

## **¿CONFLICTOS EDUCATIVOS O CONFLICTOS SOCIALES? SOBRE LOS PROCESOS DE ETNIFICACION DE LAS COMUNIDADES.**

**Brunet, Ignasi; Belzunegui, Angel; Pastor, Inma<sup>1</sup>.**

### **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; así mismo 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 mismos centros escolares. Se ha buscado identificar cuáles son los mecanismos sociales y pedagógicos 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

---

<sup>1</sup> Los autores son profesores de Sociología de la Universitat Rovira i Virgili.

sistema educativo, de los hijos de familias inmigrantes que llegan a las comarcas del Camp de Tarragona<sup>2</sup>.

Necesariamente hemos tenido que acotar el alcance de nuestro análisis en uno de los colectivos de extranjeros, los de origen extracomunitario, ya que entre estos y los niños de origen comunitario hay diferencias tan grandes que haría 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 ha realizado una exploración extensiva y, posteriormente, se ha acabado de definir la información a través de una exploración intensiva. El objetivo de la etapa de exploración extensiva ha sido 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 han recogido 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 un primer momento, 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 secundarias 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. En un

---

<sup>2</sup> El Camp de Tarragona es el territorio que comprende las 6 comarcas que rodean la ciudad de Tarragona y que engloba el 73,5% de la población de toda la provincia de Tarragona. Con fecha de 1999 las cifras de población censada en este territorio se sitúan en unas 435.000 personas. Las seis comarcas a las que se refiere este estudio son: Alt Camp, Baix Camp, Baix Penedés, Conca de Barberà, Priorato y Tarragonés.

segundo momento, se elaboró una muestra estructural de centros educativos que tenían estudiantes inmigrantes para realizar la recogida de información. Se han utilizado 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 concertados<sup>3</sup>.

En la etapa de exploración intensiva se han llevado a cabo entrevistas en profundidad a informadores privilegiados que trabajan en temas de inmigración y de inserción educativa, así como entrevistas a padres y madres de los niños escolarizados. También se han realizado grupos de discusión<sup>4</sup> con profesores, por un lado, y con madres y 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

---

<sup>3</sup> De entre el total de centros educativos que formaron la muestra inicial, 131 centros, obtuvimos, como se ha apuntado, información de 118 centros, lo que supone un 90,7% de los centros. Atendiendo que la muestra diseñada coincidía con la población total de centros educativos que manifestaron, en el pre-test telefónico, tener en su centro alumnos inmigrantes extracomunitarios, 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.

<sup>4</sup> El propósito de esta exploración ha sido matizar los elementos informativos que se han considerado más significativos en la primera exploración extensiva; se ha considerado 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.

(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 ha centrado 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 al 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 contesta 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 ha puesto en marcha cada profesor delante de 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 esta 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. A pesar de esto, las ciudades industriales y de servicios caso de 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, Siguan (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/as 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:

<b>Porcentaje de alumnos extranjeros en las escuelas de algunas ciudades europeas. 1994</b>		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
Luxemburg	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: Siguan (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 a 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, cabe nombrar que el Priorat 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 se realizó la entrevista personal. Del total de estos alumnos, 2.117 son alumnos inmigrantes, lo que representa 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:

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

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.

Una característica importante del colectivo de niños inmigrantes magrebí, y que 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 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 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 protagonizados por alumnos inmigrantes, frente a un 77% que dice no haber detectado conflictos cuyo origen estuviera en el alumnado inmigrante. Tanto para el profesorado como 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 inmigrantes, sobretodo 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 educación infantil no presentan ningún tipo de problemática derivada de comportamientos conflictivos más allá de lo 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 inmigrantes, aunque que se debe ser cuidadoso con la utilización de este termino, por dos motivos esenciales: en primer lugar porqué dentro de este colectivo hay una gran heterogeneidad en su composición, teniendo en cuenta la procedencia geográfica (magrebí, 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; en segundo lugar, tradicionalmente el termino “necesidades educativas especiales” se ha relacionado con alumnos con disminuciones o con problemas de conflictividad conductual, situaciones que no corresponden al perfil del alumnado inmigrante. De hecho, no se puede establecer una relación de asociación entre infancia inmigrada 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 cómo por el desconocimiento de la lengua en una buena parte de niños inmigrantes, hay un nombre importante que requieren atención educativa específica.

Cabe destacar que una práctica que, aunque no se considera conflicto, genera una situación no ajustada a las prácticas educativas es el absentismo que muestran algunos alumnos inmigrantes. 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/as 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]

La misma pregunta, en relación con la existencia de conflictos, se va hizo al profesorado de los centros educativos y el resultado ha sido un poco diferente. De entre los profesores, el 15,9% dicen haber detectado conflictos en el aula por la presencia de alumnado inmigrante, aunque reconocen que estos conflictos no han sido siempre provocados o iniciados por los propios alumnos inmigrantes. 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 alumnado inmigrante, 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 toda manera, para los docentes no son identificables 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 inmigrante plantea problemas docentes propios, por ejemplo los derivados del desconocimiento de la lengua, pero este

tipo de problemas son comparables con los que plantean otros alumnos no inmigrantes; en todo caso, los profesores tienen una percepción mayoritaria de que este tipo de problemas han de ser enfrentados por el profesorado a través de métodos pedagógicos y didácticos aplicados a las situaciones concretas; en este sentido, cuando se supera las posibilidades del aula, es cuando hay una intervención del centro. En todo caso, la presencia de alumnado extranjero no ha obligado a variar los planteamientos y objetivos educativos del centro; se puede decir que a efectos prácticos no ha tenido ninguna incidencia, mas allá de la práctica diaria en el aula donde los alumnos 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 inmigrante con el indicador indirecto de la ratio profesorado/alumnado extranjeros. Los resultados muestran la siguiente situación:

<b>Ratio profesorado/alumnado extranjeros en relación con la detección de problemas</b>			
Ratio profesorado/ alumnado extranjero	Conflictos en la escuela protagonizados por alumnado de origen extranjero		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 con 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 mencionan que han sentido y han conocido 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 substancialmente de sus compañeros, 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 infantil y primaria (a excepción de la baja participación en actividades extraescolares, bastante generalizada a todos los niveles escolares), pero 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 inmigrante (sobretudo 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 un 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 hace 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 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 este como la tendencia a la concentración de las familias inmigrantes en un entorno comunitario con claras connotaciones excluyentes respecto a otras 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 la concentración escolar en determinados centros educativos. Pero también se ha de dar constancia de 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 y 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 imam cuya tarea ha consistido en aglutinar a las familias de origen árabe entorno 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 como 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 como 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 como el desarrollo de los valores, deberes y derechos asociados al individuo.

La existencia de conflictos está en relación con lo que hemos denominado como una 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, 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 ciudadanos 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 cómo 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 doblegación de las 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 imam 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 cómo a realizar determinadas actividades del currículum escolar. También hay que decir que el profesorado observa un cierto enfrentamiento entre las familias de inmigrantes magrebies que no participan de las obligaciones de los imanes y el resto de familias que se estructuran en torno a este tipo de comunidad artificialmente 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.

## **5. 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 llegan 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 Campo de Tarragona acogen en la actualidad a niños procedentes de familias inmigrantes extracomunitarios, hecho que está en consonancia con la evolución experimentada durante las dos últimas décadas en la mayoría de las conglomeraciones 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 preocupadas y confrontadas a cuestiones comunes respecto a sus sistemas de enseñanza, compartiendo retos similares, lo cual pone de manifiesto 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 problemáticas 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 conducen 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 por 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 sustituye la inclusividad de la ciudadanía multidimensional. En nuestras sociedades los individuos no pueden identificarse sólo cómo miembros de una religión, de una cultura esencial, de una profesión, de una realidad nacional, de una lengua, 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 conductas desviadas. La cultura etnificada no es una ilusión que dependa de la subjetividad de los individuos sino que 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 así que el profesorado reclama de las familias, tanto autóctonas como inmigrantes, una mayor implicación en la marcha de la actividad escolar, no sólo aceptando acríticamente el *status quo* escolar, sino haciendo partícipe al resto de la comunidad escolar de las problemáticas asociadas a su integración. De otra forma, la etnificación obligada 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 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 y 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 desarrollan, 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, etc., sobre valores de tipo particularista reforzados por procesos de etnificación.

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 y 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. Igualmente es importante una reflexión sobre el modelo de integración educativa (y por consiguiente social) de los niños y niñas procedentes de familias inmigrantes.

## **Bibliografía**

AZURMENDI, M. (2002): "Inmigración e identidad ciudadana", en Claves de Razón Práctica, nº 128, Madrid.

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, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.

KYMLICKA, W. (1996): Ciudadanía multicultural, Paidós, Barcelona.

LAMO DE ESPINOSA, E. (1995): "Fronteras culturales" en: LAMO DE ESPINOSA (ed.): Culturas, estados, ciudadanos, Alianza, Madrid.

SIGUAN, M. (1998): La escuela y los inmigrantes, Paidós, Barcelona.

SIGUAN, M. (Coord.)(1992): La escuela y la inmigración en la Europa de los 90, ICE de la Universitat de Barcelona, Barcelona.

TERRÉN, E. (1999): Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia, Anthropos, Barcelona.