

Sevilla, 12 y 13 de noviembre de 2009

COMUNICACIÓN

Alumnos inmigrantes en la escuela. El aprendizaje de la desigualdad o las desigualdades en la educación

Ignacio R. Mena Cabezas
Universidad Pablo de Olavide



Centro de Estudios Andaluces
CONSEJERÍA DE LA PRESIDENCIA

*ALUMNOS INMIGRANTES EN LA ESCUELA. EL APRENDIZAJE DE LA
DESIGUALDAD O LAS DESIGUALDADES EN LA EDUCACIÓN.*

Ignacio R. MENA CABEZAS.
Doctor en Antropología Social.
Departamento de Ciencias Sociales.
Universidad Pablo de Olavide
Sevilla.



ALUMNOS INMIGRANTES EN LA ESCUELA. EL APRENDIZAJE DE LA DESIGUALDAD O LAS DESIGUALDADES EN LA EDUCACIÓN.

Introducción.

Parece obvio que en tiempos de crisis asistamos a un incremento de la visibilidad de las situaciones de exclusión y desigualdad social. Dichos escenarios y procesos se desarrollan en diversos ámbitos de la estructura social. El entorno escolar constituye un campo especialmente sensible de amortiguación o amplificación de los procesos de integración social al converger dinámicas individuales, intergrupales y estructurales de los sistemas sociales. En el contexto educativo diferentes y recientes indicadores y trabajos de investigación apuntan al incremento de las desigualdades en las instituciones escolares, ya sea por la polarización entre centros públicos y privados, la sucesión y contradicciones entre las políticas educativas, los índices preocupantes de fracaso y abandono escolar, el deterioro de la convivencia en los centros o el reciente debate sobre el malestar en las aulas. En definitiva, la escuela pública se encuentra inmersa en un panorama que dificulta enormemente su tarea primordial de propiciar la equidad social y la cualificación académica o profesional a todos los sectores sociales. Por su parte, las diferentes Administraciones Educativas se justifican desarrollando políticas superficiales, abstractas o demagógicas sin querer abordar los problemas de fondo de la educación.

A partir de una investigación etnográfica en un centro educativo sevillano, con altos índices de escolarización de alumnado inmigrante y con una experiencia docente encomiable de atención a la diversidad y compromiso por la calidad, nuestro trabajo desvela las limitaciones y contradicciones de las políticas y prácticas interculturales y el incremento de las desigualdades educativas. La interculturalidad se convierte en una mera retórica ideológica autojusticadora de los sistemas democráticos occidentales. No sólo perviven las desigualdades educativas sino que se produce paradójicamente una reproducción del aprendizaje de las desigualdades. Este análisis crítico y pesimista de la situación actual no olvida la necesidad de seguir apostando por una verdadera transformación, sin retóricas abstractas, del sistema educativo para promover la lucha contra las desigualdades. En el caso del nuevo alumnado de origen inmigrante esta tarea se vuelve absolutamente crucial porque asistimos impotentes a la incapacidad de la escuela para frenar los procesos de reproducción de la desigualdad social. Por supuesto,

la escuela no es ajena al contexto social más amplio y resultaría perversamente simplificador solicitar a la institución escolar que corrija o supere lo que en diferentes espacios de la vida pública no se produce. Pero, no es menos cierto que, es seguramente en la escuela, como espacio de mediaciones y de socialización privilegiados, donde puede ser posible la transformación y el cambio social. Frente a los inmigrantes la escuela desempeña una función ambivalente: como institución privilegiada en la mediación y acogida de esos colectivos y la sociedad global, se le propone como objetivo, con recursos limitados, encauzar la integración sin conflictos y la movilidad y cualificación profesional. Pero al mismo tiempo es la encargada de transmitir la cultura y perpetuar los modelos hegemónicos y etnocentristas de la sociedad que los discrimina y los desvaloriza (Juliano, 1996:283).

Los centros escolares han asistido con inicial curiosidad y posterior perplejidad y desorientación la complejidad y crecimiento exponencial del alumnado inmigrante en nuestras aulas. Todavía no del todo resuelto de modo satisfactorio la problemática de la diversidad entendida como enseñanza individualizada, que se adapta a las características del alumno y que entiende el proceso de aprendizaje como una construcción significativa individual, flexible, abierta y adaptativa, y que reconoce las necesidades de todos los alumnos para poder organizar una enseñanza que parta y se adapte a ella. El término se deslizó semánticamente e institucionalmente al de “diversificación” o conjunto de estrategias y prácticas docentes aplicadas para atender a los alumnos y alumnas que por variadas razones se consideraban especiales o susceptibles de tratamiento instrumental específico (compensación educativa, necesidades educativas especiales, adaptación lingüística o curricular, etc.) dentro del sistema educativo por razones personales, sociales, familiares, económicas o étnicas (Gairín, 2004).

Precisamente, este deslizamiento fue paralelo a la masiva llegada de colectivos inmigrantes que no hizo sino agravar la situación anacrónica de los centros escolares públicos, empeñados voluntariosamente en la disminución de las desigualdades sociales y culturales, y encargadas por parte de las Administraciones en agentes enciclopédicos del desarrollo educativo de valores, el respeto a las diferencias, la resolución de conflictos, la construcción de una sociedad democrática, plural y tolerante, y un creciente número de propuestas transversales junto al desarrollo científico y cultural de nuevas generaciones cualificadas, cuando desde otras instancias y contextos nada se

hacía para disminuir los factores de discriminación, desigualdad o integración (familias, medios de comunicación, mercados de trabajo, política, etc.) Frente a los inmigrantes la escuela desempeña una función ambivalente: como institución privilegiada en la mediación y acogida de esos colectivos y la sociedad global, se le propone como objetivo, con recursos limitados, encauzar la integración sin conflictos y la movilidad y cualificación profesional. Pero al mismo tiempo es la encargada de transmitir la cultura y perpetuar los modelos hegemónicos y etnocentristas de la sociedad que los discrimina y los desvaloriza (Juliano, 1996:283). En cierto sentido la globalización de la alfabetización y la extensión de la educación a toda la población y a segmentos de edad más amplios “puede ser releída también en sus efectos como la historia de la institucionalización y de la legitimación del fracaso escolar de la clase trabajadora y de los grupos sociales desfavorecidos, pese a la existencia de un discurso explícito que insiste, una y otra vez, en la educación como única solución a la que la sociedad puede recurrir para conseguir una sociedad más igualitaria” (Torres, 1991: 33).

Por otro lado, no podemos olvidar que la investigación social de la educación (fundamentalmente sociología y antropología) surge en contextos norteamericanos y anglosajones a partir de una selección temática sobre la escolarización de minorías culturales y el compromiso por mejorar el fracaso escolar. La ideología del éxito individual y de movilidad ascendente se enfrenta a la persistencia de las desigualdades, por eso desde sus orígenes la antropología supuso un enfoque de intervención para aportar soluciones a las situaciones de riesgo y exclusión del sistema educativo: “dar la voz a los grupos silenciados en un proceso que les afecta de lleno, hasta promover la capacitación del grupo minoritario y de los individuos que forman parte del mismo para formular sus propias reivindicaciones y gestionar su integración” (Carrasco, 2002: 336). De alguna manera, seguimos buscando prioritariamente respuestas a la persistencia de la desigualdad y fracaso académico, pese a las estrategias y los recursos invertidos en la promoción de la igualdad y la calidad, porque se sigue partiendo de ideas sobre la deprivación cultural o de diferencia cultural como explicación de la desigualdad y fracaso, ya sea las discontinuidades culturales entre familia y escuela o a las diferencias de la estructura social entre mayoría y minorías desfavorecidas que provocan el rechazo de la cultura escolar.

El proceso de escolarización constituye un conjunto ordenado y sistemático de dispositivos político-administrativos, institucionales, ideológicos, prácticos y psicológicos encargados de organizar, definir, secuenciar y ordenar las diferentes modalidades de socialización e inserción social de las nuevas generaciones de la sociedad. En nuestras aulas, los alumnos de diferentes procedencias y familias, van accediendo e interiorizando los códigos básicos de la sociedad española y autonómica e inician un largo proceso de cualificación formalizado. En la medida en que la escuela está encargada de enseñar los valores básicos que definen la ciudadanía, relativa al modelo social dominante o mayoritario, se convierte en un instrumento poderoso de reproducción social. Por otra parte, aspectos tan variados como la creciente diversidad del alumnado, la necesidad de inclusión del alumnado con necesidades educativas, la incorporación del alumnado inmigrantes, los procesos de diferenciación social, la complejidad social o las diferentes políticas educativas nacionales y autonómicas, tienden a prestar más atención a la convivencia intercultural, y a tomar en cuenta las realidades sociales específicas del alumnado.

En diversos ámbitos y foros internacionales y nacionales hay cierto consenso en afirmar que la negación de la igualdad de oportunidades en la educación para determinados sectores de la población constituye probablemente la clave fundamental del problema de la educación en la sociedad contemporánea. “la conceptualización de la escolarización como transmisión cultural está en oposición directa a la concepción de la escuela que comparten muchos estudiosos de la educación, administradores de la enseñanza, profesores y público en general, según la cual, la escuela se ve como instrumento de reforma y cambio”(Wilcox, 1993: 102), es decir, una institución que existe para mejorar y cambiar la sociedad no para reproducirla, que a través del aprendizaje de disciplinas, saberes, habilidades, actitudes y a través del curriculum oculto determinado por las orientaciones instrumentales de la cultura dominante. Cierta isomorfía entre las estructuras económicas y las estructuras educativas: uniformidad, reglamentación, estructuras verticales de poder, evaluación continua, ética competitiva, rutinas, disciplinas, orientación y segmentación temporal, tareas, individualismo, es decir las escuelas enseñan a los alumnos su probable posición social futura en la jerarquías del trabajo: “Se ha observado la existencia de expectativas más bajas de una enseñanza de destrezas y actitudes apropiadas a los niveles más bajos en la jerarquía del trabajo en

aulas en las que los alumnos procedían de minorías y de clases más bajas; por el contrario, se ha observado que se transmiten expectativas altas y posibilidades y actitudes apropiadas para los niveles superiores de la jerarquía en alumnos blancos con una procedencia cultural media-alta” (Wilcox, 1993: 104) Así pues, la escuela ejerce una educación y socialización diferencial según la clase y género y origen étnico: se va forjando un grupo social que se ve a sí mismo como fracasado y pasan sin quejarse a las posiciones más bajas de la estructura del trabajo.

Parece evidente que no podemos demandar al sistema educativo que trate de reducir o eliminar por sí mismo las desigualdades y limitaciones en las oportunidades de movilidad del sistema social, pero lo que resulta a todas luces ineludible es promover una demanda ética y pedagógica primordial de que, al menos, éstas no se incrementen cualitativa y cuantitativamente.

La reproducción social es una necesidad funcional del sistema de ahí que si queremos cambiar el aula habría que cambiar el orden social., mientras la desigualdad social se mantenga no servirá de nada los esfuerzos de la escuela para igualar el status laboral y social de las diferentes minorías, es decir, la eliminación de las barreras de clase, etnia y género y de la estratificación económica, social, política en el conjunto de la sociedad, dado que las minorías sólo consiguen adaptarse en la escuela al techo laboral vigente dada la limitación de oportunidades laborales después de la escuela (Ogbu, 1993). La autoimagen negativa de las poblaciones se crea para hacerles interiorizar sus limitaciones para ser y estar en la sociedad. Siguiendo a Ogbu: “los programas educativos integracionistas intentaban contribuir a neutralizar los estereotipos negativos y la discriminación de que eran objeto las personas de culturas minoritarias recurriendo exclusivamente a programas educativos, las condiciones de marginalidad económica y cultural en la que se veían obligados a vivir estas poblaciones se pretendía compensar solo con un discurso educativo de buena voluntad. El discurso individualista y psicologicista que impregnaba esta propuesta asumía que mejorando las destrezas y habilidades de cada niño se podía compensar todas las desigualdades y lograr así personas adultas con éxito el día de mañana, se evitaba análisis sobre esas mismas personas en cuanto pertenecientes a un colectivo marginal y oprimido, el análisis de las causas era obviado” (Wilcox, 1993: 119).

De manera lenta, pautada e inconsciente, los alumnos de clases desfavorecidas y especialmente los alumnos inmigrantes van interiorizando que son ellos mismos los responsables de sus desajustes, inadaptaciones y fracaso escolar. El conjunto de oportunidades sociales disponibles, la movilidad social o la satisfacción de la cualificación profesional o académica, que el sistema educativo les ofrece se les antoja inviables, encorsetados por las limitaciones de familias desestructuradas y contextos socioeducativos de desempleo, informalidad y marginalidad. Y aunque el sistema educativo ha desarrollado diferentes medidas para atender la diversidad de los alumnos: aprendizaje individualizado, adaptaciones curriculares, educación compensatoria, programas de diversificación, programas de cualificación profesional inicial, exámenes extraordinarios de acceso, incremento de la optatividad, aulas de enlace, programas de acompañamiento y refuerzo, desdobles de aulas, etc., todas ellas han resultado insuficientes y parciales. Su desajuste e inadaptación a la escuela es todavía más profunda, no sólo porque las metas que se proponen son utópicas sino porque las estrategias y medios no son reconocidos: “conviene ser conscientes de que, en el sistema educativo actual, son muchas las alumnas y alumnos que no se sienten reconocidos en las aulas, porque, entre otras cosas, los grupos sociales, culturales, lingüísticos y étnicos a los que pertenecen no existen en los contenidos culturales que allí se trabajan, ni tampoco en los recursos didácticos con los que se realizan sus tareas escolares. No es infrecuente tampoco que, si alguna vez aparecen algunos datos sobre ellos, no se sientan reconocidos porque, o bien se basan en informaciones distorsionadas o, lo que es más frecuente, se recurre a noticias, dibujos y fotos que les ridiculizan o desvalorizan” (Torres, 2008:86). No es extrañar que para este reconocido investigador existan todavía latentes, variadas y complementarias estrategias curriculares que siguen ahondando la desigualdad en nuestros centros escolares: segregación, exclusión, desconexión, tergiversación, psicologización, paternalismo, infantilización, extrañeza y presentismo.

La creciente y extendida creencia en que la presencia de inmigrantes es la causa del fracaso escolar o del deterioro de la convivencia escolar en determinados centros olvida y oculta otros factores más determinantes, en concreto que el fracaso escolar y abandono prematuro de la escolarización se debe a que determinados centros se ven impelidos a matricular (debido a la vinculación de residencia y centro escolar de preferencia) a alumnos procedentes de entornos sociales poco favorecidos,

independientemente de si son o no inmigrantes. Parece obvio, como apuntan diversos investigadores, que la causa del problema es la concentración de la población más desfavorecida (inmigrante o nativa) en algunos centros escolares generalmente de titularidad pública. Ante estos hechos, los intentos por dispersar a la población inmigrante por zonas no parece que pueda contribuir por sí sola a remediar la desigualdad de resultados entre centros. Sobre todo si se sigue tomando el problema por las ramas (con meras medidas educativas) y no hay interés por parte de las Administraciones en la puesta en práctica de medidas políticas que promuevan realmente la igualdad educativa y la aplicación efectiva de medidas socioeconómicas que contribuyan a reducir la desventaja educativa del conjunto de la población menos favorecida.

Precisamente, la paulatina incorporación de los hijos de los inmigrantes al sistema escolar produce reiterados debates mediáticos y sociales que retroalimentan directamente las opiniones que los nacionales mantienen sobre la inmigración en general y el futuro de la convivencia. La supuesta y reiterada desventaja escolar de los inmigrantes se convierte en el hilo conductor de la mayoría de los argumentos, según apunta Cebolla (2008), en parte influidos por las tendencias anglosajonas que defienden explicaciones culturalistas o étnicas basadas en las características intrínsecas, naturales y supuestamente inmutables de los grupos sociales. De alguna manera, este argumento se convierte en el motivo principal por el que se estigmatiza a los centros escolares en los que se concentran los inmigrantes (y sus descendientes) por ser un grupo visible y diferenciable con niveles de éxito escolar llamativamente bajos: “En términos generales se podría decir que los procesos que concentran a los inmigrantes en determinados centros escolares son los mismos que explican la concentración residencial. Pero es probable que existan consideraciones especiales en algunas familias inmigrantes que podrían valorar la protección que recibirían sus hijos contra la discriminación en un espacio altamente concentrado. Además, entornos étnicamente más homogéneos contribuirían a la socialización de los niños en ambientes más cercanos a los de su cultura de origen, algo que –según sabemos a través de estudios realizados en otros países de nuestro entorno europeo– parece ser muy valorado por algunos grupos nacionales” (Cebolla, 2009:4). No en balde, la escolarización es uno de los momentos claves de los procesos de socialización de los individuos. Durante dichos años se define gran parte de la trayectoria vital futura y se suele conformar tanto las redes sociales de

los individuos como aspectos de la autopercepción personal y colectiva que están detrás de la incorporación a la ciudadanía.

Por otro lado, los factores socioculturales de los entornos familiares conforman un elemento fundamental y decisivo en los discursos elaborados en el ámbito escolar tanto para el alumnado autóctono como de origen extranjero. Pero si las privaciones económicas, familiares, culturales y étnicas constituyen elementos comunes entre todos los alumnos procedentes de sectores desfavorecidos, en el caso de los inmigrantes, las *pautas culturales* agregan un plus diferencial y específico del rendimiento escolar (Franzé: 2008: 118). Si nos parece obvia la tendencia esencialista y estática de los procesos culturales que se encuentra implícita en estas elaboraciones también resultaría injusto atribuir al profesorado la autoría del proceso diferenciador cuando se trata de dispositivos sociales más amplios y complejos que se han elaborado históricamente.

Así, las críticas a los modelos de privación cultural presentadas por Ogbu (1993) han subrayado el conjunto complejo de fuerzas sociales y factores sociopolíticos y económicos que repercuten en la escolarización y actúan sobre los aprendizajes, las expectativas y comportamientos en el marco de las relaciones mayorías/minorías. En sus estudios, la comunidad afroamericana, redefinida como «minoría involuntaria» frente a otras minorías voluntarias (inmigrantes), se contextualiza desde la historia de subordinación social y política padecida, y que explica, en parte, el desarrollo de estrategias identitarias (comportamientos, símbolos, significados y valores opuestos a los valores dominantes de la cultura blanca) como mecanismos de defensa. Dichas estrategias tienen su origen en un contexto sociohistórico y estructural más amplio. En este sentido, el fracaso escolar sería explicado como una peculiar forma de acomodación o resistencia cuando la experiencia educativa y social prolongada demuestra que la desigualdad estructural persiste y no hay expectativas de cambio y movilidad en la situación social de la minoría.

En esta línea, una investigación reciente de Franzé realizada a través de cuestionarios administrados al profesorado respecto a los factores que intervienen en el rendimiento escolar, en relación a las dinámicas del aula, las relaciones entre alumnos, alumnos y profesores, la problemática de la inmigración, así como a la eficacia de las estrategias de atención a la diversidad, el profesorado atribuye mayoritariamente a causas externas

a la intervención socioeducativa concreta y que son totalmente ajenos a su responsabilidad como la implicación de las familias, la motivación de los alumnos, el país de origen o procedencia étnica, el estatus socioeconómico o el nivel de estudios de los padres. Factores internos, que de alguna manera estarían bajo el control docente, como los proyectos educativos, las peculiaridades del centro, las dinámicas de aula o las metodologías docentes aparecen con un bajo porcentaje: “Así parecería que el profesorado considera que lo que está bajo su control son las relaciones que se establecen en el aula, y no tanto el rendimiento académico que, como se dijo, parecen depender de factores «externos». Ello resulta sorprendente si se tiene en cuenta que dicho rendimiento es el que debería constituir el centro del cometido profesional del profesorado. En este sentido, puede pensarse en una suerte de desplazamiento de los empeños profesionales hacia los aspectos disciplinarios en detrimento de los objetivos propiamente educativos” (Franzé: 2008:115). La externalización de causas y la construcción de dispositivos y percepciones diferenciadores, especialmente con el alumnado inmigrante se refuerza en la importancia que en las valoraciones del profesorado adquieren las medidas segregadoras para aumentar precisamente el rendimiento escolar de este alumnado como derivar al alumnado de origen extranjero hacia dispositivos que operan fuera de las aulas como las aulas de enlace o aulas compensatorias o de acogida, así como externalizar los recursos, las acciones y los apoyos (Franzé, 2008).

Por otro lado, pero en relación con las conexiones entre familia y escuela en el éxito o fracaso escolar, resultan esclarecedoras las aportaciones de Lahire (1995). La invisibilidad, indiferencia, escasa participación y lejanía de las familias inmigrantes respecto a los centros escolares se relaciona como causa de las dificultades escolares y falta de integración de los niños, algo que resulta mucho más complejo y que no atiende a diferentes variedades de participación o implicación (Garreta, 2008. Río y Benítez, 2009). De ahí toda una apuesta decidida por parte de las administraciones, pedagogos y escuelas por incrementar la participación de las familias en la escuela, a las reuniones o a las festividades escolares y también a actividades incluidas en dispositivos que se multiplican en los centros escolares como las escuelas de padres. Franzé, siguiendo a Lahire, se plantea si: “tras la necesidad de «ver» y «acercar» a las familias la escuela, no se esconde una nueva imposición (no necesariamente planeada i consciente) de los modelos de sociabilidad, de patrones simbólicos y normas de

comportamiento, que poco tienen que ver con el «beneficio» educativo de los niños, sino con la necesidad de «encuadrar» a los adultos de los medios sociales subalternos.” (Franzé: 2008: 129)

El bienestar de los hijos aparece en los discursos como causa principal del proyecto migratorio. La formación y posibilidades de acceder a mejores niveles educativos y el deseo de movilidad social para las segundas generaciones constituye un aspecto central de las motivaciones, pero ¿cómo se apropian o interiorizan esas expectativas paternas los hijos? (Alcalde, 2009). El ámbito escolar es el principal espacio de integración social de los menores al considerarse un espacio donde se produce los procesos de adaptación de los hijos a la sociedad de acogida a partir de las expectativas educativas y sociales de los padres, en dicho espacio se desarrolla su posible éxito escolar y se abre paso en la adolescencia el propio proyecto de movilidad social, Pero sean o no compartidas por los descendientes, la experiencia migratoria de los hijos viene en parte determinada por los proyectos migratorios de los padres, por ello cabe plantarse, según Alcalde, cuatro modelos de emigración:

- emigración de retorno, la mejora de los hijos se realiza en el país de origen, remesas.
- emigración como proyecto de reagrupamiento, tras un largo periodo de separación.
- emigración definitiva, donde los hijos acostumbran a esperar el momento de partida
- retorno del grupo familiar, estrategia para la movilidad social en el país de origen tras una inversión en la formación de los hijos.

Como espacios privilegiados de integración y mediación cultural e intergeneracional, las actuaciones de acogida de las escuelas se basan fundamentalmente en ofrecer información sobre el funcionamiento y normas de la escuela obviando el bienestar psicosocial de los niños y es raro que los protocolos incluyan esta dimensión por falta de medios y recursos. Y a los institutos no podemos exigirles que resuelvan esas demandas. A pesar que toda experiencia migratoria y el reagrupamiento provocan un duelo y estrés manifestado en forma de rechazo y agresividad o aislamiento que los profesionales no pueden o saben atender (Achótegui, 2002). Por ello, es necesario desarrollar servicios de acompañamiento y asesoramiento de las familias que vaya más allá de la información administrativa, curricular y normas del centro (CIDE, 2005). Y que se incluyan las dimensiones afectivas, familiares y laborales. En este sentido, hay que hacer notar que el instituto investigado no está de espaldas a esta situación y desde

hace años desarrolla diferentes programas de acogida, atención y seguimiento del alumnado inmigrante y desfavorecido. Precisamente, nuestro trabajo plantea las limitaciones y contradicciones de las acciones realizadas, para desaliento de toda la comunidad escolar.

A vueltas con la interculturalidad.

Pese a lo que pudiera parecer sigue existiendo un déficit de investigaciones que puedan considerarse, en sentido estricto, como estudios sobre educación intercultural. Lo que si resulta abundante en la literatura reciente son estudios que abordan cuestiones sobre diversidad cultural, diferencias lingüísticas, inmigración, actitudes y valores ante las diferencias, educación compensatoria, políticas de acogida, etc. Aspectos todos muy relacionados con la educación intercultural pero que dispersan el foco de atención. Cualquier revisión bibliográfica al respecto apuntaría a la cada vez más necesaria orientación intercultural en la práctica educativa más allá de retóricas y finalidades educativas, toda vez que el modelo vigente sigue siendo etnocentrista, homogeneizador y simplificador al tomar la diversidad cultural como problema, déficit, marginalidad o privación:”Esto supone ir avanzando hacia visiones más amplias que las que asocian lo intercultural a grupos culturales específicos, inmigración, gitanos, problemas sociales, marginalidad, lengua, etc.; y asumirlo como enfoque que se dirige a todos y cada uno de los miembros de la escuela y que afecta a todas las decisiones que se adoptan en el centro. En este sentido, desde las investigaciones que optan por esta visión más amplia, se insiste en que la educación intercultural debe ir situando el foco en otro lugar: en un lugar, en un espacio escolar que sin duda, hoy por hoy, está por construir. La escuela actual no está hecha desde presupuestos interculturales, dado lo relativamente reciente de este enfoque en la realidad educativa española, si bien es cierto que se van haciendo aproximaciones en esta dirección” (CIDE: 2005: 314). A modo de síntesis, en ese mismo estudio, se sugiere la conveniencia de que la práctica de la educación intercultural avance específicamente en aquellas dimensiones que se han manifestado como especialmente críticas al definir el modelo educativo.

- Los agrupamientos y selección de estudiantes y profesores.
- La metodología, actividades y recursos que se utilizan.
- Los criterios y procedimientos de diagnóstico y evaluación.
- Las vías de participación de padres, profesores, estudiantes y comunidad.

Algunos autores han subrayado, de forma crítica, como el discurso de la interculturalidad ha nacido y crecido en torno a la incorporación del alumnado inmigrante o alumnado de nueva incorporación a las escuelas, y ello a pesar que ni estadísticamente ni conceptualmente pueden monopolizar con su presencia la problemática de la diversidad, podría ocurrir que la categorización de dichos alumnos se convirtiera en un dispositivo discriminatorio, de tal manera que los objetivos de la integración y la promoción de la igualdad que se refieren a todo el alumnado se disuelven en estrategias compensatorias o específicas sobre un tipo de alumnos. La apuesta por la interculturalidad, que sólo tiene sentido en relación con las dinámicas de todo el alumnado, profesores, centro y contexto social, se convierte de modo imprevisto en un dispositivo de construcción de diferencias: “este alumnado se ha convertido en el paradigma de la diversidad cultural, y las estrategias diseñadas y puestas en marcha por la escuela pueden definirse como estrategias de visibilización de la diversidad en términos de diferencia” (García, Rubio y Bouachra, 2008: 32). En el fondo se sigue confundiendo *diversidad* con *desigualdad*. Y ello supone aceptar implícitamente la desigualdad como una consecuencia natural de la diversidad cultural. No es de extrañar que de manera involuntaria la interculturalidad sea presentada como una pedagogía superficial y lúdica, que confunde o niega el conjunto de relaciones conflictivas cotidianas, la realidad de la marginación y las prácticas de dominación y de sumisión existentes entre el grupo mayoritario y los grupos minoritarios

Asistimos pues al desarrollo y paulatina extensión de un uso retórico de la interculturalidad como mero instrumento de gestión de la diversidad que apoyada en medidas ideológicas de participación, tolerancia, diálogo y respeto invisibilizan o distorsionan las segmentaciones y alienaciones que atraviesan y conforman el espacio social neoliberal de la estructura social. Gil Araújo (2002) considera acertadamente que las políticas de integración de inmigrantes –como componentes de las políticas públicas- dicen más acerca de la sociedad de destino que sobre las supuestas características particulares de los inmigrantes. Mediante estos dispositivos de intervención y codificación, se reproduce la proliferación de fronteras en el espacio social, que en el ámbito laboral tiene una consecuencia material en la etnificación y segmentación de la fuerza de trabajo (que en el caso de las mujeres se convierte en segmentación a servicios de cuidado y espacios domésticos) y una inserción

subordinada como ciudadanos de segunda. En el ámbito escolar la atención del alumnado corre el riesgo de esencializar y estigmatizar al nuevo alumnado. De alguna manera la persistente lógica social neocolonial reproduce las estructuras de poder a partir de modelos de clasificación de las sociedades receptoras – si bien los inmigrantes también reproducen sus propios modelos de clasificación-. Todo ello lleva a una concepción restringida y estratificada de la ciudadanía y una reactivación de las categorías de la colonialismo legitimando prácticas de subordinación. De ahí de promover la interculturalidad como una herramienta, desafío y proyecto descolonial, fractura de los modelos de clasificación y las relaciones de poder. Un proceso que visibiliza y combate la exclusión en todas sus formas.

A la hora de concretar y observar empíricamente las relaciones interculturales en las prácticas cotidianas y en los contextos específicos de interacción y mediación de los centros educativos, resulta metodológicamente necesario describir y analizar las dinámicas concretas de inclusión o exclusión entre la diversidad del alumnado tanto en el marco formal y académico de las aulas como en espacios más informales como los patios o recreos, así como en las zonas residenciales y de ocio del alumnado. Precisamente, en nuestra área de estudio en un instituto sevillano, como en otras muchas y diferentes áreas que han sido ya descritas por distintos investigadores, resulta llamativo como las relaciones y fronteras étnicas aparecen supuestamente desdibujadas en las tareas académicas y en las dinámicas del interior de las aulas, pero resultan impermeables en los patios y en los espacios de ocio urbanos fuera del recinto escolar con explícitas y nítidas fronteras de grupos de edad, género y país de origen. Nacionales y extranjeros raramente juegan juntos en los recreos de los institutos conforme van aumentando la edad y todavía menos salen de ocio juntos por la ciudad. Las relaciones igualitarias, sin apenas estereotipos y prejuicios, de la infancia y primaria, van haciéndose más rígidas y distantes a partir del segundo ciclo de la educación secundaria. Más allá de los espacios concretos apropiados étnicamente de los patios escolares, de las calles, parques y plazas próximas a sus domicilios, la ciudad se vuelve un lugar desconocido y ajeno a sus vidas.

Precisamente, en un reciente trabajo Fernández Enguita y otros (2008), reflexionan sobre las posibilidades de la integración social de los inmigrantes desde la integración educativa, es decir, si el contacto escolar continuado en la infancia y adolescencia

tendría efectos a la larga inclusivos, y se plantean cuestiones cardinales como: “¿favorece la escuela realmente la inclusión de (con) el alumnado procedente de familias inmigrantes? ¿o más bien la mera coexistencia de unos y otros no hace más que cubrir con una ilusión de contacto lo que en realidad es una dinámica de exclusión? ¿Favorece la permeabilidad intergrupala y la exogamia de alumnos? ¿o más bien refuerza las dinámicas de afinidad intragrupal y los contactos endogámicos?” (Fernández y Otros, 2008: 159). Dicha investigación parte de una perspectiva sociométrica de análisis de redes para medir la distancia, densidad, intensidad y frecuencia de las relaciones intra e intergrupales de términos de exogamia y endogamia. Así, las fronteras desaparecerían en las actividades ligadas al juego y al trabajo en el aula, bajo la atenta mirada del profesorado. Por otro lado, el aumento de la concentración de inmigrantes en determinados centros públicos provocaría prácticas endogámicas que podrían parecer perjudiciales para la integración y las relaciones interétnicas pero paradójicamente pueden resultar positivas para el bienestar, la popularidad y la autoestima de los alumnos inmigrantes que verían aumentar su estatus en la red social, sus lazos de conectividad y las oportunidades de relación en el trabajo y en el juego desde prácticas más igualitarias. Estos mismos autores han criticado muy oportunamente algunos planteamientos que señalan una especie de umbral de tolerancia, en torno al 15% en la proporción del alumnado extranjero, siguiendo perspectivas etológicas y amparadas en las posturas neo-racistas del darwinismo social, que determinan que un aumento en la concentración de minorías en determinados contextos semicerrados provocaría una especie de involución en la asimilación equilibrada (Fernández y Otros, 2008: 177).

La diversidad cultural no puede ser mitificada y tomada como mero pretexto de propuestas ingenuas que apelan a los valores per se de la convivencia, la paz y la tolerancia, pero olvidan los condicionamientos sociopolíticos que impiden relaciones interculturales igualitarias. El problema educativo no consiste en conseguir la aceptación de la diversidad cultural en sí misma, sino cómo identificar los factores de exclusión y los prejuicios sobre los grupos desfavorecidos y educar en actitudes que impidan convertir la diversidad en diferencia. Algunos investigadores apuntan a la necesidad de ser muy cautos con determinadas prácticas de atención a la diversidad y a las minorías étnicas, centradas en el hecho diferencial y más folklórico: “con este concepto de pedagogía intercultural, con estas fiestas de la diversidad y semanas interculturales (y también con eslóganes tan equívocos como aquel: somos iguales

somos diferentes) muy a menudo, a veces de manera involuntaria y poco consciente, se contribuye decididamente 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” (Aja, Carbonell e IOE, 2000:112). Dichas prácticas que de manera superficial desvelan, esencializan y refuerzan elementos culturales estereotipados (gastronómicos, musicales, literarios, danzas, vestuario) pero de forma descontextualizada, deshistorizada y carentes de sentido en la realidad del alumnado. Por todo ello resulta necesario cambiar el enfoque y las estrategias sobre la cuestión intercultural, si pretendemos conseguir que los grupos hegemónicos y mayoritarios modifiquen sus representaciones, discursos y prácticas en torno a la diferencia y a las relaciones interculturales basadas en el respeto y la igualdad, debemos partir de los propios miembros de los grupos mayoritarios como sujetos preferentes de la educación intercultural. No podemos confundir la integración de los grupos inmigrantes con la necesidad de adaptación tal y como se sigue haciendo en los centros educativos: “si se les consigue europeizar en cuanto a esquemas de conducta, lengua, valores básicos, etc, hasta el punto que perciban su cultura familiar como atrasada, poco atractiva y poco menos que despreciable, y no conseguimos, al mismo tiempo, que tengan las mismas oportunidades sociales y laborales que un joven con apellidos autóctonos, correremos un riesgo cierto de tener problemas muy similares a los que ya se enfrenta la policía de los suburbios y barrios de las grandes ciudades europeas” (Aja, Carbonell e IOE; 2000: 116)

Una investigación en marcha.

A partir de algunos de los presupuestos e interrogantes teóricos anteriores, nuestra comunicación adelanta algunas reflexiones y consideraciones de una investigación en curso (Mena, 2008). El distrito de la Macarena en Sevilla está viviendo en la última década un complejo, dinámico y heterogéneo proceso de transformación social. En las décadas de los años cincuenta y sesenta del pasado siglo los diferentes ensanches y planes urbanísticos fueron eliminando las tradicionales huertas y “ventas” diseminadas a lo largo de los caminos que partían de las murallas hacia San Jerónimo, La Algaba y Brenes, en aras a una creciente especulación urbanística que resolvía de alguna manera la acogida de inmigrantes nacionales, en gran parte de localidades provinciales, andaluzas y extremeñas. Se desarrollarán, de este modo, distintas barriadas obreras y de

clases medias. A partir de finales de los sesenta un hito urbanístico clave fue la construcción del Hospital y el complejo universitario que atraería un nuevo tipo de ciudadanía: profesiones liberales y estudiantes, entre ellos una minoría de los todavía llamados extranjeros, fundamentalmente palestinos, sirios y de otros países de Oriente Medio. Los años ochenta supusieron un significativo proceso de abandono y deterioro, en paralelo a un fuerte crecimiento poblacional y escolar en el distrito. Tanto la crisis económica como la saturación urbanística en determinadas zonas acabaron configurando diferentes enclaves marginales. El desempleo, las drogas y la delincuencia se hicieron notar en barriadas muy concretas. A principios de los noventa la situación se mitigó, en parte, debido al impacto urbanístico de la Expo 92 y a la construcción de un gran centro comercial en la zona. A finales de los noventa, la mayoría de las barriadas tradicionales de la Macarena, presentaban un claro deterioro ambiental y paisajístico. El envejecimiento de la población, el paro, la competencia por la vivienda, la ausencia de recursos comunitarios y asistenciales y la escasez de oportunidades constituían el panorama generalizado. La especulación urbanística comenzó presionando las zonas más cercanas al río Guadalquivir y a la muralla, pero no evitó procesos sociales de marginación en zonas como El Vacie, La Bachillera y el Polígono Norte. En este contexto fueron asentándose los primeros inmigrantes a finales de los noventa, fundamentalmente marroquíes, argentinos y ecuatorianos. Con el nuevo milenio el distrito fue configurándose en la principal zona de acogida y residencia del flujo de población trabajadora procedente de otros países. Con fuertes tasas de crecimiento anual de extranjeros en torno al 30%, las barriadas más envejecidas pero bien comunicadas, relativamente baratas y próximas al centro se convirtieron en enclaves de población inmigrante, a los ya establecidos se unieron colombianos, nigerianos, senegaleses, ciudadanos de repúblicas exsoviéticas, bolivianos y peruanos. De este modo, las barriadas que acogieron cincuenta años antes a la inmigración andaluza y española volvieron a recibir a inmigrantes de países lejanos, provocando una transformación social sin precedentes.

Como unidad de observación en nuestro trabajo etnográfico elegimos un instituto de secundaria del distrito Macarena (entendemos que en los centros infantiles y de primaria las desigualdades educativas son todavía menos visibles), caracterizado en la actualidad por altos índices de desempleo, una población envejecida (sólo recuperada por la inmigración) y con niveles de instrucción muy bajos: 52% (sin estudios), 24%

(enseñanzas obligatorias), 11 % (enseñanzas secundaria postobligatorias, 6 % (estudios universitarios), y cerca del 2% de analfabetismo en el año 2006 (Fuente: Boletín Demográfico de la ciudad de Sevilla. 2006). Y aunque se puede afirmar que el distrito Macarena pierde población absoluta por efecto de las emigraciones y que éstas se producen fundamentalmente hacia el Área Metropolitana y otras zonas de la ciudad, en cambio asiste a un fuerte incremento y concentración de nueva población de origen inmigrante, especialmente latinoamericana.

Si a fecha de enero de 2009 la población extranjera en Andalucía ascendía a 668.093 personas, es decir, apenas el 8.06% de la población andaluza, en Sevilla la población extranjera está todavía muy lejos de las cifras proporcionales de provincias como Almería, Málaga e incluso Huelva. Así, sobre un total de 1.898.424 habitantes en la provincia de Sevilla, los extranjeros empadronados suponen 71.402, es decir apenas el 3.76 %. Las nacionalidades más numerosas en Sevilla son: Rumania: 10271, Marruecos. 7932, Colombia 4522, Ecuador 3764, Reino Unido, 2157, Argentina, 1736. (Fuente: OPAM, 2009). No obstante, más de un tercio de los extranjeros sevillanos viven en el barrio de la Macarena, lo que hace que en determinados barrios se produzca una concentración muy importante como ocurre en: “La Palmilla- Doctor Marañón”, “El Cerezo”, “Las Avenidas” y “El Rocío”. En cuanto al nivel educativo, la mayoría de la población extranjera residente en el distrito tiene una baja cualificación, aunque la distribución por estudios alcanzados no se aleja de la que presenta el distrito en su población en conjunto.

ALUMNADO	ANDALUCÍA	SEVILLA
TOTAL ALUMNOS ESCOLARIZADOS	1.500.451	345.606
TOTAL ALUMNOS EN CENTROS PÚBLICOS	1.129.062	256.915
TOTAL ALUMNOS EXTRANJEROS	100.497	11.389

ALUMNADO EXTRANJERO EN ANDALUCÍA (En todos los centros y tipos de enseñanzas gestionados por la Consejería de Educación). Fuente: Consejería de Educación. Datos Avance. 2008-2009

El instituto investigado, que mantenemos en anonimato, contaba en el curso 2008-2009 con 79 alumnos de origen extranjero, poco más del 15% del alumnado del centro. Cifras

que han ido en aumento desde principios del nuevo siglo y que se espera alcancen sus máximas cotas en años próximos, dada la escolarización de nuevos alumnos de origen extranjero en la última década. La mayoría de estos alumnos en el centro se concentran en la Educación Secundaria, siendo muy minoritarios los que acceden al bachillerato o ciclos formativos postobligatorios. En cuanto a sus nacionalidades predominan los alumnos ecuatorianos, bolivianos y peruanos, seguidos a distancia por marroquíes y colombianos. También hay presencia testimonial de otras nacionalidades como Portugal, China, Argentina, Rusia, Venezuela y Rumanía.

Ecuador	24 alumnos/as
Bolivia	24 alumnos/as
Perú	15 alumnos/as
Marruecos	5 alumnos/as
Colombia	2 alumnos/as
Venezuela	2 alumnos/as
Argentina	1 alumno
Rusia	1 alumna
Paraguay	1 alumno
Pakistán	1 alumno
Portugal	2 alumnos/as

Algunas características estrictamente académicas de este alumnado según datos propios y del Equipo de Orientación del centro son:

- Se ha escolarizado, de acuerdo a la normativa vigente, según su edad sin tener en cuenta sus verdaderas necesidades educativas.
- Suelen incorporarse al principio de año, perdiéndose el primer trimestre, lo que provoca fuertes desajustes en los procesos de aprendizaje.
- Presenta problemas de comunicación a causa del idioma, aún en el caso del hispanohablante, debido a la variante del castellano de su país de origen.
- Desconoce nuestro sistema educativo, al igual que nosotros desconocemos los suyos respectivos.
- Se encuentra desplazados socialmente en grado inverso al tiempo de residencia en nuestro país.



- De aquel de reciente incorporación a nuestro sistema educativo se desconoce su trayectoria académica.
- Suelen tener un alto porcentaje de fracaso escolar.
- Presentan distintos niveles curriculares, según su país de origen, aunque en general inferiores a los exigidos en el sistema educativo.
- Presentan distintos ritmos de trabajo aunque en general más lento que el alumnado autóctono.
- En su gran mayoría no alcanzan los objetivos curriculares, a pesar de las medidas adoptadas.
- Repiten sistemáticamente los cursos.
- No titulan en mayor proporción que el alumnado nativo (41% frente al 26%, sobre el total de alumnos que se incorporaron al centro).
- Abandonan mayoritariamente el sistema educativo al cumplir la edad reglamentaria.

Por último, podemos aportar otros datos más cualitativos correspondientes a aspectos socioeconómicos y culturales.

1. Entorno. Los alumnos se sienten bien en esta ciudad y barrio, que les gusta a pesar de que dicen echar de menos su país y algunos manifiestan deseo de regresar pronto, existe un desarraigo débil pero más acusado en los que han regresado temporalmente o de viaje a su país.

2. Familia.

Una mayoría narra en las entrevistas situaciones de desestructuración familiar, solo mantienen contacto con uno de sus progenitores, la mayoría tienen padres separados. Una minoría ha nacido en España, siendo lo más común la llegada como reagrupación en la infancia.

3. Nivel de estudios de los padres, superior al español dado que tienen estudios de secundaria., la mayoría cuenta con hermanos escolarizados en España., además cuentan con otros familiares cercanos de su país en España.

4. Situación laboral. La mayoría han sido reagrupados. Las mujeres trabajan en servicio doméstico, cuidadoras, limpiadoras, cajeras, los hombres en la construcción

5. Estudios. Sus padres suelen estar interesados en los estudios de sus hijos, tienen interés en que continúen sus estudios y que cuentan con facilidades para realizar las tareas en casa aunque el espacio sea pequeño. Reconocen escasa participación en el centro por motivos laborales.



6. Proyecto migratorio El proyecto migratorio fundamental es mejorar la situación económica y laboral e invertir en la prosperidad de sus hijos y de sus familias en los países de origen.
7. Educación Todos dicen que les gustaba más la educación de su país y que algunas asignaturas les resultan aquí más difíciles como inglés, lengua, historia y matemáticas, y la mayoría tenía buenas notas.
8. Relaciones sociales. Aunque dicen relacionarse sin problemas en el centro no comparten relaciones fuera del centro con otros alumnos.
9. Ocio. La mayoría prefiere reunirse con amigos de su grupo nacional como de otras procedencias latinas, dada las formas de hablar y costumbres y horarios, sus padres no les dejan alejarse mucho de sus barrios. El ocio se reparte entre videojuegos, televisión y deportes
10. Identidad y relaciones interétnicas, reconocen no estar discriminados en el centro pero desvelan ciertas actitudes silenciadas y de distanciamiento en el resto del alumnado. Afirman poco interés por saber de sus países, en cambio se ven obligados a integrarse en la población sevillana y española.

BIBLIOGRAFÍA.

ACHÓTEGUI, J. (2002). *La depresión en los inmigrantes. Una perspectiva transcultural*. Barcelona. Ediciones Mayo.

AJA, E., CARBONELL, F., y colectivo IOÉ. (2000). *La inmigración en España. Los retos educativos*. Barcelona. Fundación la Caixa.

ALCALDE, R. (2008). Los programas de actuación educativa orientados al alumnado de origen extranjero: ¿modelos de atención a la diversidad cultural o a la igualdad educativa? *Revista de educación*, 345: Ejemplar dedicado a: De inmigrantes a minorías: temas y problemas de la multiculturalidad: 207-228.

CARRASCO, S. (2002). Antropología de la educación y antropología para la educación. En *Abriendo surcos en la tierra* (González, A. y Molina, J. Luis. Coords.) Barcelona. Publications de la UAB: 329-353.

CARRASCO, S. (2004). Inmigración, minorías y educación. *Suplementos Ofrim*, 11(3): 37-68.

CEBOLLA, H. (2008). La concentración de inmigrantes en las escuelas españolas. *Real Instituto Elcano-ARI*, 7: 1-9.

- CIDE. (2005). *Atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid. MEC.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2004). Las desigualdades ante la educación: una herida abierta. En *El sistema educativo. Una mirada crítica*, (Gimeno, J. y Carbonell, J. Coords.). Barcelona: Praxis-Cuadernos de Pedagogía: 89-108.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. Y Otros. (2008). ¿Fronteras en las aulas?. *Revista de Educación*, 345: 157-181.
- FRANZÉ, A. (2008). Diversidad cultural en la escuela: algunas contribuciones antropológicas. *Revista de Educación*. 345: 111-132.
- GAIRÍN, J. (2004). Organizar la escuela intercultural. Una exigencia de futuro. *Actas XIII Congreso Nacional de Pedagogía*. Valencia.
- GARCÍA, J. y PULIDO, R. 1994. *Antropología de la Educación*. Madrid. Eudema.
- GARCÍA, F.J., A. RUBIO y O. BOUACHRA. (2008) Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345: 23-60.
- GARRETA, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 345:133-155.
- GIL, S. (2002). Políticas públicas como tecnologías de gobierno: las políticas de inmigrantes y las figuras de la inmigración, en *Políticas sociales y estado de bienestar en España : las migraciones. Informe 2002*: 147-192.
- JULIANO, D. (1996). Antropología de la Educación, *Ensayos de Antropología Cultural* (Prat, J. y Martínez, A. edits.) Barcelona. Ariel: 278-285.
- LAHIRE, B. (1995). *Tableaux de familles*. París. Gallimard-Seuil.
- MENA, I. (2008). El resto no es silencio. Rupturas y resistencias de los contextos biográficos en el alumnado inmigrante, *Actas del IV Congreso Andaluz de Sociología*. Carmona. Sevilla.
- OGBU, J. (1993). Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple. En *Lecturas de antropología para educadores* (Velasco, Honorio; García, Javier y Ángel Díaz, edits.) Madrid. Trotta: 145-174.
- RAMÍREZ, E. (2006). *Etnicidad, identidad y migraciones*. Madrid. Centro Estudios Ramón Areces.
- RÍO, M.A. y BENÍTEZ, J. (2009). *Intervención socioeducativa y configuraciones familiares alejadas de la norma escolar*. Sevilla. Centro de Estudios Andaluces: Factoría de Ideas.
- TORRES, J. (1991). *El currículo oculto*. Madrid. Morata.

TORRES, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345: 83-110.

WILCOX, K. (1993). La etnografía como metodología, en Velasco, H., F.J. García y A. Díaz de Rada. *Lecturas de Antropología para educadores*. Madrid. Trotta: 95-126.

