéndose un pensamiento más global, sino un adulteramiento del razonamiento³³.

Si observamos los programas de formación de los orientadores, la mayoría de las veces no se dice ni una palabra del contexto histórico, social, económico y cultural, con lo cual acaban encaminando al alumnado hacia unos u otros itinerarios según su perfil social³⁴.

Para evitar la ‘trampa mortal’ del relativismo pedagógico, los educadores tienen que remitirse a la historia para saber cómo el conocimiento escolar, las formas de organización escolar, de evaluación y de relaciones sociales en el aula se han desarrollado a partir de supuestos sociales específicos y de intereses políticos³⁵.

³² Como mantiene el Colectivo IOÉ, los textos oficiales empiezan a recoger el carácter positivo de la pluralidad cultural, pero esto no tiene su correlato en la actitud del profesorado ni en los desarrollos curriculares. COLECTIVO IOÉ (2000): “El desafío intercultural. Españoles ante la inmigración” en VVAA: *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*, op.cit., p. 209.

³³ GIROUX, H. (1987): “La formación del profesorado y la ideología del control social”, *Revista de Educación*, nº 284, p. 58.

³⁴ Como sostienen Suárez-Orozco el desconocimiento de las características socioeconómicas y socioculturales por parte de los orientadores hace que malinterpreten las dificultades lingüísticas que ven como falta de inteligencia, que tiene como resultado enviar a los estudiantes inmigrantes a vías no universitarias. SUÁREZ-OROZCO, C. - SUÁREZ-OROZCO, M.M. (2003) *La infancia de la inmigración*, Madrid, Morata, p. 252.

³⁵ GIROUX, H. (1987), op.cit., p. 75.

Otros aspectos formativos, como pedir que el profesorado sea bilingüe³⁶, sin duda exceden toda lógica. Por cuestiones obvias como la variedad de procedencias del alumnado inmigrante, se hace imposible este objetivo, si bien podría ser algo más alcanzable si contáramos con un profesorado seleccionado para desarrollar su trabajo en estos contextos.

Entre los aspectos más citados, como la creación de los mediadores culturales, ya reconocidos por ley, o contar con profesores o personal de apoyo nativo de los países de procedencia del alumnado en estrecha colaboración con el profesorado, serán más o menos plausibles según los objetivos de actuación finales que se planteen.

Otras medidas repetidas hasta la saciedad tampoco son suficientes para conseguir el camino trazado, nos referimos a respetar y promocionar las lenguas³⁷ y las distintas culturas del centro, la colaboración con la familia³⁸, trabajar por la tolerancia, etc.

En resumen, lo que parece primar es una nefasta formación del profesorado y de los orientadores y la falta de responsabilidad institucional o la reducción de ésta a la integración: que convivan con nosotros sin molestar aceptando los peores trabajos. Y nada pasaría si se quedara así porque “Alguien tiene que desempeñar los puestos peor pagados”, “no todos servimos para lo mismo” o eslóganes como “todo trabajo es igual de respetable”, etc. han sido interiorizados a través de diversas instancias socializadoras.

³⁶ Muchos han sido los defensores de esta postura. En concreto demanda el carácter multilingüe al director Jain. JAIN, S. (1988): *The Education of the Immigrant and Ethnic Child in Canada*. Libro reseñado en RIE (1990), Abril.

Pueden verse también los trabajos que citan GARCÍA CASTAÑO, J. – PULIDO MOYANO, R. – MONTES DEL CASTILLO, A. (1999): “La educación multicultural y el concepto de cultura” en GARCÍA CASTAÑO, F. J. – GRANADOS MARTÍNEZ, A., op.cit. Estos autores ubican en el modelo de educación multicultural que pretende preservar y extender el pluralismo cultural los trabajos de Sleeter y Grant y los de Banks.

³⁷ Lo que no resta para que se haya convertido en un requisito imprescindible y esencial el aprendizaje de la lengua, dándole nombre a distintas aulas: de inmersión lingüística, temporales de adaptación lingüística, aulas enlace, aulas puente o escuelas talleres especiales de seis meses, denominaciones que a veces varían según la Comunidad Autónoma de que se trate.

³⁸ Muchos siguen insistiendo en la necesidad de contar con la participación familiar, desligando en el debate cultural que dicha participación también depende de su cultura y que por tanto, como ha demostrado la historia de la educación, es imposible contar con ella. Por citar algunos de los que insisten en la colaboración familiar: PALAUDÀRIAS, J.M. (1999): “La escuela intercultural y el papel de la comunidad en el proceso de integración”, o CASTELLA, E. (1999): “La inmigración y la escolarización de alumnado de incorporación tardía”, ambos en ESSOMBA, M. A., op.cit.

En una línea distinta se posicionan SUÁREZ-OROZCO, C. – SUÁREZ-OROZCO, MM. (2003), op.cit. Estos autores señalan los factores sociales que limitan la presencia de los padres inmigrantes en las escuelas: tener dos o tres empleos, el escaso conocimiento de la lengua, sentirse incómodos ante la autoridad, ser indocumentados. Y su inasistencia a la escuela no debería verse por parte del profesorado como falta de interés, porque ocurre todo lo contrario (pp. 149-250).

Quizás habría que preguntarse directamente ¿y se podía pretender otra cosa? ¿para qué los trajimos si no? Para desempeñar los puestos más bajos, peor pagados.

Boltanski y Chiapello dicen que en el nuevo espíritu del capitalismo se trata de apaciguar el norte, reservado al crecimiento de las clases medias³⁹. Canarias, sigue siendo el sur de Europa y la poca perspectiva a largo plazo de sus empresarios parece haberse trasladado a la mentalidad de sus políticos⁴⁰. Si no se toman medidas, el conflicto no tardará en aflorar.

Como hemos visto el simple discurso de la multiculturalidad o de la interculturalidad tampoco es la solución. Se necesita interés político, institucional serio. Y una formación específica urgente del profesorado. De lo contrario, pronto nos pasará como a Holanda o al Reino Unido, que presentan graves dificultades para conseguir profesorado⁴¹, huyendo éste de los centros educativos cada vez más conflictivos.

Por otro lado, la mayoría de los proyectos educativos en vigor van encaminados a legitimar la diferencia. Si analizamos la LOCE y el Pacto Social por la Educación en Canarias⁴² podemos afirmar que no se trabaja por la igualdad de oportunidades en el sistema educativo. Ni el proyecto de compensación de las desigualdades, ni el plan sur, medidas recogidas en el Pacto, ni tampoco el sistema de itinerarios y los programas de iniciación profesional que recoge la LOCE, entre otros aspectos, permiten hablar de una igualdad de oportunidades en el sistema educativo⁴³.

La reproducción social de los inmigrantes a pesar del sistema educativo.

³⁹ BOLTANSKI, L. – CHIAPELLO, E. (2002): *El nuevo espíritu del capitalismo*, Madrid, Akal.

⁴⁰ La demanda de una mano de obra barata a cualquier precio en un Archipiélago que no puede absorber a más población como ya sostuvimos en otro lugar. ZAMORA FORTUNY, B. (2002): “La inmigración en la prensa. Sobre la necesidad de una Ley de Residencia en Canarias”, comunicación presentada al *III Congreso sobre la Inmigración en España*, Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales.

⁴¹ Puede verse *El País*, 28-4-2003 sobre la escasez de profesorado en la Unión Europea.

⁴² Recordemos que se trata de un Pacto, propuesto por el Gobierno de Canarias y firmado por todo un conjunto de sectores que se les supone, en principio, imposibilidad de acuerdo en algunos puntos esenciales del sistema educativo. Se trata de una serie de compromisos asumidos por: la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, las confederaciones de empresarios, las organizaciones sindicales, los Cabildos, los Ayuntamientos, las Cámaras de Comercio, Industria y Navegación, las universidades canarias, las confederaciones de padres y madres, las de alumnos y alumnas, las organizaciones sindicales representativas del personal docente y no docente, las asociaciones de profesorado y movimientos de renovación pedagógica y las patronales de centros concertados.

⁴³ En otras ocasiones hemos abordado en detalle esta cuestión. Puede verse: ZAMORA FORTUNY, B. (2003): “La política educativa de la calidad y la equidad. Apuntes sobre el caso español”, comunicación presentada en el IX Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación *Calidad, Equidad y Educación*, Donostia. ZAMORA FORTUNY, B. (2003): “La LOCE, ¿una cultura educativa adaptada a los nuevos tiempos? Algunas reflexiones desde la sociología”, *Témpora*, nº 6, 2ª época. Y ZAMORA FORTUNY, B. (2005): “Inmigrantes y educación. Todos diferentes, todos desiguales”, *Témpora*, nº extraordinario.

Como muchos han recogido, parece que entre los fines de la escuela está acomodar “a todos los alumnos, independientemente de la clase social de procedencia, de su cultura o grupo humano de origen o de su sexo, a un modelo que responde, en exclusiva, al perfil de las clases dominantes, de la cultura dominante o del sexo dominante”⁴⁴.

Parece evidente que los grupos étnicos minoritarios, al igual que ocurriera con las mujeres y con las clases trabajadoras se incorporan pues a un sistema educativo con una cultura escolar ““(pequeño) burguesa’, masculina y etnomayoritaria”⁴⁵, y ello a pesar de que en Europa desde finales de los años 50 se implanta la educación comprensiva abarcando a todas las clases sociales, en los 70 la coeducación y en los 80 la integración escolar.

Pero por lo visto, es difícil que la escuela, en tanto instancia socializadora y transmisora de cultura, de una cultura dominante y etnocéntrica atienda a la diversidad cultural. Y para los grupos que se incorporan a una cultura que no es la suya al llegar a la escuela, supone un choque cultural importante y, en algunos casos, un abandono de la cultura de origen, se deja de tener un grupo de referencia, deja de serlo la cultura de origen y también la de llegada. Las comunidades de inmigrantes del sur en los países del norte dejan constancia de esta situación.

Cuando familia y escuela no coinciden en culturas, ello supone un choque cultural para el alumnado que se encuentra entre el proceso de endoculturación que por regla general hace la familia en la adquisición de su propia cultura y la aculturación a la que le somete la escuela (cambio de la propia identidad cultural por entrar en conflicto con otra)⁴⁶.

Sin tener en cuenta la raza, la contracultura escolar de unos chicos y la identificación con la cultura escolar de otros ha llevado a Willis⁴⁷ a hablar de colegas y pringados en palabras de los propios chicos. Aplicándolo además a diferentes grupos de inmigrantes podría ponerse el ejemplo del juego, a veces violento, *rice and beans*,

⁴⁴ GARCÍA MARTÍNEZ, A. – SÁEZ CARRERAS, J. (1998), op.cit., pp. 159-160. También Sandín alude a cómo la cultura escolar favorece a un tipo de alumnado según clase social, género y etnia. SANDÍN, M^a (1999): “La socialización del alumnado en contextos multiculturales” en ESSOMBA, M. A, op.cit., p. 44

⁴⁵ FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1997): “Los desiguales resultados...”, op.cit., p. 117.

Aunque no viene al caso en este debate, en los últimos años el mostrado éxito académico de las mujeres en el sistema educativo, incluso por encima de los hombres, hace más que discutible el carácter masculino de la cultura escolar.

⁴⁶ CARBONELL, F. (1995): *Inmigración...*, op.cit., p. 86.

⁴⁷ WILLIS, P. (1977): *Aprendiendo a trabajar*, Madrid, Akal.

alumnos asiáticos contra latinos⁴⁸. O la consideración de traidor por “hacer de blanco” que hacen los niños negros a sus compañeros que aceptan las normas escolares⁴⁹.

Pero ese choque no tiene lugar entre muchos grupos de alumnos inmigrantes, bien porque la endoculturación coincide con la cultura de la escuela, no produciéndose la aculturación o bien porque no coincidiendo se considera superior su propia cultura tomando la aculturación un sentido contrario. En este último caso en el contexto canario cabe entender la consideración socialmente superior de la cultura alemana, inglesa, etc. En otras ocasiones nos encontramos con colectivos que se autoexcluyen, diferenciándose por arriba, como los hindúes.

Todo lo cual puede observarse tanto en el mercado de trabajo, así se refleja en los puestos de trabajo que acaban desempañando, como en el sistema educativo, en la distribución por centros del alumnado inmigrante. Parece evidente, por tanto, que los inmigrantes adultos y sus hijos son un grupo heterogéneo y, por tanto, además de su país de procedencia y de su situación y posición social cualquier estudio educativo que se precie –aunque no lo vamos a hacer nosotros así en esta ocasión, porque no es nuestro objetivo un estudio pormenorizado de ese calibre- debe atender a dicha heterogeneidad: si el alumnado que procede de una comunidad inmigrante ha nacido en el país de acogida o si en cambio se ha incorporado luego y de ser así en qué etapa de su vida (niñez, adolescencia) y si está aquí en compañía de sus progenitores o solo⁵⁰. Tampoco puede analizarse sin clase social. Y cuando se afirma, como hace Juliano⁵¹, que la escuela reproduce la estratificación social y la discriminación sexual y étnica -

⁴⁸ Puede verse SUÁREZ-OROZCO, C. - SUÁREZ-OROZCO, M.M. (2003), op.cit., p. 224. Los autores citan un trabajo de Orfield y Yun (1999) donde se demuestra que los inmigrantes asiáticos se integran más y matriculan a sus hijos en escuelas de blancos, no siendo así en el caso de los latinos (p. 219).

⁴⁹ Ogbu (1994) citado en LALUEZA, J. L. – CRESPO, I. – PALLÍ, C. – LUQUE, M^a (1999): “Intervención educativa, comunidad y cultura gitana” en ESSOMBA, M., op.cit., p. 188.

⁵⁰ En esta línea de distinción entre el alumnado han insistido los trabajos de Jaume Funes. Puede verse, por ejemplo FUNES, J. (2000): “Migración y adolescencia” en VVAA: *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*, op.cit. Como recoge MONTÓN SALES, M^a J. (2003), op.cit., p. 18, hay tantas tipologías de inmigrantes como de autóctonos.

También han destacado la diferencia entre los niños inmigrantes (nacidos en el extranjero) y los hijos de los inmigrantes (nacidos tanto en el extranjero como en el país de acogida) SUÁREZ-OROZCO, C. – SUÁREZ-OROZCO, MM. (2003), op.cit.

Y particularmente en Canarias puede verse RODRÍGUEZ CRUZ, M^a del Pino (2002): “Inmigración y educación en Canarias” en XXI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación “Globalización, inmigración y educación”, Granada, Noviembre 2002.

Desde una perspectiva muy distinta se han desarrollado otros trabajos donde se comparan los valores de los inmigrantes y españoles como si cualquiera de esos colectivos funcionara como un grupo homogéneo. Así ocurre por ejemplo con el trabajo SORIANO AYALA, E. (ed.)(1999): *La escuela almeriense: un espacio multicultural. Evaluación de los valores del alumnado inmigrante y autóctono*, Almería, Instituto de Estudios Almeriense, Universidad de Almería. Sólo se dice que el alumnado español es payo de clase socioeconómica media baja y media media.

⁵¹ JULIANO, D. (1993): *Educación intercultural: escuela y minorías étnicas*, Madrid, Eudema.

justo lo contrario de las funciones del sistema educativo- no podemos olvidar que dicha discriminación está atravesada por la clase social.

Los resultados académicos varían según la procedencia de los inmigrantes. En el contexto estadounidense los que triunfan (por ejemplo los asiáticos y los judíos) lo hacen por su situación económica o por su procedencia, de sociedades potentes económicamente y muy estructuradas. Se sitúan en el otro extremo, los negros e hispanos –o los gitanos en España-. Esta situación descrita por Enguita puede trasladarse nítidamente al caso canario, en cambio no ocurre así con el enunciado de que “las minorías de peores resultados suelen ser incomparablemente más numerosas que las otras”⁵².

Para Enguita, además de las explicaciones económicas están las propiamente culturales: “los grupos étnicos pueden otorgar y otorgan un valor muy distinto a la educación, según su peculiar cultura y su visión de su propio lugar en la sociedad entorno”⁵³, algo que ilustra en los casos de los judíos y de los gitanos, estando los primeros estrechamente identificados con la escuela, mientras ésta es rechazada por los gitanos, lo que mostraría la coherencia con su modo de vida.

Que las diferencias de rendimiento escolar van asociadas a variables socioculturales parece algo evidente. Eso explicaría la situación de los hijos de los inmigrantes ilegales, los cuales, entre otras cosas, tienen más carencias de libros y material escolar, así como comparten una vivienda con muchas personas y no se hallan en un ambiente propicio para el estudio, además de escolarizar más tarde a sus hijos⁵⁴.

Lo que habría que añadir a este análisis es no sólo que los diferentes grupos de inmigrantes aceptan o rechazan la institución escolar producto de su economía, cultura y modo de vida, sino que también la sociedad y por tanto la institución escolar acepta o rechaza a dichos grupos también por la cultura que los define y la posición social que ocupan.

⁵² FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1997): “Los desiguales resultados...”, op.cit., p. 113.

Según el Consejo Económico y Social de Canarias (CES), comparando la estructura educativa de la población inmigrante en Canarias con el resto de población del Archipiélago, puede afirmarse que entre los primeros destaca una mayor proporción de personas con niveles de enseñanza secundaria y universitaria, como muestran los años 1991 y 1996.

⁵³ *Ibíd.*, p. 114.

⁵⁴ Puede verse VALERO, J. R. (2002): *Inmigración y escuela. La escolarización en España de los hijos de inmigrantes africanos*, Universidad de Alicante.

Las variables destacadas en este estudio han sido señaladas entre las más influyentes en el rendimiento académico según distintos informes oficiales. Puede verse por ejemplo los del INCE y del ICEC en la *Evaluación de la educación primaria*.

Hoy en día, a pesar de la comprensividad sigue dándose una diferencia de rendimiento académico según la clase social por el peso de las desigualdades en las relaciones sociales y de su correlato en la educación explicado según los distintos informes oficiales y la literatura científica fundamentalmente por las variables socioculturales. Que sean las diferencias socioculturales las que marcan el rendimiento puede explicar las diferencias entre inmigrantes en cuanto acercamiento, asunción o no de las normas escolares y de la cultura escolar⁵⁵.

Entendiendo que una identificación instrumental con la escuela significa verla como un medio para lograr un fin y la identificación expresiva implicaría acudir a la escuela por motivaciones afectivas y estéticas, Enguita llega a la conclusión de que esta última es baja para cualquier grupo étnico y siempre inferior a la del grupo étnico mayoritario. Sólo en el caso de individuos que expresamente quieren olvidar sus raíces puede hablarse de una identificación expresiva no tan baja, lo cual es sumamente difícil que ocurra dada la diferencia cultural. Ver la escuela como un medio para conseguir un buen trabajo, una buena posición social, etc., es algo destacable entre los inmigrantes que aceptan y quieren incorporarse al modo de vida dominante y es mínimo para los que quieren apartarse de él. En este último caso suelen ubicarse los grupos segregados (y resignados ante esta situación) económicamente en el empleo⁵⁶.

En cualquier caso, hay que añadir que la identificación con el sistema educativo, en ningún momento asegura una movilidad social, sirva el ejemplo de las clases trabajadoras. Aun teniendo los padres expectativas altas de sus hijos en el quehacer educativo, o mejor dicho, ansias de mejora social, y aun teniendo los hijos el máximo deseo por abandonar la situación social de partida y siendo el sistema educativo la única escapatoria, puede más la reproducción social⁵⁷.

⁵⁵ Así Ogbu explica el peor rendimiento de algunos grupos de inmigrantes frente a otros. Que en EEUU, estaría representado por los indígenas, esquimales, hawaianos, chicanos o negros frente a los asiáticos, latinoamericanos o africanos de reciente llegada, entre otros. Citado en LALUEZA, J. L. et al. (1999): "Intervención educativa...", op.cit., p. 188.

⁵⁶ FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1997): "Los desiguales resultados...", op.cit., pp. 120-121. El autor explicará así la diferencia de resultados escolares entre los gitanos y los magrebíes, mejores para estos últimos.

⁵⁷ Sirva de ejemplo: PÉREZ SÁNCHEZ, C. N. (1998): *Análisis sociológico de las relaciones entre la cultura escolar y las culturas subalternas. Estudio etnográfico en dos escuelas (urbana y rural) en la isla de Tenerife*, tesis doctoral, Universidad de La Laguna.

En la misma línea pero en concreto con los alumnos inmigrantes de grupos subalternos puede verse FUNES, J. (2000): "Migración y adolescencia", op.cit., p. 133. Donde queda ejemplificada la situación de diversidad cultural con el abandono del sistema educativo a pesar de una trayectoria educativa exitosa por motivos como no poder ligar o no disponer de dinero para ir a la discoteca.

Y es que la escuela no quiere y además no puede por sí sola solucionar las diferencias que han sido creadas y potenciadas históricamente⁵⁸. Al contrario, una de sus principales funciones es legitimar la diferencia.

Además, sería absurdo negar que las sociedades receptoras de inmigrantes del *sur* los aceptan, demandados para los puestos de trabajo subalternos, con pésimos salarios y condiciones de trabajo que, como es lógico, son inaceptables por la clase trabajadora autóctona. Y, por tanto, parece lógico que el capitalismo trate de controlar a los inmigrantes en “una posición subordinada de dependencia y marginación”⁵⁹. Por ende, la escuela en esa sociedad capitalista contribuye a esa reproducción, siendo la mejor forma de legitimarla los tipos perversos de interculturalidad que aquí hemos comentado y que se hallan muy extendidos.

Aunque algo se ha escrito en Canarias sobre el nivel de estudios y ocupaciones de los inmigrantes y de su posición social⁶⁰, poco se sabe sobre su origen social y profesión en los países de origen. En cualquier caso, puede afirmarse que es la posición social que toman en el país de llegada, en este caso en nuestro Archipiélago, el que condicionaría el discurrir educativo de sus hijos/as.

Si tenemos en cuenta el carácter distinto entre la escuela pública y la escuela privada, todo parece sentenciado para que se permita generar un proceso de reproducción social entre la población inmigrante, al igual que viene ocurriendo con la población local⁶¹. Echando una ojeada a los datos sobre la procedencia del alumnado inmigrante en Canarias, según titularidad de los centros vemos como la asistencia a un centro público o privado viene marcada por el perfil social y ocupacional de sus padres.

O como mantienen SUÁREZ-OROZCO, C. – SUÁREZ-OROZCO, MM. (2003), op.cit., p. 17, aunque el alumnado llega con unas actitudes sociales muy positivas hacia la escuela, sus psiques se ven afectadas por una proyección social negativa.

⁵⁸ GARCÍA CASTAÑO, F. J. – GRANADOS MARTÍNEZ, A. – PULIDO MOYANO, R. (1999): “Reflexiones en diversos ámbitos...”, op.cit., p. 20.

⁵⁹ Siendo útil para conseguir este objetivo el racismo ya que enmascara la realidad y a la vez le da cobertura. GARCÍA MARTÍNEZ, A. – SÁEZ CARRERAS, J. (1998), op.cit., pp. 110-111.

Y formando, en el contexto norteamericano, la *subclase arco iris* que denomina Portes. Citado en SUÁREZ-OROZCO, C. - SUÁREZ-OROZCO, MM. (2003), op.cit., pp. 20 y 160. Situación a la que parecen condenados los inmigrantes del *sur* por mucho que la situación quede legitimada con el sueño americano sobre el que tiene mucho que decir el sistema educativo y la pedagogía del esfuerzo. Y ello aunque los datos sigan contrastado la necesidad de políticas de discriminación positiva para poder contar con algún negro en la universidad, y aunque cada vez haya más reticencias contra estas políticas. Al respecto puede verse RITUERTO, R. (2003): “Bush, contra la discriminación positiva”, *El País*, 3-4-2003.

⁶⁰ Puede verse ZAMORA FORTUNY, B. (2002): “Inmigración y mercado... op.cit.

⁶¹ Y aunque suene duro, podría decirse que en el caso canario, todo ello pactado socialmente durante seis años, tiempo estipulado para el Pacto aprobado en Julio de 2001 con el beneplácito de padres, profesores, sindicatos, empresarios, organizaciones públicas, etc.

En los centros públicos destacan los colombianos, venezolanos y alemanes, seguidos de marroquíes, británicos y argentinos. En cambio, en los centros privados sobresale el alumnado extranjero procedente de Reino Unido, Alemania e India, seguidos de Noruega, Corea del Norte, Francia, Italia, Venezuela, Bélgica y Argentina⁶². Según la nacionalidad de los inmigrantes, hallamos que algunos están prácticamente matriculados en los centros públicos, como es el caso de los colombianos, venezolanos, marroquíes, cubanos y chinos. Otros se reparten entre las dos redes educativas, es el caso de los alemanes y británicos, si bien superan con creces la distribución que siguen los autóctonos y los inmigrantes extranjeros⁶³. Otros inmigrantes eligen casi únicamente los centros privados, en concreto India, Noruega y Corea del Norte.

Comparación de la distribución del alumnado por centros públicos y privados. Curso 2001-2002

Nacionalidades	C. públicos	C. privados	% c. públicos	% c. privados
Colombia	1.863	25	98.7	1.3
Venezuela	1.447	63	95.8	4.2
Alemania	1.055	480	68.7	31.3
Marruecos	880	7	99.2	0.8
Reino Unido	798	650	55.1	44.9
Argentina	700	49	93.5	6.5
Cuba	592	30	95.2	4.8
China	397	21	95.0	5.0
Italia	325	99	76.7	23.3
Francia	214	113	65.4	34.6
India	142	376	27.4	72.6
Noruega	45	178	20.2	79.8
Corea del Norte	34	153	18.2	81.8
Bélgica	165	53	75.7	24.3

Fuente: Dirección General de Centros.

La distribución por islas es también distinta⁶⁴. En la medida en que las nacionalidades de los inmigrantes varían por islas, también lo hace el alumnado. Así, por ejemplo, en la provincia de S/C de Tenerife el alumnado venezolano es la primera o segunda nacionalidad con mayor presencia, siendo este grupo muy secundario en el resto de las islas. En cambio, los marroquíes, con apenas presencia en esta provincia

⁶² ICEC (2002): *Borrador del anteproyecto...*, op.cit., p. 19.

⁶³ En Canarias en el curso 2001-02 la distribución del alumnado extranjero entre centros públicos y privados es similar: 81.1% centros públicos y 18.9% centros privados. ICEC (2002), op.cit., p. 18.

⁶⁴ Tenerife destaca por ser la isla con mayor número de alumnado extranjero (5.258, es decir, el 37.31% del total de Canarias) y en cambio es la tercera isla con menor porcentaje de extranjeros sobre el total del alumnado de la isla. *Ibidem*, p. 21.

destacan en las escuelas de Fuerteventura y Gran Canaria, en primera y segunda posición, respectivamente, y en quinta en Lanzarote⁶⁵.

Téngase en cuenta que el alumnado procede de más de 60 nacionalidades diferentes, incluso hay centros con 40 nacionalidades y otros donde la población foránea es mayor que la local. El 62% (669 de 1.084) de los centros de enseñanza obligatoria tiene algún alumno extranjero. Y 106 centros tienen más de un 10% de alumnado extranjero⁶⁶.

En los datos nacionales la tónica es la menor presencia de africanos (90%), europeos del Este y latinoamericanos (80%) en la red privada, mientras que en la pública los procedentes de Asia y de la UE superan levemente a los autóctonos. Son los llegados de Oceanía y de América del Norte los que representan una mayor proporción en los centros concertados (un 40% frente al 30% de los autóctonos)⁶⁷.

Una tónica similar puede observarse en la rama educativa, académica o profesional, en la que se matriculan. De tal forma que los datos de mayor presencia de inmigrantes en España, según nacionalidad, en los distintos niveles educativos muestran una clara tendencia a la reproducción. En bachillerato destacan los hijos de inmigrantes procedentes de EEUU, Reino Unido e Italia, y la menor presencia en este nivel es de portugueses, marroquíes, guineanos, dominicanos, filipinos y peruanos. En cambio en FP predomina la matrícula de los hijos de las posiciones de menor estatus social⁶⁸.

En Canarias, como ocurre en España, se viene potenciando la formación profesional en los últimos años, lo que se refleja en el Pacto y en las distintas leyes educativas en el ámbito no universitario desde 1990 con la LOGSE. Ahora bien, resulta difícil elevar el status de la FP como se pretende en la búsqueda de una mayor demanda del alumnado, cuando no se hace nada por reducir las desigualdades sociales de partida en el sistema educativo, permaneciendo la condena de la formación profesional para el alumnado de los estratos sociales más bajos⁶⁹. Mucho se hace por hacer atractiva esta rama educativa: campañas de promoción que resaltan la rápida consecución de empleo

⁶⁵ *Ibidem*.

⁶⁶ *Ibidem*. Los centros con mayor proporción de alumnado extranjero suelen ser centros privados que recogen a los que hemos denominado inmigrantes del *norte* y otros que por la zona donde están ubicados albergan a un número elevado de extranjeros. Pueden verse los anexos del informe citado que nos da la relación de centros con una ratio superior al 10% de alumnado extranjero, algunos incluso superan el 70%.

⁶⁷ CCOO (2003): "Aumenta en un 81% la matrícula de inmigrantes en la red pública", *Revista Trabajadores de la Enseñanza*, nº 241, Marzo 2003, p. 8, www.fe.ccoo.es

⁶⁸ COLECTIVO IOÉ (2000): "La inmigración extranjera...", *op.cit.*, pp. 49-50.

⁶⁹ Otra cosa podría decirse de la Formación Profesional de grado superior, siendo la vía normal de acceso al bachillerato y considerándose una enseñanza superior.

en relación con otros niveles educativos, aunque ello se acompaña de la necesidad de empleabilidad y emprendeduría como acceso al mercado laboral. En cambio, poco se dice sobre las condiciones de trabajo para las que capacita o sobre la imposibilidad de competir con negocios más fuertes y grandes y por lo tanto, sobre la falsedad de responsabilizar al individuo de su éxito o fracaso más allá de las condiciones socioeconómicas y culturales.

El alumnado inmigrante, hijo de trabajadores con una posición social subalterna parece sentenciado mayormente a fracasar en el sistema educativo en la enseñanza primaria, lo que le lleva a adentrarse en una enseñanza obligatoria secundaria marcada, en el mejor de los casos, por los itinerarios más alejados de lo académico y por regla general en los programas de iniciación profesional⁷⁰. Luego queda salir fuera del sistema educativo, la posibilidad de entrar en una formación profesional⁷¹ en un principio probablemente sea más que reducida, aunque con el tiempo parece posible compatibilizar trabajo con dichos estudios.

En cualquier caso el acceso al mercado de trabajo, incluso con una titulación idéntica a los colegas autóctonos, es más que probable que no implique salarios similares, como tradicionalmente viene ocurriendo con la diferencia entre hombres y mujeres⁷².

Por tanto, la explicación de porqué los hijos de los inmigrantes del sur están condenados a desempeñar los peores puestos de trabajo de la sociedad, la encontramos en el sentido de la sociedad capitalista y en las funciones y el modo de actuación del sistema educativo⁷³. Al igual que ocurre con los autóctonos se lleva a cabo un proceso

⁷⁰ Téngase en cuenta que el alumnado inmigrante matriculado en los programas de Garantía Social en la Comunidad de Madrid, representa el 19.4% del alumnado. *El Magisterio Español*, 3-6-2003. Aunque en Canarias aún no se dispone de datos sobre el alumnado en PGS, en Tutorías de Jóvenes y en Centros de Educación de Personas Adultas, se sabe que son muchos los extranjeros cursando esos estudios. ICEC (2002), op.cit.

⁷¹ Si contrastamos dos de los últimos estudios oficiales hechos en Canarias sobre FP, queda constancia no sólo de la alta proporción de alumnos que comparte estudios y trabajo sino del perfil social del alumnado que cursa estos estudios. Nos referimos a los trabajos publicados por el ICEC (1997): *Evaluación de la Implantación de la Formación Profesional* y (2001): *Evaluación de la nueva Formación Profesional: una visión desde los titulados y las empresas*.

⁷² El INE (1995): *Encuesta de estructura salarial*, destacaba que el salario anual (en millones de ptas.) de una mujer diplomada universitaria o equivalente (2.575) es inferior al de un hombre con formación profesional de grado medio (2.587), siendo en esta titulación el de la mujer de 1.476. Y, por poner otro ejemplo, no hay mucha distancia entre el de una mujer con formación de grado superior (1.964) y el de un hombre con educación general básica (1.907). En estos años el salario promedio anual de la mujer estaba a 30 puntos del masculino, siendo de 29 puntos de distancia según la *Encuesta de Estructura Salarial* (2002).

⁷³ Como mantiene Narbona, se convierte en parte del orden social la no promoción social de determinado grupo de inmigrantes (se refiere a los marroquíes). NARBONA, L.M. (1999): "Elementos críticos y propuestas para eliminar tópicos: marroquíes, migración y escuela" en ESSOMBA, M., op.cit., p. 174.

de reproducción social. El éxito educativo de unos inmigrantes y la condena al fracaso de otros se produce de manera similar a lo que ocurre con el género, marcado por la clase social de procedencia.

En consecuencia, la proliferación del debate de la interculturalidad aplicado a las diferentes etnias y no entre las clases sociales supone el fracaso y la falsedad de dicho debate en la práctica.

Por lo mismo, pierde sentido la demanda de medidas como la distribución del alumnado entre distintos centros educativos para evitar una alta concentración en determinados espacios bajo el argumento de que esto produce marginación social, conflicto y violencia –sin duda no ocurre así en la concentración de inmigrantes en los centros privados- y la *guetización* -como si en la sociedad no estuvieran divididos social y geográficamente-⁷⁴. Y dentro de este discurso se mantiene también la necesaria distribución del alumnado entre centros públicos y privados, algo que reiteradamente empieza a aparecer en los medios de comunicación. Como si todavía alguien se creyera que por el simple hecho de enviar al alumnado marginado a un centro privado, desapareciera la marginación y lo que es peor, como si todavía se confiara en la libertad en la elección de centro como principio aplicable a toda la ciudadanía⁷⁵.

En conclusión, la concepción de cultura y de interculturalidad hegemónica lo que persigue no es más que ajustar los principios funcionalistas a todo el alumnado, sin

⁷⁴ Algunos, más utópicos, aluden a un cambio en la política de vivienda como solución. Sami Nair, por ejemplo, alude a la necesidad de “una política de vivienda diferente para reducir las lógicas de aislamiento comunitario”. Puede verse *El País*, 29-6-2003.

Otros, entienden que la agrupación de inmigrantes en determinados barrios no sólo se debe a razones económicas, sino también psicológicas, buscándose una aproximación a los familiares o compatriotas. Así lo expresa AJA, E. (2000), op.cit., p. 74.

⁷⁵ En este debate ya clásico hay opiniones para todos los gustos. Entendemos que la libertad en la elección de centro no puede existir fundamentalmente por las limitaciones culturales y sociales de las familias que implican concepciones prácticas distintas sobre el sistema educativo. Dicho con otras palabras, quienes ejercen la libertad de elección son básicamente los que persiguen y aplican un ejercicio de distinción y eso coincide con unos sectores sociales. Desde un polo opuesto se destacan otras limitaciones a esta libertad. Así Eliseo Aja alude a la inexistencia de plazas suficientes y a la limitación de los criterios de admisión de alumnos por ley, como requisitos que impiden hablar del derecho absoluto a la libertad en la elección de centro. AJA, E. (2000), op.cit., p.85. Si bien también reconoce cómo son a veces los centros, particularmente los concertados los que impiden que se ejerza la libertad (p. 95) saltándose la ley.

Sobre la crítica a la libertad de elección entre padres inmigrantes en posición social subalterna, no de clase media, puede verse SUÁREZ-OROZCO, C. - SUÁREZ-OROZCO, M.M. (2003), op.cit., p. 242.

Sin embargo, el despiste de los sindicatos, por no llamarlo de otra manera, es tan alto que hace que, por ejemplo, CCOO apueste por potenciar “las posibilidades de elección de centro por parte de las familias extranjeras tal como se pretende con las autóctonas” e insiste en distribuir al alumnado inmigrante por la enseñanza concertada. CCOO (2003): “Aumenta en un 81% la matrícula de inmigrantes en la red pública”, *Revista Trabajadores de la Enseñanza*, nº 241, Marzo 2003, p. 9, www.fe.ccoo.es

tener en cuenta las culturas de clase social. Sin el reconocimiento de estas últimas todo el debate y las partidas presupuestarias dedicadas a los temas de inmigración y educación no sólo son banales, sino que suponen un importante derroche. Los inmigrantes que ocupan una posición social media o media-alta se incorporan al sistema educativo como mismo hacen los autóctonos de similar status y no precisan de ayudas extras. Si el objetivo fuera la igualdad de oportunidades, único sentido verdadero de la interculturalidad, ésta habría que plantearse entre inmigrantes con distintas posiciones sociales y no meramente entre inmigrantes y autóctonos. Y para ello sería obligado atender a la desigualdad cultural y social –que no sólo diferencia o diversidad- entre dichos colectivos y al papel del sistema educativo. Pero, sin duda, ésta no parece ser la finalidad de las políticas ni de las prácticas educativas actuales.

Puede concluirse, en la práctica, la necesidad y la pertinencia de llevar a cabo un estudio en Canarias que analice cómo se organizan los distintos colectivos de alumnado inmigrante en el sistema educativo canario y dónde queda la igualdad de oportunidades entre los distintos grupos de inmigrantes. De tal forma que podamos 1) obtener un perfil de la distribución de éste según tipologías de los centros y según ramas educativas, distinguiendo la procedencia social y la situación social; 2) y, sobre todo, un estudio que desvele con mayor claridad qué interculturalidad se defiende y el logro de la misma, ahora que están tan en boga diversos proyectos y planes que dicen perseguir tal medida. 3) Y, en su caso, un estudio sobre el diseño de planes de integración verdaderos.