



## PROBLEMÁTICA EN TORNO A LA INTEGRACIÓN DE LOS IMMIGRANTES EN EDUCACIÓN PRIMARIA: ¿DESIGUALDADES SOCIALES O CULTURALES?

IGNASI BRUNET ICART (\*)  
ÁNGEL BELZUNEGUI ERASO (\*)  
INMA PASTOR GOSÁLBEZ (\*)

**RESUMEN.** 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, y centrado en los procesos de incorporación al sistema educativo de los hijos de familias de origen inmigrante. Este estudio está en sintonía con la preocupación europea sobre los mecanismos de inserción social de los colectivos inmigrantes, de los que el sistema educativo es uno de los más importantes por la acción que tiene sobre las futuras generaciones. El punto de partida de este estudio ha sido la voluntad de conocer las experiencias de participación del colectivo inmigrante en la inserción educativa de sus hijos de inmigrantes. En concreto nos ha interesado observar en qué medida las instituciones educativas de la sociedad receptora socializan al alumnado en la pluralidad y diversidad. Además, el estudio realizado pone de manifiesto la opinión de los agentes de la comunidad educativa en relación con la inserción educativa de los hijos y las hijas de las familias inmigrantes que llegan a las comarcas del Camp de Tarragona.

**ABSTRACT.** This article presents a summary of some of the results obtained from a study carried out in 2002 by a group of teachers at the Universitat Rovira i Virgili. The study is centred around the processes of integration into the educational system of children from families of immigrant backgrounds. This study shares the same concerns as the rest of Europe regarding the mechanisms for social inclusion of immigrant groups, of which the educational system is one of the most important due to the influence it has over future generations. The point of departure for this study was the willingness to get to know the immigrants' experiences of participation in the educational inclusion of their children. We were particularly interested to observe to what extent the educational institutions of the recipient culture train their students in plurality and diversity. In addition, the study clearly shows the opinions of the representatives of the educational community regarding the educational inclusion of the sons and daughters of immigrant families who come to the Camp de Tarragona region.

---

(\*) Universidad Rovira i Virgili.

## INTRODUCCIÓN Y 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 Universidad Rovira i Virgili, centrado en los procesos de incorporación al sistema educativo de los hijos de familias de origen inmigrante. Este estudio está en sintonía con la preocupación europea sobre los mecanismos de inserción social de los colectivos inmigrantes, de los que el sistema educativo es 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. En este sentido, 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. Además, en palabras de Sánchez y Ordóñez (1997) la creciente complejidad de la sociedad moder-

na, la llegada de grupos étnicos minoritarios y las posibles actitudes racistas en la población explican el interés por este tema en la educación.

El punto de partida de este estudio ha sido la voluntad de conocer las experiencias de participación del colectivo inmigrante en la inserción educativa de los hijos de inmigrantes que llegan a las comarcas del *Camp* de Tarragona<sup>1</sup>. Al mismo tiempo nos ha interesado observar en qué medida las instituciones educativas de la sociedad receptora socializan al alumnado en la pluralidad y diversidad. Esto ha implicado preguntarse sobre las políticas educativas de tal manera que se va más allá de la revisión de los contenidos educativos para centrarnos en las prácticas educativas tanto formales como informales<sup>2</sup>. Así, el estudio realizado pone de manifiesto la opinión de los agentes de la comunidad educativa en relación con la inserción educativa de los hijos y las hijas de familias inmigrantes<sup>3</sup>.

## DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación que hay en la base de este artículo se ha desarrollado siguiendo dos criterios de recogida de información: en primer lugar, se ha realizado una exploración intensiva y, posteriormente, se ha acabado de definir la información a través de una exploración intensiva.

---

(1) El Camp de Tarragona es el territorio que comprende las seis comarcas que rodean la ciudad de Tarragona y que engloba el 73,5% de la población de toda la provincia de Tarragona. En 1999 las cifras de población censada en este territorio se sitúan en unas 435.000 personas.

(2) Ver PALAUDÀRIAS (2002) y SIGUÁN (1998).

(3) Necesariamente hemos tenido que acortar el alcance de nuestro análisis a uno de los colectivos de extranjeros, los de origen extracomunitario, ya que entre éstos y los niños de origen comunitario hay diferencias tan grandes que haría imposible un tratamiento simultáneo y generalizado de sus instituciones y problemas en relación con su inserción educativa. Por otro lado, el colectivo de niños extranjeros extracomunitarios es, tanto en cifras absolutas como porcentuales, más numeroso que el colectivo de extranjeros en las comarcas del Camp de Tarragona.

## ETAPA DE EXPLORACIÓN EXTENSIVA

El objetivo de la etapa de exploración extensiva ha sido recoger el mayor volumen de información en relación con el número y distribución de niños procedentes de familias inmigrantes en los centros educativos de las comarcas del *Camp* de Tarragona, 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 de esta etapa de exploración extensiva se realizó un *mapa educativo* de la presencia de inmigrantes y de su distribución 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 segundo momento de esta etapa, se elaboró una muestra estructural y dirigida a aquellas escuelas que tenían estudiantes inmigrantes para realizar la recogida de información. Se han utilizado varios instrumentos de medida: un cuestionario dirigido a los directores/as y otro dirigido a los profesores/as de las escuelas, así como también entrevistas en profundidad a los directores/as de dichas escuelas para

así comprobar, de una manera más significativa, los discursos sobre la integración educativa y social de los hijos inmigrantes.

## ETAPA DE EXPLORACIÓN INTENSIVA

En la etapa de exploración intensiva se han llevado a cabo entrevistas en profundidad a informadores privilegiados que trabajan alrededor de la inmigración y la educación, así como entrevistas a padres y madres de los niños escolarizados. También se han llevado a cabo grupos de discusión<sup>4</sup> entre profesores, por un lado, y entre madres y padres por el otro, para contrastar los discursos sobre los problemas relacionados con la integración educativa.

## PLANTEAMIENTO INICIAL DEL ESTUDIO

Varios estudios demuestran que la presencia de alumnos inmigrantes de origen extranjero en las escuelas catalanas aumenta año tras año cuantitativamente y que este aumento no es un hecho coyuntural de tipo económico sino que más bien responde a un hecho estructural. Las razones de la llegada de inmigrantes se debe entender, entonces, en coordenadas de una creciente asimetría diferencial entre las sociedades receptoras de inmigración y las sociedades emisoras de emigrantes, asimetría en relación con las diferentes condiciones de vida, tanto en el

---

(4) El propósito de esta exploración ha sido matizar los elementos informativos que se presentan como 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. La situación en grupo facilita el intercambio de posiciones de los individuos. Así mismo, en el grupo, los sujetos se sitúan en el centro de la lógica del intercambio, posibilitando la generación de lo común entre dichos individuos y registrando las discrepancias y matices de los discursos. Nos ha interesado mucho utilizar el grupo de discusión para observar los «equivalentes generales», es decir aquellos que son asumidos como común en el sector social representado en la reunión.

sentido económico como en el de las posibilidades de autorrealización personal y familiar de aquellos que escogen migrar<sup>5</sup>. Las comarcas que forman el *Camp* de Tarragona han experimentado esta última década un crecimiento económico sostenido y muy importante en términos comparativos con el resto de comarcas catalanas. Este crecimiento ha posibilitado también un crecimiento de la población en las principales demarcaciones de estas comarcas, no tanto por el hecho de que se haya producido un incremento en las tasas de natalidad de los autóctonos, sino por el hecho de que se ha producido una concentración de población catalana (emigrantes internos) así como de población extranjera (inmigrantes) alrededor, fundamentalmente, de las capitales de comarcas.

Esta concentración fundamental ha tenido directamente ciertas repercusiones sobre la escolarización<sup>6</sup> de los hijos y ha creado problemas en los centros educativos como consecuencia de haber absorbido una demanda no esperada años atrás. En el orden cualitativo, los centros que han experimentado un mayor crecimiento en los últimos años de alumnos inmigrantes se pueden encontrar con el caso de que tienden a escolarizar principalmente alumnos procedentes de las familias con más bajas expectativas educativas<sup>7</sup>, lo cual hace que en el proceso educativo se pierdan referentes culturales y escolares y quede limitada la perspectiva educativa y social de estos niños. Si bien desde nuestro punto de vista todavía es difícil hablar de centros transformados en

guetos, sí observamos, como resultado de este estudio, una posible deriva progresiva hacia la guetización de ciertos centros escolares públicos que han tenido que hacerse cargo de una situación que ellos mismos no pueden controlar.

La situación respecto a la concentración de alumnos inmigrantes en algunas escuelas del *Camp* de Tarragona es la siguiente:

- Se observa un marcado proceso diferencial en la preinscripción y matriculación de alumnos inmigrantes entre escuelas, dependiendo de la zona geográfica, de tal forma que se crean concentraciones artificiales de alumnos extranjeros que supera mucho su peso porcentual en el territorio donde viven.
- Una parte significativa de la población autóctona ha abandonado estas escuelas debido a su percepción de que la presencia de alumnos inmigrantes es motivo para cambiar la escolarización de sus hijos. El abandono de estos centros por parte de la población autóctona se ha producido en un momento de descenso demográfico, lo cual acentúa los procesos de concentración de inmigrantes.
- Las escuelas concertadas han utilizado políticas de desvío del colectivo de inmigrantes para no verse absorbidas por la demanda y han acabado escolarizando parte de los

---

(5) Ver SOLÉ (2001).

(6) Ver IOE (1996).

(7) Según AJA (2000) se da un proceso de selección, por parte de los padres, del centro escolar para sus hijos, de manera que el factor que más pesa es la composición del alumnado (más que el Proyecto Educativo de Centro, por ejemplo). En esta línea, se constata en nuestro estudio un cierto abandono, por parte de algunas familias autóctonas, de aquellas escuelas donde se incrementa el número de alumnos de origen inmigrante.

hijos e hijas de la población autóctona que abandona los centros públicos.

La hipótesis central del estudio realizado se centra fundamentalmente en la cuestión de los recursos humanos y técnicos de los que disponen las escuelas para dar respuesta a la incorporación de alumnos con características específicas. Así, consideramos que la concentración de alumnos inmigrantes en las escuelas pone de manifiesto una falta de recursos para hacerle frente, debido a las demandas<sup>8</sup> que el nuevo alumnado genera, a lo largo de su proceso educativo, al centro y al profesorado. Es decir, creemos que en la educación primaria no se detectan numerosos problemas de convivencia del tipo choque de culturas, etc., sino que más bien se trata de un problema de sobrecarga de los recursos con los que cuentan las escuelas hoy en día. En relación con el tema de recursos se deben tener en cuenta dos factores: por un lado, que este volumen de recursos destinados a la comunidad educativa es escaso y determinado, y por otro lado, que la población que demanda y requiere de estos recursos va creciendo en la medida que la mayor parte de la población inmigrante corresponde a los grupos sociales más bajos, es decir, más consumidores de estas ayudas públicas. La conjunción de estos dos factores pone en situación de competencia a una parte de la población autóctona (la que tiene menos recursos) y a la población inmigrante. Esta competencia acaba condicionando la convivencia a lo largo del proceso educativo.

## SISTEMA EDUCATIVO Y MIGRACIONES

Vivimos en un momento en el que la virtualización del poder económico hace que aquello que sucede en una región del mundo tenga consecuencias para las vidas y las oportunidades de los individuos y/o comunidades de otras zonas del planeta. En este sentido, los actuales movimientos migratorios hacia los países desarrollados se pueden entender como resultado lógico de una cada vez mayor independencia planetaria posibilitada por el efecto mediático y propagandístico de los *modus vivendi* de las sociedades más prósperas. De aquí que una buena parte de los individuos que emigran lo hagan en busca tanto de oportunidades socioeconómicas<sup>9</sup> para ellos y sus familias, como por la opción de vivir en sociedades donde los lazos con la comunidad de tipo más tradicional se han ido superando a favor de una sociedad con una reglamentación moral de tipo individual<sup>10</sup>. Nuestras identidades, plurales, ya no descansan en valores obligatoriamente compartidos sino en una reglamentación moral que proporciona un fundamento sólido a la autonomía y la identidad individual por encima de adscripciones a comunidades artificialmente etnificadas.

El estudio del fenómeno de la inmigración debe enmarcarse dentro de las asimetrías socioeconómicas que experimentan las sociedades emisoras y las sociedades receptoras, así como deben hacerse explícitas las políticas de regulación de los flujos de inmigración y sus consecuencias sobre la vida de los propios individuos. Desde la perspectiva

---

(8) Ver GARCÍA Y GRANADOS (1999).

(9) Ver DE LUCAS (2001).

(10) En la teoría durkheimiana, se produce tendencialmente el paso de una sociedad basada en la solidaridad mecánica hacia una sociedad basada en la solidaridad orgánica.

teórica del sistema-mundo los flujos migratorios son estructurales, y, concretamente, nos llevan a las condiciones estructurales del mercado de trabajo mundial. Estas condiciones son el resultado de relaciones de dominación económica y política que caracterizan a unos territorios como receptores y a otros como emisores de población; las sociedades receptoras de inmigración cuentan, así, con un ejército de reserva de mano de obra funcional para el sistema de mercado dominante.

Las migraciones son un fenómeno muy desigual y jerárquico dependiendo de la estructura y el volumen de capital que desplieguen los propios inmigrantes. Estos capitales no son exclusivamente de orden económico sino que también son capitales culturales, sociales y simbólicos. Es útil utilizar el concepto de capital, tal y como los desarrolla Bourdieu (1988), como relación social que define la apropiación de recursos, para poder reconocer el carácter diferencial de las historias de los inmigrantes, y así llegar a entender la posición que ocupan éstos en el mercado de trabajo. El contexto de precariedad y segmentación del mercado de trabajo<sup>11</sup> es el marco en el que se desarrolla la inserción social de la población inmigrante siendo un primer factor de «etnoestratificación» de los individuos inmigrantes.

Los inmigrantes llegan con una estructura determinada de capitales que les permiten conducir su vida futura en la sociedad receptora y los hace acreedores de determinados derechos de ciudadanía política y/o social. Este hecho dibuja un panorama diverso de colectivos inmigrantes según el despliegue de sus capitales. Respecto a los inmigrantes extracomunitarios, parece una situación bastante generalizada en todos los países de la

Unión Europea el hecho de que una buena parte de estos inmigrantes encuentran dificultades para acceder a determinados servicios sociales, por cuestiones a veces estrictamente administrativas que tienen que ver con su regularización (permisos de trabajo, de residencia, etc.).

Sin embargo, estas restricciones no existen, o bien en un orden mucho menor, cuando se trata de insertar sus hijos/as en el sistema educativo. Esta disposición a ofrecer educación a los hijos de familias inmigrantes se puede entender como un acto de solidaridad y/o justicia social, pero más allá de esta visión, también existe la idea de que los hijos de las nuevas familias que han llegado serán, en un futuro más o menos próximo, ciudadanos del país que los acoge y como tales, tendrán derechos y obligaciones como el resto de la sociedad. Las autoridades políticas y educativas de la UE y de los países miembros entienden, y así lo expresan repetidamente en varias declaraciones de principios y programáticas, que para poder desarrollar plenamente sus derechos de ciudadanía, antes se debe conseguir una plena y satisfactoria inserción educativa de todos los potenciales ciudadanos, tanto autóctonos como inmigrantes. Esta idea traspasa, por tanto, al sistema educativo, una gran y primera responsabilidad: el sistema educativo debe crear las condiciones de inserción de los hijos inmigrantes en la sociedad a la que se han incorporado, como agente de socialización en los valores, las expectativas, las prácticas y los comportamientos sociales que dominan el conjunto social. Asimismo, las propias familias inmigrantes están también interesadas en que sus hijos/as reciban una formación educativa que les permita integrarse en las mejores condiciones posibles.

---

(11) Ver CACHÓN (1995; 2002).

Sobre el derecho a la educación de los hijos de las familias inmigrantes en los países de la UE, la actual disposición a la inserción educativa, más o menos generalizada en todos los países, aunque con matices procedimentales, encuentra sus fundamentos en la *Directiva de julio de 1976* que establece que los ciudadanos de todos los países de la UE tienen derecho a recibir enseñanza gratuita de acuerdo con el plan de estudios del país de residencia, pero teniendo en cuenta también las necesidades específicas del colectivo de inmigrantes. Esta Directiva establece también la obligación de organizar, en colaboración con los Estados de origen de los inmigrantes, la enseñanza de la lengua materna a los hijos extranjeros. A pesar que el texto de la Directiva hace referencia a los países de la UE, una declaración que acompaña la Directiva afirma la voluntad política de evitar toda discriminación por razón de origen de los trabajadores de otros países, por tanto, implícitamente significa que las prescripciones de la Directiva deben aplicarse también al resto de inmigrantes procedentes de países que en aquel entonces no formaban parte de la UE. De entre las disposiciones de la UE sobre materia educativa en referencia al colectivo de inmigrantes destacamos el *Informe y Resolución Dubrkoop*<sup>12</sup> ya que representa el texto más extenso y explícito de cuantos se han elaborado en las instancias europeas en los últimos años. En el capítulo inicial de «Consideraciones», empieza este informe declarando la necesidad de conseguir más progresos en la extensión del ámbito de aplicación de la *Directiva VII.77* a los hijos/as

de los ciudadanos de países terceros que viven legalmente en los países de la UE, así como la definición más clara de los derechos garantizados en dicha Directiva. También considera que la llegada de inmigrantes a la UE enriquece el pluralismo cultural y la diversidad lingüística de la UE y por tanto, los países miembros deben ofrecer a los inmigrantes oportunidades de integración y en esta línea es prioritario la enseñanza de la lengua y la cultura del país que los acoge. Considera también como un deber de los Estados miembros ofrecer a los inmigrantes las posibilidades de expresar sus valores religiosos y de preservar su estilo de vida dentro del ordenamiento jurídico del país que los acoge. En concreto, respecto a la inserción educativa, considera el Informe que una educación adecuada en los tiempos actuales debe regirse por el principio de la igualdad de oportunidades con el objetivo de hacer posible la participación<sup>13</sup> de todos en la vida política, económica, social y cultural de la Comunidad, independientemente de su sexo, nacionalidad y pertenencia a cualquier grupo étnico, religioso o cultural. Para que esto sea eficaz recomienda que la formación integre al entorno familiar de los hijos que reciban educación en el país de acogida. Considera también que los inmigrantes tienen el derecho cultural a la enseñanza complementaria en su propia lengua y cultura y que por exigencias prácticas también están necesitados de una enseñanza en el idioma o los idiomas oficiales del país de acogida, y que la educación intercultural y la formación en más de una lengua de todos los niños de la

---

(12) Se puede consultar en el Diario Oficial de las Comunidades Europeas de 21 de enero de 1993.

(13) Tal como indica MALGESINI (1998, p. 33) «el Estado es la única institución que puede garantizar la igualdad de un inmigrante con un natural de un país, mediante la condición de ciudadano».

Comunidad son necesarias para su participación futura en sociedades caracterizadas por la diversidad cultural y lingüística.

En el caso de Cataluña, la política educativa de la *Generalitat* de Cataluña se basa en la escolarización de todos los niños procedentes de la inmigración, independientemente de la situación administrativa de la familia, en este sentido no se puede negar una plaza escolar a un niño o una niña por razones administrativas como, por ejemplo, la falta del permiso de residencia. El sistema educativo catalán se plantea una opción que se llama enseñanza comprensiva y que se basa en la idea de establecer las mismas finalidades y objetivos para todos los alumnos al acabar la enseñanza obligatoria. Para hacer realidad esto, se desarrollan un conjunto de medidas con la intención de atender la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones del alumnado. En esta línea de actuación, el alumnado inmigrante puede encontrar respuesta individualizada y personalizada según su situación, pero no se debe perder de vista que es necesario adoptar una perspectiva sociológica a la hora de optar por apoyo más personalizado, perspectiva que tiene que incluir el conocimiento de las relacio-

nes familiares, las relaciones sociales que establece el alumno con el grupo de iguales, su nivel de integración en el grupo-clase, sus intereses, etc. Esta perspectiva ha de combinarse con determinadas estrategias de la inserción educativa del alumnado que presente ciertas carencias, estrategias entre las que se encuentra la necesaria coordinación entre profesores/as tutores y el personal específicamente asignado para realizar la educación compensatoria. Una de estas estrategias puede ser el diseño de un «plan de acogida»<sup>14</sup> con una atención especial al alumnado inmigrante, elaborado por el centro con el apoyo de los servicios educativos como por ejemplo el Programa de Educación Compensatoria.

#### LA ACCIÓN EDUCATIVA EN EL PROCESO DE INTEGRACIÓN DE LAS FAMILIAS INMIGRANTES

En la relación familias-escuelas, los docentes estudiados apuntan que, fundamentalmente, existen dos obstáculos, el primer obstáculo se encuentra situado en la falta de una lengua común en algunos colectivos inmigrantes y por tanto en la

---

(14) La *Generalitat* señala cuales tendrían que ser las directrices generales del plan de acogida; los aprendizajes instrumentales han de estar en la base de las actividades educativas durante el plan de acogida, los primeros meses hace falta una atención individualizada que facilite especialmente el conocimiento lingüístico, desde el principio es conveniente combinar simultáneamente actividades de grupo utilizando todos los recursos organizativos y didácticos –grupos flexibles, proyectos, rincones...– con actividades más específicas. Es necesario contar con espacios y centros que tengan más número de alumnos inmigrantes, es conveniente informar a las familias inmigrantes de las características del sistema educativo, del horario escolar, de la forma de trabajar, de aquello que se espera de ellas en relación con la educación de sus hijos e hijas, la escuela ha de establecer canales de comunicación permanentes con las familias de inmigrantes, la escuela no ha de ser la única institución que vele por la acogida del alumnado inmigrante, sino que esta acogida se ha de hacer de forma coordinada con otros servicios del territorio que atienden a otro tipo de demandas y necesidades. Los centros educativos han de coordinarse no sólo con los servicios educativos sino también con otros servicios como por ejemplo los servicios sociales y sanitarios para desarrollar conjuntamente un plan de actuación que permita la integración social y escolar de las familias inmigrantes.



no comprensión idiomática<sup>15</sup>. Este primer obstáculo hace difícil, de entrada, la relación con las escuelas por parte de las familias. Para solucionar este tema las administraciones locales han desarrollado mecanismos como la figura de los mediadores; figura que cubre una primera necesidad que es hacerse entender<sup>16</sup> a familias y escuelas.

Hay que destacar que una vez superados los problemas de comprensión idiomática, en general, la relación familias-escuelas no presenta muchos problemas<sup>17</sup>. Dicho esto, hay que añadir que en la misma medida que existen diferencias importantes en la relación escuela-familia dentro de los colectivos autóctonos, también existen dentro del colectivo de familias inmigrantes. Es decir, tanto entre los autóctonos como entre inmigrantes es posible encontrar, por una lado, familias con una gran preocupación por los avances académicos de hijos e hijas y con una elevada disposición a colaborar tanto con los docentes como con la Asociación de Madres y Padres (AMPA). Por otro lado, también es posible encontrar familias con poca preocupación y disponibilidad a implicarse en la vida académica.

En general, los y las docentes esperan de las familias una actitud que demuestre interés y preocupación por la vida académica en su conjunto y los avances específicos de hijos e hijas. Es, en este sentido, que desde las direcciones de los centros

escolares se presenta como una dificultad en la relación padres/madres y escuela la actitud de estos en relación con el rendimiento académico de sus hijos. Así, el desinterés mostrado por algunas familias sería el segundo obstáculo identificado por los docentes. Y es que, según los docentes, las familias magrebíes muestran más interés en que sus hijos reproduzcan las pautas culturales de procedencia que no en que asuman pautas nuevas. La información recogida identifica, de manera mayoritaria, un sentimiento de desconfianza hacia las sociedades de acogida en una parte importante de la población inmigrada de origen magrebí, cuando no un rechazo explícito de ciertas características de las formas de vida de nuestras sociedades. Este sentimiento no es identificado entre otros colectivos y es considerado, por la mayoría de los docentes, como un obstáculo a las relaciones. En cualquier caso, los docentes consideran que es prioritario que las familias entiendan que la escuela es respetuosa con aquellas especificidades de las familias siempre que no supongan un incumplimiento de las actividades curriculares y de los planteamientos educativos de los centros. De esta manera, el objetivo final es que los inmigrantes acepten la importancia del sistema educativo y no renuncien a los valores que se transmiten, fundamentalmente el defender y respetar los derechos humanos.

---

(15) Estos resultados coinciden con los factores que el equipo «Diversitat i escola» de la Universidad de Girona apunta como dificultades para una «incorporación normalizada» de los alumnos inmigrantes. Según este equipo los factores son, fundamentalmente, el desconocimiento de la lengua, la estructura familiar y la manifestación de determinados hechos culturales. Ver EQUIP DIVERSITAT I ESCOLA (1997).

(16) Es necesario destacar también que la población inmigrante también tiene la posibilidad, en muchos municipios de Cataluña, de acceder a clases de aprendizaje de las lenguas oficiales, catalán y castellano. Estas clases están promovidas por diversas entidades y, en su mayoría, son gratuitas.

(17) Siguiendo a AJA (2000) se puede apuntar que muchas familias inmigrantes valora la escuela como el lugar donde se han sentido mejor tratados y acogidos.

Teniendo en cuenta la necesidad de promover actividades de acercamiento entre profesores y el resto de la comunidad educativa y las familias de los inmigrantes, se preguntó a los directores/as qué acciones se estaban llevando a cabo para facilitar la comunicación entre las comunidades. La mayoría de acciones que hacen los centros tienen que ver con la definición del proyecto educativo, incorporando cuestiones explícitas respecto a la interculturalidad. Así, las direcciones de los centros dicen hacer lo siguiente:

Por tanto, de entre las acciones que hacen los centros cabe destacar, por un lado, aquéllas que pueden ser consideradas más destinadas al propio profesorado: la coordinación y el trabajo de temas como la diversidad y la interculturalidad de forma transversal (intentando que los

contenidos curriculares hagan un hueco a aspectos propios de las culturas de los niños inmigrantes) y, de forma si se quiere más testimonial o más de principios, añadir una serie de indicaciones comunes para así trabajar con el mayor éxito posible la diversidad, incorporándola al Proyecto Educativo de Centro. Pero los centros también tienen interés en adecuarse a otro tipo de demandas, como los procedentes de la alimentación de los niños/as musulmanes, por ejemplo, con un 45% de centros que lo hacen, o un 28% de centros que traducen las comunicaciones dirigidas a los padres inmigrantes para así conseguir una mayor vinculación. Además, aproximadamente un 40% de los centros escolares organizan actividades que tienen relación con la existencia de varias culturas, a través de manifes-

TABLA I

<b>INTERVENCIÓN DEL CENTRO</b>		
	<b>Muy poco + poco</b>	<b>Mucho + bastante</b>
Adaptan los menús a los requerimientos de la religión de los niños/as	44,9 %	44,9 %
Organiza jornadas culturales	59,3 %	39,8 %
Concreta como trabajar la interculturalidad en diferentes áreas	36,4 %	63,6 %
Indicaciones específicas en el proyecto curricular	23,7 %	75,4 %
Hace explícitos criterios comunes para trabajar la diversidad en su Proyecto Educativo	23,7 %	75,4 %
Traduce documentos a otros idiomas	71,2 %	27,9 %

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del estudio.

(18) Una parte de estos centros, sobre todo los que tienen una mayor presencia de inmigrantes, está incluido en los programas de educación compensatoria. Esto supone que disponen de uno o varios profesores adicionales encargados especialmente de llevar a cabo las tareas propias en la educación compensatoria y que se encargan del alumnado que requiere atención especial durante varias horas a la semana, especialmente por el hecho que el conjunto de estos alumnos presentan déficits importantes en el conocimiento de la lengua del país receptor.

taciones de la diversidad cultural en sus aspectos más superficiales y aparentes, como la indumentaria, cantos y bailes, hábitos y recetas culinarias, etc.

Respecto a la actividad de los centros<sup>18</sup> con relación a las acciones que realizan para así conseguir una mejor inserción educativa de los niños extranjeros, se ha considerado necesario establecer una tipología de centros que presenta una graduación entre aquellos más activos y los menos activos a la hora de poner en marcha acciones concretas.

A continuación se preguntó al profesorado si habían incorporado en la explicación de los contenidos en clase algunos elementos propios de los países de origen de los niños inmigrantes. En este ítem las respuestas han sido positivas en un 47,8%, mientras que un 46,8% de los docentes no han incorporado explicaciones relacionadas con el origen de los alumnos inmigrantes. Respecto a los contenidos que forman parte de estas explicaciones, el profesorado intenta hacer entender a todo el alumnado las costum-

TABLA II

<b>TIPOS DE CENTROS SEGÚN SU ACTIVIDAD EN RELACIÓN CON ACCIONES REALIZADAS</b>		
	<b>Número de escuelas</b>	<b>% de escuelas</b>
Bajo nivel de acciones	15	12,7
Nivel medio de acciones	52	44,1
Alto nivel de acciones	51	43,2
<b>TOTAL</b>	<b>118</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del estudio.

A parte de lo que hacen los centros educativos, creímos interesante preguntar directamente al profesorado qué acciones concretas llevaban a cabo, ellos como docentes particulares, para favorecer la inserción educativa. La primera pregunta que se les hizo fue si, por el hecho de tener alumnos extranjeros en su clase, habían modificado los contenidos de la programación de algunas asignaturas. La respuesta mayoritaria ha sido que no se han modificado los contenidos de ninguna asignatura, concretamente en un 73,3% de los profesores/as entrevistados. Sólo el 22% de los docentes sí han modificado los contenidos de la programación de algunas asignaturas.

bres y las tradiciones de los diferentes pueblos al nivel de fiestas, alimentación, religión, cuentos, canciones, la situación geográfica, el clima, básicamente. Estos contenidos se introducen en la clase utilizando diferentes medios como por ejemplo los audiovisuales, audiciones musicales, libros específicos de países, la explicación por parte de los propios alumnos extranjeros, mapas geográficos y, en algún caso instrumentos originarios de los países de procedencia del alumnado inmigrante. Pero, fundamentalmente, la mayoría del profesorado asegura realizar una especie de concienciación sobre la diversidad cultural, la necesidad del respeto a los demás, la convivencia, etc., es decir,

desde un punto de vista ético y de convivencia ciudadana.

Posteriormente se preguntó al profesorado si por el hecho de tener alumnos extranjeros en clase se habían visto obligado a realizar una atención específica y diferente al resto. En este punto, la respuesta mayoritaria del profesorado, un 69,4%, admite que ha tenido que poner en marcha atención específica al alumnado inmigrante. Los motivos principales de la atención específica son el desconocimiento del idioma así como la necesidad de educar en ciertos hábitos y promover adaptación al ambiente escolar.

De hecho, la mayoría de los entrevistados consideran que la integración educativa<sup>19</sup> del alumnado inmigrante no plantea ningún problema y que de hecho la intervención educativa hacia los inmigrantes se hace en función de detectar las necesidades de los niños o niñas y eso se hace así con cualquier alumno. Es decir, los docentes resaltan que la función de la escuela es acoger al alumnado y transmitirles unos conocimientos independientemente de su lugar de origen. En función de las características del niño el proceso de acogida se hará potenciando unas dimensiones o otras del proceso educativo, pero en igualdad de condiciones para el alumnado. Más allá de las dificultades provocadas por las diferencias idiomáticas, no hay graves dificultades educativas, sobretodo porque, tal y como dicen los docentes, los niños mayoritariamente no

generan problemas y los docentes ponen muy buena voluntad.

Es necesario remarcar que una parte del profesorado considera que la escuela ya garantiza una primera integración del alumnado inmigrante, la integración educativa, y que las medidas para mejorar la integración social del alumnado que ha llegado nuevo, ni es la función de la escuela, ni pasa directamente por su protagonismo:

Poca cosa podemos hacer y ninguna medida para mejorar esta integración, porque yo diría que la integración es ya de manera normal, la integración. Aquí no se hace ninguna cosa especial para los niños inmigrantes. La faena de la escuela es igual para unos que para otros, la relación con la familia es igual para unos y para otros (...). Por tanto, la escuela yo creo que hace más que suficiente y que no hay ninguna medida que se tenga que tomar para mejorar la integración [E6. Zona 4].

Resulta interesante apuntar que estas reflexiones están más presentes en aquellos centros donde el alumnado inmigrante no es muy numeroso sino que su presencia es reducida en comparación con otros centros. Por el contrario, en aquellos centros donde se congrega un número de inmigrantes que hace que la mayoría del profesorado esté en contacto con este colectivo, las opiniones mayoritarias

---

(19) Según la información de otras investigaciones (AJA, 2000; SIGUÁN, 1998; IOE, 1996) sobre la inserción educativa de los niños inmigrantes, puede aceptarse que el profesorado (mayoritariamente hablando) no discrimina a los niños inmigrantes por el hecho de serlo, conclusión que también pueden corroborar en nuestra investigación. Sin embargo, también hay que señalar que la propia dinámica del sistema educativo y las características propias de los niños inmigrantes hacen que una parte significativa de estos alumnos tiendan a quedar atrás respecto al ritmo general de la clase. La hipótesis subyacente a esta idea sería que en la medida que el profesorado no puede atender simultáneamente a todo el grupo de niños en la clase, los alumnos extranjeros resultan más perjudicados. Hipótesis que necesitaría de un estudio en profundidad sobre la actividad diaria de la clase y que aquí no se ha abordado.

son que la escuela sí tiene que implicarse un poco más: seguramente porque la propia situación pone de manifiesto la necesidad de asegurar la relación entre familias y docentes.

Así, hay que remarcar que las escuelas que transmiten sensación de «normalidad y integración» responden a una realidad en la que la escuela ha hecho suyas, o no se ha opuesto frontalmente, la práctica totalidad de las demandas que el colectivo de inmigrantes ha manifestado a los diferentes centros. Demandas como, por ejemplo, que sus hijos no vayan de excursión, no hagan teatro, no hagan clase de música, menús específicos en el comedor, que las niñas magrebíes lleven pañuelo en la cabeza... Con esto no se está apuntando que el nivel de reclamaciones de los inmigrantes sea elevado ni que tengan que ser inaceptables sus demandas. Estamos poniendo de manifiesto que, por el contrario, cuando los docentes han puesto límites a las demandas de los padres y madres –como por ejemplo que los hijos y las hijas no participen de clases de música, gimnasia...–, la sensación entre los docentes ya no es de «normalidad», sino que entonces sí que los centros identifican un enfrentamiento con las familias. Y las demandas de los docentes hacia los padres se limitan a pedir el cumplimiento de las actividades curriculares así como el respeto a unas normas básicas de convivencia<sup>20</sup>. Hay que apuntar que, en la mayoría de casos, la solución a estas situaciones ha pasado por la negociación directa con cada familia con la voluntad de hacerlos comprender que aquello que los docentes están planteando no responde a intereses personales sino a planteamientos educativos del centro. En algunos casos, la intervención de la dirección del centro recla-

mando a los padres y madres el cumplimiento de la normativa académica ha cortado cualquier intento de las familias magrebíes de pedir contenidos específicos para sus hijos e hijas. También debe decirse, por el contrario, que cuando la población magrebí es numerosa y cohesionada –fundamentalmente a través de la figura de un líder religioso que dirige y aglutina las reivindicaciones de las familias magrebíes– es mucho más difícil para la escuela mantener una determinada postura contraria a los intereses de estas familias. En estos casos la sensación de los docentes no es de «normalidad».

*El Informe sobre la Educación de los hijos emigrantes en la Unión Europea*, elaborado por la Comisión Europea en 1994, destaca que la educación intercultural se está imponiendo progresivamente en la mayor parte de los Estados miembros para designar un conjunto de prácticas educativas destinadas a garantizar el respeto y la comprensión mutua entre todo el alumnado, independientemente de su procedencia cultural, lingüística, étnica y religiosa. Expresa este informe que, sin nivelar las diferencias ni los conflictos entre culturas, el alumnado puede, mediante un trabajo educativo sobre las diferentes culturas, valorar su riqueza y diversidad, aprender a reconocer las otras culturas a la hora de ejercer una capacidad crítica, y finalmente, obtener las capacidades para poder realizar elecciones razonadas. Estas orientaciones no son nuevas en la práctica escolar, sino que tienen ya una cierta tradición dentro de la llamada pedagogía comprensiva. La experiencia de la actividad diaria del profesorado en las escuelas que hemos estudiado viene marcada por estas orientaciones. Más allá de la aceptación por parte

---

(20) Nos estamos refiriendo a que los docentes piden a las familias que sus hijos asistan regularmente a clase, que respeten los horarios, que tengan cuidado de unos hábitos mínimos de higiene –es repetida en la conversación con los docentes la negativa del alumnado inmigrante a ducharse después de la gimnasia– y que respeten los contenidos curriculares del centro.

del profesorado de los postulados filosóficos y éticos que están en la base de estas orientaciones y que ya en sí misma es importante, la cuestión fundamental es la capacidad real que tiene el profesorado y los centros educativos en general, para vincular todos los agentes de la comunidad educativa en la misma filosofía y en las prácticas procedimentales que exigen su aplicación. Desde nuestro punto de vista estos valores más universalistas que, en última instancia, hacen referencia al respeto la autonomía y los derechos individuales, pueden entrar en conflicto con los valores de tipo más particularistas que transmiten algunas familias a los niños, sean familias autóctonas o inmigrantes.

En este sentido falta todavía camino por recorrer. Ante el complejo tratamiento de la realidad, relativamente nuevo, de la inmigración extracomunitaria, observamos que una buena parte de los centros educativos, al margen de las iniciativas que se circunscriben en el ámbito de la clase, han organizado de manera más o menos sistemática encuentros de carácter festivo para las familias, encuentros en los que se resaltan los aspectos más folclóricos de las culturas de procedencia de los niños inmigrantes. La respuesta de las familias ha sido muy heterogénea dependiendo de las zonas, centros educativos tradición de vinculación de las familias con las actividades del centro, pero en un buen número de casos, el profesorado tiene la sensación que estos encuentros sirven poco para vincular a las familias autóctonas y inmigrantes, especialmente magrebíes, debido a que:

Estas familias sólo vienen a las fiestas si organizamos cosas que tienen que ver con sus tradiciones culturales, por ejemplo si se trata de explicar cómo

se vive en el desierto, qué cosas comen..., pero si es una fiesta tradicional de aquí en la que hay exclusivamente cosas de aquí, entonces, ya no aparecen [GD1].

Este es un ejemplo de una situación de desvinculación social de una parte de las familias inmigrantes de profesión musulmana. En la opinión, compartida, del profesorado de un grupo de discusión, la escuela «está haciendo muchas cosas con la intención de que participen [las familias] para tan pocos resultados que se obtienen» [GD3]. Probablemente esta idea es consecuencia de una percepción proyectada de qué es lo que gustaría al profesorado en cuanto a la vinculación de las familias inmigrantes con la escuela, sin tener en cuenta otros factores que inciden paralelamente en aquello que podríamos denominar como una inserción social más amplia. En este sentido, una buena parte del discurso de los grupos de discusión centran su justificación de la baja participación de estas familias en un marcado patriarcalismo en el seno de estas familias, que relega a la mujer al ámbito exclusivamente familiar y la priva de poder establecer contactos sociales más allá de su propia comunidad. Es por esto, que la consideración social y la situación de las mujeres inmigrantes, fundamentalmente las mujeres magrebíes en sus entornos sociales, tienen repercusiones en el ámbito escolar. El modelo de transmisión de géneros en la escuela, fundamentalmente igualitario, choca, en ocasiones frontalmente, con el modelo de división sexual del trabajo que se impone en las familias más tradicionales y llega a manifestarse en forma de rechazo a la autoridad de las maestras en el caso de algunos niños magrebíes<sup>21</sup>.

---

(21) Es el caso extremo de una escuela en la que un padre marroquí fue a hablar con el director para que su hijo no tuviera como tutora a una profesora.

Se ha criticado el hecho que desde la escuela se haga un discurso pedagógico universalista, es decir que la escuela transmite valores universalistas a un alumnado culturalmente diferenciado. Se critica que desde esta perspectiva la escuela ofrece una educación en valores universales y que la consecuencia final es la homogeneización del alumnado. Desde nuestro punto de vista el discurso universalista sobre valores ampliamente compartidos y basados en los principios del respeto a los derechos individuales es el único que puede garantizar una homogeneidad deseada para la diversidad. Y esto no implica necesariamente pérdida de matices y uniformización en otros aspectos y características culturales de los individuos, sino un mínimo denominador común para poder hacer frente a proyectos vitales, políticos y sociales que tengan como punto de partida la igualdad y la solidaridad<sup>22</sup>. Porque aunque el relativismo plantea la tolerancia entre culturas autónomas, se trata de visión estática de la cultura que no permite una verdadera aceptación de la diversidad (Sánchez y Ordóñez, 1997). Y es que la «pedagogía de la relatividad» tiene algunos inconvenientes, el primero es caer en la peor interpretación del ideal igualitarista y el segundo el riesgo de la fragmentación, es decir, «negar a los hombres de épocas diversas o de civilizaciones alejadas la posibilidad de comunicarse acerca de significados pensables y valores que rebasen el perímetro de donde han salido» (Finkelkraut, 1987, p. 105). Así, el hecho que los valores universalistas sean construcciones de momentos históricos particulares y sean los valores dominantes, al menos formalmente, en nuestras sociedades, no quiere decir que no sean

válidos como fundamento para la construcción de una sociedad más igualitaria y a la vez receptiva a las diferencias. Entre otras cosas porque todos los valores de cualquier cultura son igualmente construcciones sociohistóricas, lo cual nos llevaría a plantarnos sobre la necesidad de algún tipo de discriminación en relación con los comportamientos y conductas derivados de la fundamentación cultural y valorativa. Por ejemplo, la opción sobre la igualdad entre los géneros, es decir el esfuerzo hacia la superación de la discriminación sexual no es una característica de todas las culturales, pero la escuela debe optar decididamente por una pedagogía combativa que se base en este principio. De otra manera, con un sesgo relativista, la única cosa que se puede conseguir es la perpetuación de las diferentes escalas de dominación, incluida la patriarcal.

El discurso a favor del mantenimiento de las características específicas de los inmigrantes puede acabar construyendo artificialmente la imagen de una comunidad sin fisuras y homogénea. Realmente, ni la sociedad de autóctonos ni los inmigrantes forman naturalmente conjuntos homogéneos, lo cual nos remite a pensar la diversidad en clave de unidades sociales más pequeñas, casi individuales. Así, mantenemos que las instituciones públicas, entre ellas la escuela, tienen que velar para que las prácticas culturales de unos y de otros estén sujetas a derechos y sean acordes con el respeto de los derechos individuales. Y esta es la única frontera que no pueden rebasar, bajo el pretexto de respeto a las diferencias, dichas prácticas individuales. Por el contrario, la continua llamada a que la escuela abandone sus prácticas universalistas para dejar

---

(22) Según SÁNCHEZ Y ORDÓÑEZ (1997) hay que reconocer que la cultura no es un patrimonio simbólico unitario e inmutable, sino que varía de una sociedad a otra y de un grupo social u otro.

paso a una educación *en y desde* las diferencias, nos parece que no deja de ser más que una declaración demagógica. La realidad cotidiana de la tarea en las escuelas nos indica que el profesorado participa de la voluntad de trabajar en la línea de una educación sobre el respeto de las diferencias, a la vez que intenta educar al alumnado en conjunto de valores compartidos de respeto a las discrepancias. Otra cuestión son los medios con los que cuenta la escuela, y sobretodo la escuela pública, para poder desarrollar esta tarea con más garantías de éxito, hecho que implica también directamente a las instituciones educativas como aportadoras de recursos.

## CONCLUSIONES

Este artículo ha pretendido, entre otros objetivos, ofrecer una reflexión sobre el fenómeno de la inserción educativa de niños extracomunitarios, y muy especialmente de los niños de procedencia marroquí, por ser los más numerosos en nuestro sistema educativo. La mayoría de las escuelas públicas de las comarcas del Camp de Tarragona acogen en la actualidad a niños procedentes de familias inmigrantes extracomunitarias, hecho que está en consonancia con la evolución experimentada durante las dos últimas décadas en la mayoría de las conglomeraciones urbanas de todos los países de la Unión Europea. Y, 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 todo tipo de centros escolares.

En el actual proceso del fenómeno migratorio hacia los países europeos más desarrollados, los Estados y sus políticas educativas quedan 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 y información respecto a como se abordan los problemas de inserción educativa de los hijos e hijas de las familias inmigrantes, especialmente de aquellas que presentan diferencias idiomáticas, culturales y religiosas más marcadas que las que se dan en las sociedades receptoras. Y es que de todas las cuestiones planteadas sobre los problemas de la educación, las que tratan de la función de transmisión cultural en las instituciones de enseñanza, son las más importantes, pues se ocupan del contenido de la práctica en la enseñanza, su interés, su utilidad, cuestionan a los docentes sobre su valor educativo o cultural. Por tanto, es necesario pensar sobre el contenido de la cultura en los diferentes tipos de opciones educativas. La transmisión cultural en la enseñanza supone una selección y una producción de contenidos de cultura para educar a las nuevas generaciones (Sánchez y Ordóñez, 1997).

En nuestras sociedades es necesario incidir en el fenómeno de la ciudadanía multidimensional frente escenarios futuros que conducen hacia la multiculturalidad jerarquizada. Y es que toda sociedad que se reclama multicultural en la realidad de los países occidentales, presenta 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. Carabaña (1993), para superar los problemas del relativismo, plantea la recuperación de la



primacía del individuo frente al grupo, porque los principios del individualismo universalista son, desde hace algún tiempo, el principio fundamental de nuestras democracias. Por esto, las políticas institucionales deben velar por conseguir que estos derechos sean verdaderamente respetados con el objetivo de superar la inferiorización y diferenciación de los individuos en función 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<sup>23</sup>. En nuestras sociedades los individuos no pueden identificarse sólo como 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 se debe construir cotidianamente en función de los contextos de acción y de las situaciones sociales de los interlocutores. Desde nuestro punto de vista los factores externos e internos 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 contradicciones y problemas de los procesos de etnificación, al contraponer unos valores y procedimientos universalistas frente a valores más particulares y comunitarios.

Sin embargo, a pesar que la escuela representa una institución básica en la que se resuelve, al menos fundamentalmente, las asimetrías de la desigualdad de

recursos en la sociedad, es decir se trata de una institución con carácter de justicia social, con esto no hay bastante sin una verdadera implicación de los ciudadanos con sus actitudes y sus cualidades en lo 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 de respeto a los derechos individuales sancionados positivamente por las instituciones que velan por la justicia distributiva. Así el profesorado reclama de las familias, tanto autóctonas como inmigrantes, una mayor implicación en la marcha de la actividad escolar, no sólo aceptando acriticamente el *statu quo* escolar, sino haciendo partícipes al resto de la comunidad escolar de los problemas asociados a su integración. A pesar que no sea la función específica de la escuela, esta puede hacer posible un arraigo 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 de la diferencia de sexos, el racismo y las clases sociales.

Desde nuestro punto de vista sólo con una integración entendida como un reconocimiento de las diferencias se puede plantear procesos y prácticas (políticas y educativas) para reducir las desigualdades y promover la igualdad mediante la explícita crítica de las características constitutivas de las culturas de origen (de clase, de etnia religiosa...) en tanto que son construcciones sociohistóricas, reconociendo y no escondiendo, la conexión que tienen con las estructuras sociales más amplias en las que se inscri-

---

(23) Ver más ampliamente SARTORI (2001).

be la diversidad cultural<sup>24</sup>. Se trata de que los propios inmigrantes puedan reivindicar como propio el ámbito en el que se sienten ciudadanos con pleno derecho, a la vez que protagonistas de un proyecto político colectivo con el resto de ciudadanos y ciudadanas. Es importante que la comunidad educativa, así como las diferentes instancias sociales y institucionales, participen de una reflexión referida a los múltiples mecanismos de articulación de las opresiones étnicas, de clase social y de género que se producen y reproducen, tanto dentro de los colectivos autóctonos como de la población inmigrante, a través de la transmisión y generación de conocimientos, valores e identidades en una multitud de prácticas de discriminación y diferenciación.

#### BIBLIOGRAFÍA

- AJA, E.: *Educació i immigració: els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona, Barcelona Mediterrània, 2000.
- BAUMAN, G.: *El enigma multicultural*. Barcelona, Paidós, 2001.
- BOURDIEU, P.: *La Distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Barcelona, Taurus, 1988.
- (dir.): *La miseria del mundo*. Madrid, Akal, 2000.
- CACHÓN, L.: «Marco institucional de la discriminación y tipos de inmigrantes en el mercado de trabajo en España», en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 65 (1995).
- «La formación de la 'España inmigrante': mercado y ciudadanía», en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 97 (2002).
- CARABAÑA, J.: «A favor del individualismo y contra las ideologías multiculturales», en *Revista de Educación*, 302 (1993), pp. 61-82.
- CASTELLS, M.: *La era de la información. Economía, sociedad y cultura, La sociedad red. Vol. 1* Madrid, Alianza Editorial, 1997; 2000.
- COLECTIVO IOE: *La educación intercultural a prueba*. Granada, Proyecto Sur Ediciones, 1996.
- COMISIÓN EUROPEA: *Informe sobre la educación de los hijos de migrantes en la Unión Europea*. Bruselas, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995.
- DE LUCAS, J.: *Puertas que se cierran. Europa como fortaleza*. Barcelona, Icaria, 1996.
- EQUIP «DIVERSITAT I ESCOLA»: «La incorporació de l'alumnat estranger a l'escola», en *Papers. Revista de Sociologia*, 53 (1997), pp. 149-158.
- FINKIELKRAUT, A.: *La derrota del pensamiento*. Madrid, Alianza Editorial, 1988.
- GARCÍA, F. J.; GRANADOS, I.: *Lecturas para educación intercultural*. Madrid, Trotta, 1999.
- GUERRERO SERÓN, A.: «Del asimilacionismo al antirracismo. Los modelos de escolarización en sociedades multiétnicas avanzadas» en SANTAMARÍA, E.; GONZÁLEZ, F. (coords.): *Contra el fundamentalismo escolar*. Barcelona, Virus, 1998.
- IZQUIERDO, A.: «Novedades en la inmigración» en DEL CAMPO, S. (ed.): *Perfil de la sociología española*. Madrid, Catarata, 2001.
- MALGESINI, G.: «Introducción», en MALGESINI, G. (comp.): *Cruzando fronteras*. Barcelona, Crítica, 1998.

---

(24) Ver GUERRERO SERÓN (1998).

- PALAUDÀRIAS, J.M.: «Escola i immigració estrangera a Catalunya: la integració escolar», en *Papers. Revista de Sociologia*, 66 (2002), pp. 199-213.
- SÁNCHEZ, M.; ORDÓÑEZ, M. J.: «La educación en la sociedad multicultural», en *Papers. Revista de Sociologia*, 53 (1997), pp. 139-148.
- SARTORI, G.: *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid, Taurus, 2001.
- SIGUÁN, M.: *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona, Paidós, 1998.
- SOLÉ, C. (coord.): *El impacto de la inmigración en la economía y en la sociedad receptora*. Barcelona, Anthropos, 2001.
- SOLÉ, C.: *La integración Sociocultural de los Inmigrantes en Cataluña*. Madrid, CIS, 2002.
- TERRÉN, E.: «La conciencia de la diferencia étnica: identidad y distancia cultural en el discurso del profesorado», en *Papers. Revista de Sociologia*, 63/64 (2001), pp. 83-101.