

¿CONFLICTOS EDUCATIVOS O CONFLICTOS SOCIALES? SOBRE LOS PROCESOS DE ETNIFICACIÓN DE LAS COMUNIDADES

EDUCATIONAL OR SOCIAL CONFLICT? ON ETHNIFICATION PROCESSES IN COMMUNITIES

IGNASI BRUNET, INMA PASTOR y ANGEL BELZUNEGUI¹

Este artículo recoge algunas reflexiones en torno a la inserción educativa en la enseñanza infantil y primaria de los hijos e hijas de familias inmigrantes extracomunitarias en una zona de Cataluña. Forma parte de un estudio más amplio llevado a cabo el curso escolar 2001-2002 en todos los centros educativos con presencia de alumnos de procedencia extracomunitaria que pretendía conocer, por un lado, la realidad de las prácticas escolares, esto es la acción educativa emprendida por los centros en relación a la presencia de este tipo de alumnado, y, por otro, la interacción que se produce entre las familias inmigradas y el entorno educativo. En este artículo presentamos algunas características de la inserción educativa poniéndolas en relación con los procesos de etnificación de la población inmigrada.

Palabras clave: Inmigración; Educación; Etnificación.

This paper is the summary of some of the findings of a research on insertion in the educational sphere, mainly kindergarden and primary school of the children of extra-european immigrant families in an area of Catalonia. The research was undertaken during the academic year 2001-2002 in schools with immigrant pupils. The purpose of the research was to describe the reality of educational practices,

¹ Universidad Rovira i Virgili.

that is, the policies undertaken by schools that were related to the new pupils and, on the other hand, the interaction between immigrant families and the broader educational framework. In this paper we present some characteristics of educational insertion that are related with ongoing ethnification processes amongst migrant populations.

Key words: *Immigration; Education; Ethnification.*

1. PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO

Este artículo presenta, de forma resumida, algunos de los resultados de un estudio realizado el año 2002 por un grupo de profesores de la Universitat Rovira i Virgili centrado en los procesos de incorporación al sistema educativo de los hijos de familias de origen inmigrante. Estudio que está en sintonía con la preocupación europea sobre los mecanismos de inserción social de los inmigrantes, mecanismos entre los que destaca el sistema educativo como uno de los más importantes por la acción que tiene sobre las futuras generaciones. La Unión Europea (UE), a través de la Iniciativa Equal (2000-2006), insiste en la necesidad de los estudios para el conocimiento de las situaciones de desigualdad y exclusión social de los llamados grupos de riesgo entre los que se encuentra la población inmigrante; asimismo, la propia Iniciativa Equal insiste en la necesidad de que, desde la sociedad civil, se formulen planteamientos de propuestas de actuación para diferentes colectivos susceptibles de exclusión, marginación social, etc. El sistema educativo puede jugar un papel importante en la realización de este tipo de propuestas por la virtualidad que tiene de vincular diferentes agentes sociales.

Querer conocer cómo son las relaciones que se establecen entre la población autóctona y la inmigrada en el marco de la acción educativa ha sido lo que ha motivado este estudio. Nos hemos planteado estudiar, en primer lugar, las problemáticas asociadas a la integración educativa de los niños inmigrantes a través de los discursos de los enseñantes y de las propias familias inmigrantes, y, en segundo lugar, conocer cómo se resuelven los problemas y dificultades existentes para la integración educativa en los centros escolares. Se ha tratado de identificar cuáles son los mecanismos sociales y pe-

dagógicos utilizados por las diferentes instancias para afrontar esta problemática. Este análisis se ha concretado en el ámbito de las relaciones que se generan a partir de la incorporación, en el sistema educativo, de los hijos de familias inmigrantes que llegan a las comarcas del Camp de Tarragona².

Necesariamente hemos tenido que acotar el alcance de nuestro análisis en uno de los colectivos de extranjeros, los de origen extracomunitario, ya que entre éstos y los niños de origen comunitario hay diferencias tan grandes que harían imposible un tratamiento simultáneo y generalizado de sus respectivas inserciones educativas. Por otro lado, el colectivo de niños extracomunitarios es, tanto en cifras absolutas como porcentuales, más numeroso que el colectivo de comunitarios en las comarcas del Camp de Tarragona.

2. DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación que da pie a este artículo se ha desarrollado siguiendo dos criterios de recogida de información: en primer lugar se realizó una exploración extensiva y, posteriormente, se acabó de definir la información a través de una exploración intensiva. El objetivo de la etapa de exploración extensiva fue recoger el mayor volumen de información sobre el número y distribución de niños y niñas procedentes de familias inmigrantes en los centros educativos de las comarcas del Camp de Tarragona. Igualmente se recogieron las experiencias comunicativas entre los centros y las familias, las demandas del profesorado y de las familias, los recursos con los que trabajan los centros y la existencia de acontecimientos significativos escolares en relación con el alumnado inmigrante.

En esta etapa de exploración extensiva se realizó un *mapa educativo* de la distribución de alumnado inmigrante en las escuelas públicas y privadas de estas comarcas. Esta tarea se realizó sobre fuentes se-

² El Camp de Tarragona es el territorio que comprende las 6 comarcas que rodean la ciudad de Tarragona y que acoge al 73,5% de la población de toda la provincia de Tarragona. Según el censo del 2001 las cifras de población censada en este territorio se sitúan en 453.289 personas. Las seis comarcas a las que se refiere este estudio son: Alt Camp, Baix Camp, Baix Penedés, Conca de Barberà, Priorat y Tarragonés.

cundarias obtenidas de las instituciones catalanas y, posteriormente, con datos contrastados a través de una encuesta telefónica a todos los centros educativos de las comarcas del Camp de Tarragona. El resultado fue el control de todos los centros educativos que tenían estudiantes inmigrantes en el curso académico de referencia para realizar la recogida de información. Posteriormente, se utilizaron varios instrumentos de medida: un cuestionario dirigido a los directores y otro dirigido al profesorado de las escuelas, así como también entrevistas en profundidad a los directores de dichas escuelas para así comprobar de una manera más significativa los discursos sobre la integración educativa y social del alumnado de origen inmigrante. Así pues, la información recogida en estos centros consistió en una entrevista en profundidad apoyada con un cuestionario a los directores de cada centro y en una encuesta para cada profesor que hubiera tenido alumnado inmigrante. En concreto se han encuestado a 577 profesores directamente implicados con alumnado inmigrante y se han entrevistado a 118 directores de centros públicos y concertados³.

En la etapa de exploración intensiva se llevaron a cabo entrevistas en profundidad a informadores privilegiados que trabajaban en temas de inmigración y de inserción educativa, así como entrevistas a padres y madres de los niños escolarizados. También se realizaron grupos de discusión⁴ con profesores, por un lado, y con madres y

³ De entre el total de centros educativos 131 centros, obtuvimos información de 118 centros, lo que supone un 90,7% de los centros. El error final de muestreo resultó ser del $\pm 2,7\%$, lo que da a los datos obtenidos una elevada significatividad estadística. Respecto al cuestionario dirigido al profesorado de los centros educativos, obtuvimos respuesta de 577 profesores de 118 centros educativos del Camp de Tarragona. La matriz sobre la cual trabajamos, nos informó de la existencia de 2434 profesores, por tanto nuestro error muestral con un nivel de confianza del 95%, resultó ser de $\pm 3,5\%$, datos que nos permiten también una importante significatividad estadística a la hora de establecer generalizaciones.

⁴ El propósito de esta exploración fue matizar los elementos informativos que se consideraron más significativos en la exploración extensiva; se consideró el grupo de discusión como la técnica más adecuada para la recogida de información en esta fase ya que la peculiaridad de ésta es que la interacción entre los individuos es la que produce los datos y permite observar los «equivalentes generales», es decir aquello que es asumido como común en el sector social representado en la reunión, así como los discursos discrepantes.

padres por otro, para contrastar los discursos sobre los problemas relacionados con la integración educativa.

Tanto el cuestionario dirigido a los directores de los centros como el cuestionario dirigido al profesorado fue construido a partir de diversas dimensiones. En concreto, el cuestionario dirigido a los directores de centro se construyó a partir de las siguientes dimensiones: *a)* Los datos de la persona que contesta el cuestionario; *b)* Descripción del alumnado inmigrante (información sobre el número de alumnos inmigrantes, su procedencia, en qué cursos están localizados, en qué clases y cuánto tiempo llevan en el centro y el motivo por el cual los alumnos inmigrantes están matriculados en el centro); *c)* En un tercer apartado se recogió información sobre la participación de los padres y madres en la vida escolar; *d)* La cuarta dimensión del estudio se articuló alrededor de la comunicación entre las familias y la escuela de manera que se centró en conocer las características de esa comunicación; *e)* Dado que la actividad escolar en relación con el tema que nos ocupa no depende únicamente de la voluntad de los maestros y familias, sino que hay otros agentes sociales implicados, dedicamos la quinta dimensión de la encuesta a recoger información sobre esta interacción entre el centro y la sociedad civil; *f)* Especialmente nos interesó detectar posibles iniciativas de los centros en relación con el tratamiento de la pluralidad cultural en cada escuela. Por esto, consideramos que era necesario prever una sexta dimensión centrada en el análisis de las actuaciones del centro; *g)* Finalmente, la última dimensión de la encuesta se centró en recoger información sobre posibles conflictos generados alrededor de la inserción educativa de los alumnos inmigrantes.

Respecto el cuestionario dirigido al profesorado las dimensiones consideradas fueron las siguientes: *a)* Los datos de la persona que contestó el cuestionario; *b)* Información sobre los alumnos inmigrantes que forman parte del grupo específico donde imparte docencia el profesor encuestado (cuántos alumnos asisten a clase en este centro y su origen así como también cuánto tiempo llevan en el centro); *c)* La tercera dimensión se dedicó a recoger la percepción de los maestros sobre la integración educativa de los niños inmigrantes y los posibles conflictos o problemas detectados; *d)* La última dimensión se centró en recoger las acciones que puso en marcha cada profesor ante la presencia de alumnos inmigrantes en clase.

3. PRESENCIA DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN LAS ESCUELAS

La población inmigrante tiende a concentrarse en determinadas regiones de cada país y especialmente en las grandes ciudades y en las zonas más industrializadas. Aunque ésta ha sido una tendencia dominante a lo largo de los últimos años, no hay que menospreciar la capacidad que tienen ciertas zonas rurales punteras y exportadoras con una industria agroalimentaria a su alrededor y con déficits temporales de mano de obra para trabajar en el campo. Sin embargo, las ciudades industriales y de servicios, como Madrid y Barcelona (y en Cataluña también Tarragona), entre otras, son los espacios que en la actualidad concentran la mayor parte de la inmigración procedente de terceros países. Un indicador de esta concentración es el de la presencia de alumnado de origen familiar extranjero en las instituciones educativas. Al respecto, Siguán (1998) pone como ejemplo la ciudad de Londres donde casi no hay escuelas que no tengan algún alumno extranjero: en la mitad de las escuelas hay hasta el 20% de alumnos extranjeros, en el 40% hay entre 20 y 50% de alumnado extranjero y en un 10% de las escuelas la proporción de alumnado extranjero supera el 50%. Este autor presenta la siguiente tabla que refleja el fenómeno de la presencia de alumnado extranjero en diferentes ciudades europeas teniendo en cuenta la educación primaria y la secundaria:

PORCENTAJE DE ALUMNOS EXTRANJEROS EN LAS ESCUELAS DE ALGUNAS CIUDADES EUROPEAS 1994

		0%	1-20%	21-50%	51-70%	71% y más
París	Primaria	0,9	33,5	54,9	8,5	2,2
	Secundaria	0	63,7	34,4	1,8	0
Luxemburgo	Primaria	0	10,3	29,9	39,4	20,3
	Secundaria	-	-	-	-	-
Rotterdam	Primaria	22,4	37,4	25,6	7,5	7,1
	Secundaria	-	-	-	-	-
Londres	Primaria	0	50	40,1	5,9	4
	Secundaria	0	45,7	47,2	4,3	2,8
Bruselas (com. franc.)	Primaria	0	34,1	25,9	8,6	31,4
	Secundaria	0	30,7	29,3	18,7	21,3

FUENTE: Siguán (1998) de: *Informe sobre la Educación de los hijos de inmigrantes en la Unión Europea*, Comisión Europea, 1994.

El Informe sobre la Educación de los hijos de inmigrantes en la Unión Europea realizado por la Comisión Europea a mediados de los años noventa, advertía que la presencia de alumnado extranjero en las escuelas se estaba convirtiendo en un problema pedagógico de primer orden y que estaba en la base de muchas preocupaciones tanto del personal docente de los centros educativos como de la sociedad en general.

Por lo que se refiere al territorio de nuestro estudio, en él no hay una distribución uniforme de la población inmigrante y tampoco, lógicamente, de la población inmigrante en edad escolar. Así el Tarragonés y el Baix Camp se presentan como las comarcas donde se encuentran más escuelas con inmigrantes, el 33,9% y el 31,4% respectivamente, en relación con la concentración de población en estas dos comarcas. A continuación, y por orden de más a menos cantidad de escuelas con inmigrantes, encontramos el Baix Penedés con el 13,6%, el Alt Camp con el 11% y la Conca de Barberá con 8,5%. Finalmente, el Priorato sólo representa el 1,7% de las escuelas con inmigrantes.

Según los datos recogidos en las entrevistas con las direcciones de los centros educativos, el número total de alumnos de los 118 centros, con presencia de inmigrantes, es de 33.680, en el momento en que se realizó la entrevista personal. Del total de estos alumnos, 2.117 son alumnos inmigrantes, lo que representaba un 6,28% del total del alumnado.

La distribución de los alumnos inmigrantes en los centros educativos del Camp de Tarragona, según su origen, es la siguiente:

ALUMNADO INMIGRANTE EN LOS CENTROS EDUCATIVOS SEGÚN PROCEDENCIA

<i>Origen</i>	<i>Valores absolutos</i>	<i>Porcentaje</i>
Magreb	1.171	55,3
América Latina	509	24
Países de la Unión Europea	203	9,6
Países europeos no comunitarios	138	6,5
Asia	57	2,7
África subsahariana	39	1,8
<i>Total</i>	<i>2.117</i>	<i>100%</i>

FUENTE: elaboración propia a partir de los datos de la investigación.

Como se puede observar en la tabla anterior, la mayoría del alumnado inmigrante de los centros educativos es de origen magrebí (el 55,3% del total de alumnado inmigrante en las comarcas de referencia), y, más en concreto, de Marruecos, como país que envía más efectivos seguidos, a distancia considerable, de Argelia. En segundo lugar, y por grandes áreas de procedencia, destaca la presencia de alumnos latinoamericanos representando, concretamente, el 24% del total de alumnos extranjeros en las comarcas estudiadas. A pesar del peso porcentual de la inmigración procedente de los países de la UE en las comarcas del Camp de Tarragona, que en términos porcentuales del total de inmigrantes, supone el 35% sólo hay un 9,6% de alumnado extranjero correspondiente a este tipo de familias.

Sin embargo, hay que dejar constancia de que una característica importante del colectivo de niños de familias extranjeras procedentes del Magreb (y que, como hemos apuntado, principalmente proceden de Marruecos) es la heterogeneidad de las familias respecto a la diversidad cultural y lingüística entre zonas arabófonas y berberófonas y, por otra parte, la procedencia rural o urbana. De la misma forma, se ha de tener en cuenta el desigual grado de implantación del sistema escolar en los países del Magreb (y más en concreto en Marruecos) así como la escolarización diferencial entre géneros. La mayoría de los centros educativos sobre los que hemos obtenido información, tienen algún grado de conocimiento sobre las características de la procedencia geográfica y cultural de sus alumnos inmigrantes.

4. SOBRE LA INTEGRACIÓN DE LOS INMIGRANTES.

En la literatura y los estudios sobre la integración social de los inmigrantes, se pueden distinguir modelos de integración de los mismos como, por ejemplo, el multiculturalismo y la asimilación sociocultural. El primero de ellos implica una política de acentuación de las diferencias culturales de la que derivan subculturas más o menos aisladas, y en consecuencia los individuos adscritos a una minoría cultural son sujetos de derechos sociales y civiles. En la versión de Kymlicka (2000), el modelo de multiculturalismo cosmopolita aceptaría cambiar los límites de grupos basados en múltiples afiliaciones e identidades híbridas y a los derechos individuales. Por

otro lado, el modelo intercultural de asimilación social implica una política de rompimiento de los círculos etnocéntricos basados en principios éticos como la libertad, la igualdad y la justicia, que rigen la vida en las sociedades democráticas, acentuando la fusión intercultural, ya que las culturas en contacto interactúan y generan nuevas culturas. Tanto una perspectiva como otra, a nuestro modo de ver con cada vez más claras coincidencias prácticas, tienden a considerar que básicamente son los individuos (no las culturas) los que combaten por los espacios de poder en la sociedad. De acuerdo con Cuché (1999: 146) podemos afirmar que «aun cuando los elementos de una cultura dada se utilicen como significantes de la distinción social o de la diferenciación étnica, esto no significa que estén vinculados unos con otros por una misma estructura simbólica que requiere un análisis. No existe cultura que no tenga significación para los que se reconozcan como parte de ella. Los significados, como los significantes, deben examinarse con la mayor atención».

El multiculturalismo se explica a consecuencia de la existencia de la desigualdad social disfrazada y legitimada de diferencia cultural o étnica. En otras palabras, la diferencia y su construcción no es más que una justificación del proceso de desigualdad, favoreciendo una instrumentación de la cultura. En este sentido, es necesario plantear procesos y prácticas políticas para reducir o eliminar las desigualdades legitimadas sobre la base de la adscripción a grupos étnicoculturales ya que estas adscripciones no dejan de ser construcciones sociohistóricas que ponen de manifiesto su conexión con las estructuras sociales más amplias en las que se inscribe la diversidad cultural. De aquí que el reconocimiento de la diversidad cultural pueda encubrir un fuerte etnocentrismo dado que en los contextos occidentales actuales, en los que las desigualdades legitimadas culturalmente son habituales, enfatizar las diferencias es arriesgarse a convertirlas en desigualdades naturales. Ello se debe, una vez más, a que los «límites» de las culturas son entendidos como algo fácilmente identificable. Nosotros consideramos que un reconocimiento de las diferencias culturales entre los grupos que «conviven» en un mismo espacio geográfico no debe olvidar que, en gran medida, las diferencias han sido construidas desde una idea estática de qué son las culturas. En este sentido, educar poniendo el énfasis en las diferencias puede derivar en una nueva manera de cosificar las culturas y favorecer el mantenimiento de la desigualdad desde tal inmovilismo.

Nuestra crítica al multiculturalismo radica en que éste puede servir de ropaje de lo natural, de lo cultural, de lo originario y substancial para la conformación de la divisoria étnica en el acceso a recursos y privilegios. Acceso desigual que el mercado de trabajo dual o segmentado refuerza y naturaliza al apelar a las diferencias como orientaciones previas a la acción y que legitiman la discriminación y la segregación al reservar a la población inmigrada unas funciones concretas en la estructura económica o productiva. En este sentido, la etnicidad es un excelente «instrumento para mantener la sobreexplotación sin excesivos conflictos. Siempre hay una diferencia cultural a inventar, a fin de encubrir las segregaciones y discriminaciones basadas en factores económicos y sociales» (Ambrosini, 1998: 145). Y es que, en el terreno de las prácticas, racismo y etnicismo no dejan de ser o manifestarse como variantes del clasismo, ya que las diferenciaciones étnicas y raciales nos abocan inevitablemente a la desigualdad de posiciones sociales, a la existencia de un espacio social jerarquizado; espacio que manifiesta las distancias sociales bajo una forma deformada y oculta, y ello a causa del efecto de naturalización que produce la inscripción de las realidades sociales ya en el mundo natural o ya en el mundo cultural.

La integración supone, en primer lugar, los siguientes tres niveles: integración normativa, es decir, el estatus legal y la relación con la ciudadanía de los inmigrantes; integración estructural o socioestructural, es decir, integración en el ámbito ocupacional y social llevada a cabo a través de la inserción de clase (dado que toda sociedad se caracteriza por una amplia variedad de posiciones sociales); e integración sociopolítica, es decir, reflejada en la construcción de un ámbito en el cual haya una contrapartida entre derechos y deberes sobre la base de la ciudadanía democrática y, por consiguiente, el respeto a los derechos individuales, único ámbito en el que los inmigrantes pueden ser co-protagonistas de un proyecto político colectivo⁵. Esto supone una concepción de integración que pone el acento en la interacción. Una concepción que no «apunta a conseguir una mera coexistencia entre colectivos de inmigrantes y sociedad receptora. No aspira a una sociedad de grupos étnicos, más o menos cerrados, cada uno en su nicho sociocultural, y cuyos miembros interaccionan básicamente en el mercado. Se defiende la continuidad recreada de cada cultura y amplios espacios de cultura co-

⁵ Solé (1995; 2001).

mún, nacida de la interrelación y del mestizaje, base para la negociación y ajuste de los valores y normas básicos de la convivencia de todos. En este sentido, este concepto de integración es interculturalista. Se alude a una interrelación en los distintos ámbitos de la vida social, a un proceso de interacción que no se limita a intercambios culturales sino que éstos se basan en espacios, redes y relaciones sociales comunes» (Torres, 2002: 52).

Pero, la interacción, también, nos remite a lo que Azurmendi (2002: 30) denomina una nueva asimilación cultural, «transitiva y en un doble sentido. Por una parte, un plus de asimilación de las lealtades constitucionales por parte de los miembros de la sociedad de acogida, que debe dejar de pensarse a sí misma como nación intangible para re-pensarse como espacio constitucional abierto, trans-nacional. (...) Y, por su parte, el inmigrante debe asimilar la troncalidad jurídico-política de la cultura democrática, modificando si fuese preciso sus concepciones del mundo social y determinadas prácticas que le sean ajenas (...), es decir, el inmigrante que no participaba de una cultura democrática debe asimilar contenidos nuevos que modifiquen el sentido de sus creencias y prácticas tradicionales. Y debe además transformar sus hábitos de no fiarse del extraño o del no-creyente o infiel, de manera de ejercitarse en el pluralismo cultural e ir adquiriendo las destrezas cívicas tan necesarias para estar amarrado al principio constitucional».

En este sentido, como señala Santamaría (2002: 70 y 71), el discurso sobre la inmigración no comunitaria constituye «uno de los principales reveladores sociales de ese proceso de etnificación, y por ende de segmentación social, que recorre las sociedades contemporáneas y entroniza la cultura como única dimensión explicativa de las interacciones y relaciones sociales». Una entronización de la cultura mediante la cual «no solo se (re)afirma las fronteras simbólicas entre la sociedad de instalación, que se supone socialmente unificada y culturalmente homogénea, y los migrantes, que son definidos como culturalmente diferentes y socialmente exteriores a la sociedad de instalación de la cual forman parte, en la que adquieren sentido, y actúan, sino que, al mismo tiempo, se deniegan y trivializan las prácticas y retóricas nacionalpopulistas y/o neorracistas y se las legitima y nutre al difundir implícitamente la idea de que todas las sociedades son xenófobas por naturaleza, de que las interacciones y las relaciones entre propios y extraños sólo pueden ser difíciles, conflictivas y hostiles».

Balibar y Wallerstein (1991) hablan de «racismo sin razas», concretamente al denominado racismo cultural, para referirse al reemplazamiento del argumento genético por el de identidad cultural y/o nacional, con el objetivo de primar las identidades culturales y/o nacionales de las diferentes sociedades como esenciales e irreductibles. Así, señala Wieviorka (1992), emerge un discurso excluyente, diferencialista y que se basa en una supuesta «inasimilación de los inmigrantes no europeos, lo que en cierta forma ha llevado a hablar de la categoría «inmigración» como un nuevo sustituto de la «raza». El análisis ideológico de este discurso (...) ha permitido mostrar cómo el racismo puede tanto biologizar lo cultural como culturizar lo biológico, haciendo que la cultura pueda funcionar como naturaleza, como una forma de encerrar a priori a los individuos y a los grupos en una genealogía, una determinación de origen inmutable e intangible» (Terren, 2002: 36).

El racismo cultural es el producto de un espacio social bien vallado (con vallas mentales) haciendo posible la conciencia de la propia identidad cultural o étnica. Conciencia de identidad que incorpora la naturalización de los agentes de la vida colectiva, e incluso la referencia a la cultura constituye una etapa intermedia en los procesos donde el agente social se aleja de una definición puramente social de su acción, por ejemplo como trabajador, para referirse a una identidad, por ejemplo nacional o religiosa, antes de caer eventualmente en una definición que naturaliza tanto su propio ser como el de otros grupos, por ejemplo, de un modo racista. Y, en consecuencia, el racismo cultural «deja de lado lo que generalmente es la experiencia histórica del racismo, la combinación necesaria, variable de una situación a otra, de una lógica diferencialista —cultural, si se prefiere— en la que se trata de mantener al Otro a distancia, y de una lógica de inferiorización en la que se trata de mantener con él una relación de dominación o de explotación. El concepto de racismo cultural descarga el fenómeno de esta segunda lógica y, por tanto, de las dimensiones de conflictividad y de relación desigual que comporta; induce al racismo a un esfuerzo para mantener o re-encuentrar la homogeneidad cultural de un cuerpo social, sea, éste designado como nación, como religión, o por otras referencias identitarias. La reducción del racismo a la cultura debilita el alcance del fenómeno, ya que olvida que se arraiga y se desarrolla en el curso de procesos que también son sociales y los libera de las referencias a la

naturaleza que de hecho afloran bajo el discurso de la diferencia cultural» (Wieviorka, 2002: 290-291).

Plantear la incorporación de los inmigrantes a la estructura socio-económica de forma igualitaria a la población autóctona es suponer, y mucho, que los autóctonos, entre ellos, acceden de forma igualitaria a aquélla. Como también es suponer y mucho, que los autóctonos poseen una identidad cultural común, independientemente de los intereses y estrategias de cada uno de ellos. Plantear como ámbitos distintos la diferencia cultural y la desigualdad social, es no querer reconocer el hecho de la instrumentación de las diferencias culturales, intragrupo y extragrupo, a efectos de lograr el derecho a tener derechos, esto es, la integración jurídica. Y esto por la razón de que la inmigración hace evidente el hecho que los límites de la ciudadanía no sólo representan fronteras externas de la comunidad política sino también distinciones internas entre diferentes categorías de ciudadanos.

En este proceso de integración la escuela juega un papel fundamental en dos dimensiones. Por un lado, la escuela esta intensamente imbricada en un mercado en el «cual los diversos actores están en competencia, invierten en el trabajo, ponen en marcha estrategias para apropiarse de calificaciones escolares más o menos raras. Para decirlo con más sencillez: no enviamos tanto a nuestros hijos a la escuela para que allí sean educados como para que adquieran las certificaciones útiles a su carrera» (Dubet y Martucelli, 1998: 13). Es decir, la escuela es un ente sobre el que la familia deposita unas expectativas de futuro a efectos de reproducir la posición social de su grupo familiar y, en el mejor de los casos, superarla.

Por otro lado, la escuela juega un papel importante en la dimensión de socialización. Entendiendo la socialización escolar como un proceso de inculcación, ésta sólo se realiza en la medida en que los agentes (profesores y alumnos) se constituyen como sujetos capaces de manejarla y puedan distanciarse de sí y de la institucionalización escolar, y con el objetivo de transmitir valores igualitarios, por lo que hay que plantear el concepto de acciones positivas versus el de discriminaciones positivas, a todos los niveles. Tales acciones deben centrarse en una más amplia lucha social antirracista, anticlasista y antisexistista, y en una pedagogía de la libertad y los derechos que

contemple las prácticas en las aulas a todos los niveles (desde la guardería a la universidad), currícula, programas y materiales.

Esta propuesta es imprescindible tenerla en cuenta siempre que también tengamos en cuenta lo que señala Bernstein (1990: 37), que para analizar los procesos que generan consenso y desafección escolar hay que tener en cuenta «el escenario familiar y los orígenes sociales del niño, la propia escuela y la percepción del propio alumno de su destino ocupacional. Cualquier análisis de la implicación del alumno en su rol ha de contener estos cuatro factores -familia, grupos de edad, escuela y trabajo- y mostrar las relaciones entre ellos». Como puede deducirse de esto, no se puede omitir de las relaciones educativas el hecho de que los agentes de las mismas, docentes y discentes, proceden y se inscriben en determinadas clases sociales, de género, de edad, ideológicas, etc. Inscripción que no supone un conjunto definido de sujetos que, bajo la relación considerada, sean equivalentes- intercambiables-, sino el indicador de otros procesos sociales que son los que verdaderamente explican los comportamientos, los cambios en las condiciones materiales de existencia.

La escuela debe funcionar asumiendo que lo importante no es únicamente el punto de llegada, sino la distancia recorrida desde el punto de partida, reconociendo el peso de las diferencias de clase, de las diferencias culturales, de las diferencias de género, de las relaciones de dominación sobre los universos de significados y valores que se transmiten, y que no son esencias, es decir, entidades independientes del resto de las relaciones sociales.

5. SOBRE LOS CONFLICTOS EN LAS ESCUELAS ENTRE POBLACIÓN AUTÓCTONA Y POBLACIÓN INMIGRANTE

En este artículo se analiza, de todas las dimensiones presentes en el estudio inicial, la percepción que los maestros y la dirección de los centros tienen de la integración educativa del alumnado inmigrante así como de los posibles conflictos y problemas detectados en relación con la presencia de alumnado inmigrante. En concreto, se preguntó a los directores sobre si habían detectado problemas y conflictividad derivada y/o originada por el alumnado inmigrante. Un 22% de los directores dicen que sí han detectado conflictos pro-

tagonizados por alumnos inmigrantes, frente a un 77% que dice no haber detectado conflictos cuyo origen estuviera en el alumnado inmigrante. Tanto para el profesorado cómo para los directores y directoras de los centros hay más probabilidad de que se genere conflictividad en el centro y el aula cuando el alumnado de procedencia inmigrante llega a lo largo del curso académico, una vez que ya han empezado las clases, fenómeno que se repite cada vez con más asiduidad. En los grupos de discusión se expresó el temor a que, en el futuro, aparezcan conflictos a medida que algunos niños de familias inmigrantes, sobre todo de procedencia magrebí, pongan en entredicho la autoridad de las maestras a medida que vayan creciendo, aunque reconocen que esta situación es poco frecuente en la actualidad. Prácticamente hay una coincidencia generalizada en afirmar que los niños y niñas escolarizados desde la educación infantil no presentan ningún tipo de problemática derivada de comportamientos conflictivos más allá de los que pueden mostrar el resto de compañeros y compañeras de escuela con las mismas edades.

Se puede reconocer la existencia de necesidades educativas especiales en relación con la población escolar formada por el colectivo de niños de familias inmigrantes. Respecto a las necesidades educativas especiales hay que precisar dos cuestiones: por un lado, no hay que perder de vista que dentro del colectivo de niños de familias inmigrantes hay una gran heterogeneidad en su composición, teniendo en cuenta la procedencia geográfica (magrebíes, subsaharianos, latinoamericanos, etc.) y la situación concreta de cada familia. Esta heterogeneidad obliga a realizar prácticamente una evaluación de forma individual de la situación escolar y de inserción de cada alumno; por otro lado, tradicionalmente el término «necesidades educativas especiales» se ha relacionado con alumnos con disminuciones o con problemas de conflictividad conductual, situaciones que no corresponden al perfil del alumnado de familias inmigrantes. De hecho, no se puede establecer una relación de asociación entre niños de familias inmigrantes y conflictividad en la escuela, afirmación que se ve apoyada estos últimos años por diferentes estudios e investigaciones sobre la inserción educativa de los hijos e hijas de familias inmigrantes y que también hemos podido corroborar con la información obtenida en nuestra investigación. Pero también es cierto que debido a situaciones desfavorecidas o de falta de escolarización previa, así como por el desconocimiento de

la lengua en una buena parte de estos niños, hay un número importante de ellos que requieren atención educativa específica.

Cabe destacar el absentismo que muestran algunos alumnos de familias de inmigrantes como una práctica que, aunque no se considera conflictiva, genera una situación no ajustada a las prácticas educativas. En este sentido, el colectivo de maestros se queja de las «desapariciones» de los niños y niñas, siendo más frecuentes en los de origen magrebí. En algunos casos, estas ausencias son debidas al traslado temporal de la familia a otra zona para realizar una tarea productiva para la que han sido contratados. En la mayoría de casos, los profesores dicen que estas ausencias son debidas a que las familias se trasladan a su país de origen por un tiempo indeterminado y que este traslado, que puede durar tres o cuatro meses, no es nunca comunicado a la escuela. El problema se genera cuando la familia vuelve y nuevamente se escolariza al niño con un retraso considerable, hecho que obliga a los maestros *«a volver otra vez, con las repercusiones negativas que tiene esto para el propio niño o niña. De todas formas lo peor es esta actitud de pasar de la escuela, sin avisarte que marchan, porque si dijese algo se podría tratar la ausencia de otra manera, por ejemplo con algún tipo de deberes...»*. [GD3]

Se preguntó al profesorado de los centros educativos si habían detectado conflictos en la práctica educativa originados por la presencia de alumnos de familias inmigrantes: el 15,9% de los maestros dicen haber detectado conflictos en el aula por la presencia de alumnado de origen inmigrante, aunque reconocen que estos conflictos no han sido siempre provocados o iniciados por este tipo de alumnos. Un 81,5% de los profesores admiten no haber detectado ningún tipo de conflicto por el hecho de tener, en sus aulas, alumnado extranjero. Al margen de su experiencia dentro del aula, el 20,4% de profesores han señalado haber detectado conflictos en el resto de ámbitos de la escuela con motivo de la presencia de alumnos de familias inmigrantes, mientras que un 79,6% dicen que no han generado conflictos en otros ámbitos de la escuela.

En opinión de los docentes, cabe apuntar que cuando se genera alguna situación de conflicto entre alumnado de la misma nacionalidad, este hecho no acostumbra a tener trascendencia, sin embargo cuando se produce un conflicto entre niños de nacionalidades diferentes, la implicación de los padres y madres es inmediata. De todas formas, los docentes no identifican como situaciones conflictivas las peleas entre niños, sean de la nacionalidad que sean, provocadas por

juegos, comentarios o insultos. Algunos profesores afirman que entre algunos niños y niñas inmigrantes, se genera cierta desconfianza derivada del desconocimiento de la lengua. Según estos docentes parte de esta desconfianza se traduce en una cierta agresividad, la cual está en la base de algunos de los conflictos vividos.

La mayoría del profesorado reconoce que cada alumno de familia inmigrante plantea problemas docentes propios, como por ejemplo los derivados del desconocimiento del idioma, pero este tipo de problemas son comparables a los que plantean los alumnos autóctonos; en cualquier caso, los profesores tienen una percepción mayoritaria de que este tipo de problemas han de ser tratados por el profesorado a través de métodos pedagógicos y didácticos aplicados a las situaciones concretas, y en todo caso, cuando se supera las posibilidades del aula, es cuando se reclama una intervención del centro. La presencia de alumnado procedente de la inmigración no ha obligado a variar los planteamientos y objetivos educativos del centro; se puede decir que a efectos prácticos no ha tenido ninguna incidencia, más allá de la práctica diaria en el aula donde los alumnos de familias inmigrantes requieren, quizás, una atención más personalizada.

Nos ha interesado poner en relación la percepción de la existencia o no de conflictividad derivada de la presencia de alumnado procedente de la inmigración con el indicador indirecto de la ratio profesores/alumnos extranjeros. Los resultados muestran la siguiente situación:

RATIO PROFESORADO/ALUMNADO EXTRANJEROS EN RELACIÓN CON LA DETECCIÓN DE PROBLEMAS

Ratio profesorado/ alumnado extranjero	<i>Conflictos en la escuela protagonizados por alumnado de origen extranjero</i>		Total
	SI	NO	
Menor o igual a 1	26,5% (13)	73,5% (36)	100% (49)
Entre 1,01 y 3	20% (9)	77,8% (35)	100% (45)
Entre 3,01 y 10	26,7% (4)	73,3% (11)	100% (15)
Más de 10	-	100% (8)	100% (8)
Total	22,2% (26)	76,9% (90)	100% (117)

FUENTE: elaboración propia a partir de datos de la investigación.

Como se puede observar en la anterior tabla, no parece que la ratio profesores/alumnos extranjeros este relacionada directamente con la mayor o menor percepción de conflictividad generada por el alumnado extranjero de las escuelas. La prueba de independencia entre las variables refleja una Chi-cuadrado = 4,680, muy por debajo del valor esperado en caso de asociación entre variables.

A través de las entrevistas en profundidad y de los grupos de discusión hemos detectado en el discurso del profesorado una cierta actitud de prevención en relación a que los problemas, más allá de aspectos estrictamente pedagógicos, se pueden trasladar a niveles educativos superiores. Una buena parte del profesorado que ha participado en los grupos de discusión se hacen eco de la opinión de otros profesores de ciclos superiores que sí admiten la existencia de problemas específicos en relación con las prácticas, especialmente las religiosas, de las familias de origen magrebí. Estos problemas se centran en cuestiones cómo, por ejemplo, el tema del velo y vestimenta que llevan las chicas magrebíes que las diferencian de sus compañeras, la pérdida de respeto a la autoridad por parte de ciertos niños magrebíes cuando la tutora de clase es una maestra, la baja participación de los niños magrebíes en actividades extraescolares, la posición de las familias respecto a que las niñas magrebíes realicen actividades de educación física y música, etc. Insistimos en que sólo en algunos casos puntuales este tipo de hechos se manifiesta en la educación infantil y primaria (a excepción de la baja participación en actividades extraescolares, bastante generalizada en todos los niveles escolares), pero la percepción de los maestros es que van adquiriendo importancia a medida que los niños avanzan en su proceso educativo. Esta realidad nos permite formular una hipótesis que tendría que ser contrastada a través de nuevos estudios focalizados en etapas educativas posteriores: a medida que el alumnado procedente de familias inmigrantes (sobre todo el procedente de familias de religión musulmana) va cursando las diferentes etapas de su inserción educativa, se va haciendo más presente la tutela de las familias y ello puede llegar a tener repercusiones en forma de exigencia de una educación diferencial para las hijas e hijos, quebrantando uno de los valores conquistados a lo largo de los últimos años como es el de la educación igualitaria entre géneros. En consecuencia, el conflicto entre familias y centros educativos se haría más patente en la educación secundaria, que es donde aparecen con

más intensidad las diferentes interpretaciones de lo que ha de ser la educación.

Observamos una diferencia importante entre las zonas geográficas en las que se distribuyen los colectivos de inmigrantes y su repercusión en la acción educativa de las escuelas. Más en concreto, no se trata tanto de la concentración de inmigrantes a la que podrían asociarse ciertos tipos de problemáticas en la escuela, sino que las disconformidades entre familias inmigrantes de religión musulmana y escuela se manifiestan de forma más aguda en la medida en que se da en las zonas de residencia un proceso de etnificación, entendido éste como la tendencia a la concentración de las familias inmigrantes en un entorno comunitario con claras connotaciones excluyentes respecto a determinadas formas de relaciones sociales. Este proceso de etnificación de los individuos se realiza en nuestras sociedades a partir de diversos mecanismos más o menos institucionalizados y de diversa procedencia. Por ejemplo, uno de estos mecanismos puede ser la asignación diferencial de lugares de trabajo según el origen étnico y geográfico, otro puede consistir en un tipo concreto de política urbanística y de vivienda, etc, que tienen como resultado la concentración escolar de niños de familias inmigrantes en determinados centros educativos. Pero también hay que señalar los procesos de etnificación impulsados desde el propio colectivo de inmigrantes, y que tienen su origen y fundamento en mecanismos de control social y de dominación de determinadas personas y grupos que consideran al individuo como un garante y transmisor de valores culturales y religiosos supuestamente inamovibles y cohesionadores de toda la comunidad. Este proceso también se confunde con la necesidad de construir una comunidad de oportunidades económicas, oportunidades que son repartidas y apropiadas diferencialmente en el seno de la comunidad etnificada.

Al respecto, en los grupos de discusión surge la idea de que cuanto más cerrada es la estructura de relaciones entre las familias de inmigrantes, hecho que excluye los contactos más o menos estables y permanentes con otras familias e individuos, más problemáticas se manifiestan en los centros educativos derivadas de la colisión de interpretaciones sobre lo que debe ser y suponer la educación de los hijos e hijas magrebíes. En algunas ocasiones, el proceso de «cierre social» lo relacionan los profesores con la llegada a la zona de un imán cuya tarea ha consistido en aglutinar a las familias de origen árabe en torno al respeto a ciertos preceptos normativos derivados

de la religión musulmana, o, al menos, de una interpretación determinada de la religión musulmana. La propia heterogeneidad entre las familias de origen magrebí, o más extensamente de las familias de religión musulmana comienza a desconstruirse en favor de una interpretación étnico-cultural homogénea alrededor de los preceptos religiosos de imanes que, según la percepción de nuestros entrevistados, son mayoritariamente refractarios a todo lo que suponga la adopción por parte de las familias musulmanas de prácticas propias de nuestras sociedades.

La generación de estructuras sociales reticulares alrededor de la etnificación cultural y/o religiosa puede derivar en la institucionalización de relaciones grupales que pueden ser utilizadas como una fuente para la obtención de otro tipo de beneficios. Es así cómo uno de los objetivos de la etnificación de los inmigrantes persigue la construcción de un capital relacional o social, como agregado de recursos que se vinculan con la posesión de una red perdurable, más o menos institucionalizada de reconocimiento mutuo. La importancia de las redes familiares por lo que respecta a la idea de la comunidad (étnica, cultural...) radica en la eficacia a la hora de conseguir un primer nivel de inserción social de tipo económico y de ayuda mutua. Las redes resaltan la idea del trabajo cómo contribución social, haciendo patente el hecho de que el trabajo no es sólo una relación mercantil, sino también y por encima de todo un hecho comunitario, una forma de vida. El problema fundamental, desde nuestro punto de vista, es cuando estas redes entran en contradicción con los planteamientos de la modernidad entendida cómo el desarrollo de los valores, deberes y derechos asociados al individuo.

A nuestro parecer, la existencia de conflictos está en relación con lo que hemos denominado «etnificación de los individuos», hecho que se puede desarrollar tanto en la población autóctona como en la población inmigrada. Pero lo más importante es incidir en la idea de que el respeto a la afirmación y el desarrollo de un determinado tipo de cultura debe ir siempre en paralelo al reconocimiento efectivo de los derechos individuales, por los miembros que se identifican con cualquier forma comunitaria, es decir, la salvaguarda de los valores culturales debe garantizar el principio de universalidad de los derechos políticos, sociales, culturales, económicos, de género... en el marco de la noción de una ciudadanía que englobe a ciudadanas y ciudadanas libres de las constricciones etnificadoras.

La etnificación de los individuos contribuye a la incapacidad de construir relaciones sociales más allá de las propias que sanciona, como positivas y favorables, la comunidad etnificada o sus representantes más visibles. Este proceso pone de manifiesto la debilidad de los contextos relacionales capaces de articular principios de organización de la sociedad sobre la base de la multidimensionalidad de la ciudadanía responsable. Supeditar toda la acción individual a la propia práctica cultural provoca en los individuos el rechazo a la alteridad produciendo actitudes racistas en el seno de la sociedad. No hay un racismo, sino tantos racismos como grupos que tienen la necesidad de justificar sus patrones de existencia a través del cierre social, del esfuerzo para mantener, reencontrar o construir una pretendida homogeneidad cultural del cuerpo social, sea este designado como nación, religión o con otras referencias identitarias. La etnificación de los individuos, lejos de resolver el problema de la integración social de los propios inmigrantes, la aleja al crear una divisoria a través de la institucionalización de un espacio social jerarquizado, espacio que manifiesta las diferencias individuales de una manera deformada y oculta en la naturalización de las prácticas culturales y religiosas, haciendo invisible la heterogeneidad de los individuos a través de una codificación impuesta por circunstancias sociales y materiales que tienen que ver con la perpetuación de la dominación y la negación de conductas alternativas.

En los casos en que se ha dado este proceso de etnificación, el profesorado señala que los últimos años se han producido cambios substanciales en la relación de la escuela con las familias y en la actitud de los niños, así como de las mismas familias. Ahora son más patentes que nunca las continuas ausencias de los alumnos inmigrantes a lo largo del curso —el propio imán de una de las zonas tiene un hijo y una hija que nunca ha escolarizado—, la negativa sistemática a participar en actividades extraescolares que impliquen un contacto más permanente con otros niños y niñas y las obligaciones y prohibiciones asociadas a la vestimenta de las hijas, así como a realizar determinadas actividades del currículum escolar. También hay que señalar que el profesorado observa un cierto enfrentamiento entre las familias de inmigrantes magrebíes que no participan de las obligaciones impuestas por los imanes y el resto de familias que se estructuran en torno a este tipo de comunidad etnificada. En todo caso, el profesorado reclama, ante esta situación, una mayor intervención de la Administración para hacer cumplir

los mínimos que se exigen al resto de alumnado, mínimos como es la presencia en la escuela y la realización de ciertos tipos de actividades bien sean curriculares o extraescolares.

6. CONCLUSIONES

Este artículo ha pretendido, entre otros objetivos, ofrecer una reflexión sobre el alcance del fenómeno de la inserción educativa de menores extracomunitarios, y muy especialmente de los de procedencia magrebí, por ser los más numerosos en el sistema educativo del territorio estudiado. Hay que tener en cuenta que, ante la realidad creciente de los flujos de inmigración extracomunitaria que lleguen a nuestras comarcas, este fenómeno comienza a plantear retos que trascienden el propio ámbito escolar para situarse en un orden de relaciones sociales más amplias. Aunque la realidad educativa juegue un papel transcendental a la hora de poner en contacto a los individuos de las sociedades autóctonas con los individuos procedentes de la inmigración, no es la única realidad de interacción ni la que debe resolver fundamentalmente los problemas generados en relación con la integración de la población inmigrada. La mayoría de las escuelas públicas de las comarcas del Camp de Tarragona acogen en la actualidad a niños procedentes de familias inmigrantes extracomunitarias, hecho que está en consonancia con la evolución experimentada durante las dos últimas décadas en la mayoría de las aglomeraciones urbanas de todos los países de la Unión Europea. Según los datos de la evolución del fenómeno migratorio, todo hace pensar que en el futuro esta presencia irá aumentando. Por tanto, las escuelas públicas deben estar preparadas para afrontar la realidad de una mayor concentración de alumnado de origen inmigrante, a no ser que la Administración apueste decididamente por un planteamiento eficaz de redistribución de los niños inmigrantes entre todos los tipos de centros escolares.

En el actual proceso del fenómeno migratorio hacia los países europeos más desarrollados, los Estados y sus políticas educativas están concernidas y confrontadas a cuestiones comunes respecto a sus sistemas de enseñanza, compartiendo retos similares, hecho que nos permite formular una primera conclusión en forma de requerimiento: la necesidad de un mayor y más intenso intercambio de experiencias e información respecto a la manera de abordar las pro-

blemáticas de inserción educativa de los hijos e hijas de las familias inmigradas, especialmente de aquellas que presentan diferencias idiomáticas, culturales y religiosas más marcadas con las que se dan en las sociedades receptoras.

En nuestras sociedades es necesario incidir en el fenómeno de la ciudadanía multidimensional frente a escenarios futuros que conduzcan hacia la multiculturalidad jerarquizada. Y es que toda sociedad que se reclama multicultural en la realidad de nuestras sociedades occidentales, presenta los síntomas de una pluralidad de cierres sociales entrecruzados, materiales y simbólicos. La clave fundamental está en la consideración del individuo y de sus derechos fundamentales en la sociedad democrática. Por ello, las políticas institucionales deben velar para que estos derechos sean verdaderamente respetados con el objetivo de superar la inferiorización y diferenciación entre individuos por el hecho de su origen étnico, geográfico y/o cultural. El problema es cuando la segmentación y etnificación de los individuos substituye la inclusividad de la ciudadanía multidimensional. En nuestras sociedades los individuos ya no pueden identificarse sólo cómo miembros de una religión, de una cultura esencial, de una profesión, de una realidad nacional, de una lengua, de una clase social, etc., sino que son fruto de una yuxtaposición de identidades construidas y dinámicas, cambiantes, entrecruzadas, es decir una mezcla que marca con intensidad variable nuestro comportamiento y forma nuestras mentalidades. Esta ciudadanía multidimensional debe ser construida cotidianamente en función de los contextos de acción y de las situaciones sociales de los interlocutores. Desde nuestro punto de vista los factores internos y externos de etnificación de los individuos tienen consecuencias no deseadas sobre la construcción de esta ciudadanía multidimensional. En este sentido, la escuela es una de las instituciones compartidas entre autóctonos e inmigrantes donde primero se manifiestan las contradicciones y las problemáticas de los procesos de etnificación, al contraponer unos valores y procedimientos universalistas frente a valores más particularistas y comunitarios.

En lugar de entender los rasgos culturales dentro de una compleja matriz con posibles permutaciones, es decir de una constante referencia al cambio, a la transformación, la formación de estructuras sociales etnificadas incide en el carácter presuntamente sistémico de la cultura, es decir la petrificación de ciertas conductas y comportamientos contraponiéndolos con lo que se consideran con-

ductas desviadas. La cultura etnificada contrapone una comunidad a otras comunidades cuando entran en contacto. Por el contrario, la diversidad cultural implica inevitablemente intercambios sociales y tiene como resultado unos rasgos culturales en permanente evolución y mutación superando las supuestas esencias que formarían parte de una definición restrictiva y monolítica de la cultura. El cierre en una identidad etnocultural tiene efectos perversos para los individuos y más en concreto para los individuos que viven dentro de una comunidad como individuos mutilados en sus derechos, como es el caso de las mujeres y la negación de su individualidad.

La escuela representa una institución básica en la que se resuelve, al menos formalmente, la asimetría de la desigualdad de recursos en la sociedad, es decir, se trata de una institución con carácter de justicia social, pero ello no es suficiente sin una verdadera implicación de los ciudadanos con sus actitudes y sus cualidades en aquello referente a la consideración que tienen de otras formas de identidad, de la necesidad de participar en el proceso político para promover el bien público a través de una distribución equitativa de los recursos y con garantías del respeto de los derechos individuales sancionados positivamente por las instituciones que velan por la justicia distributiva. Es por ello que el profesorado reclama de las familias, tanto autóctonas como inmigrantes, una mayor implicación en la marcha de la actividad escolar, no para aceptar acríticamente el *estatus quo* escolar, sino para hacer partícipe al resto de la comunidad escolar de las problemáticas asociadas a su integración. De otra forma y paradójicamente, la etnificación de los individuos, sólo pone a éstos en relación con el resto de la sociedad, a través de las leyes del mercado, reduciendo al mínimo todos aquellos espacios que, como la escuela, se escapan de esta lógica totalizadora. La escuela puede posibilitar una adscripción al margen de las diferencias de clase, de edad, de género, de raza, dentro de una dinámica relacional y relacionada con la justicia social, el desarrollo de la ciudadanía, la democracia participativa y la eliminación del sexismo, el racismo y el clasismo.

Desde nuestro punto de vista sólo con una integración entendida como un reconocimiento de las diferencias se pueden planear procesos y prácticas (políticas educativas) para reducir las desigualdades y promover la igualdad mediante la explicitación crítica de los rasgos constitutivos de las culturas de origen (de clase, de etnia, de religión...) en tanto que son construcciones sociohistóricas,

es decir reconociendo y no escondiendo la conexión que tienen con las estructuras sociales más amplias en las que se inscribe la diversidad cultural. Se trata de que los propios inmigrantes puedan reivindicar como propio el ámbito en el que se sienten ciudadanos de pleno derecho, a la vez que protagonistas de un proyecto político colectivo con el resto de ciudadanos y ciudadanas.

Así, la integración supone tener en cuenta el nivel escolar, esto es, la integración educativa. El análisis de este tipo de integración hay que insertarla dentro de la lógica de desarrollo individual, en términos profesionales, en un contexto turbulento de oportunidades restringidas y no estructuradas claramente. Este hecho explica que las prácticas educativas se desarrollen, en nuestras sociedades, sobre la atención a favorecer los valores de la individualidad, atendiendo al principio teórico de la construcción de un marco de actuación en el que priman los valores universalistas, como la igualdad de género, el respeto a la diversidad y la especificidad individual, así como su atención educativa.

La organización escolar se encuentra en la actualidad con el reto de la búsqueda de una organización escolar flexible «cuya cultura le permita enfatizar la experimentación y la innovación, así como promover un clima de alta confianza que ponga fin a un modelo de personalidad burocrática cuyos compromisos psicológicos y su adherencia a procedimientos rutinarios tiende a hacerla refractaria a cualquier asunción de riesgos» (Terren, 1999: 260). La reestructuración educativa en curso es directamente dependiente de valores tales como la libertad de elección. Este hecho es contrario a un modelo multiculturalista que tiene como fundamento la defensa de un *laissez-faire* cultural. Un *laissez-faire* que no expresa ninguna necesidad de variar los límites y el contenido actual de los valores que componen la esfera cultural. Contrariamente a ello, los agentes educativos tienen la necesidad de acomodar a los estudiantes (autóctonos e inmigrantes) a los valores de ciudadanía democrática de nuestras sociedades occidentales. En este sentido, es importante que la comunidad educativa, así como las diferentes instancias sociales e institucionales, participen de una reflexión referente a los múltiples mecanismos de articulación de las opresiones étnicas, de clase social y de género que se producen y reproducen tanto entre los autóctonos como entre la población inmigrada. De ahí la importancia de una reflexión permanente sobre el modelo de integración educa-

tiva (y por consiguiente social) de los niños y niñas procedentes de familias inmigrantes.

BIBLIOGRAFÍA

- AMBROSINI, M. (1998): «La incorporación de los inmigrantes a la economía informal», *Migraciones*, n.º 4.
- AZURMENDI, M. (2002): «Inmigración e identidad ciudadana», en *Claves de Razón Práctica*, n.º 128.
- BALIBAR, E. M., y WALLERSTEIN, I. (1991): *Raza, nación y clase*, Madrid, Iepala.
- BERNSTEIN, B. (1990): *Clases, códigos y control*, Madrid, Akal.
- COMISIÓN EUROPEA (1995): *Informe sobre la educación de los hijos de migrantes en la Unión Europea*, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, Bruselas.
- CUCHE, D. (1999): *La noción de cultura en las ciencias sociales*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- DUBET, F., y MARTUCELLI, D. (1998): «En la escuela», *Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada.
- GUERRERO SERÓN, A. (1998): «Del asimilacionismo al antiracismo. Los modelos de escolarización en sociedades multiétnicas avanzadas», en: SANTAMARÍA, E., y GONZÁLEZ, F. (coords.), «Contra el fundamentalismo escolar», Barcelona, *Virus*.
- KYMLICKA, W. (2000): «Multiculturalismo norteamericano en la arena internacional», en *Revista Cuadernos del Mediterráneo*, n.º 1.
- (1996): *Ciudadanía multicultural*, Barcelona, Paidós.
- LAMO DE ESPINOSA, E. (1995): «Fronteras culturales», en: LAMO DE ESPINOSA (ed.): *Culturas, estados, ciudadanos*, Madrid, Alianza.
- SANTAMARÍA, E. (2002): «Inmigración y barbarie. La construcción social y política del inmigrante como amenaza», en *Papers*, n.º 66.
- SIGUÁN, M. (1998): *La escuela y los inmigrantes*, Barcelona, Paidós.
- (Coord.) (1992): *La escuela y la inmigración en la Europa de los 90*, Barcelona, ICE de la Universitat de Barcelona.
- TERRÉN, E. (1999): «Educación y modernidad», *Entre la utopía y la burocracia*, Barcelona, Anthropos.
- (ed.) (2002): «Razas en conflicto», *Perspectivas sociológicas*, Barcelona, Anthropos.
- TORRES, F. (2002): «La integración de los inmigrantes y algunos de los desafíos que nos plantea», en: DE LUCAS, J., y TORRES, F. (eds.): *Inmigrantes: ¿Cómo los tenemos? Algunos desafíos y (malas) respuestas*, Madrid, Talasa.
- WIEWIORKA, M. (1992): *El espacio del racismo*, Barcelona, Paidós.