

Inmigración y educación en la ciudad de Zaragoza: Análisis de la realidad y propuestas para una escuela intercultural

Pablo PALOMERO FERNÁNDEZ (S.O.S. Racismo Aragón)

Correspondencia:

Pablo Palomero Fernández

S.O.S Racismo Aragón
c/Espoz y Mina, 6, 3ª

E-50003, Zaragoza

Tel/Fax: (34) 976-29-02-14

E-mail:
sosracismozgza@telefonica.net

Recibido: 15/11/2005

Aceptado: 10/1/2006

RESUMEN

Este artículo es una síntesis de las principales aportaciones del estudio de investigación titulado "Inmigración y educación en la ciudad de Zaragoza¹", llevado a cabo por "S.O.S. Racismo Aragón" durante el curso 2004-2005, y coordinado por el primer firmante de este trabajo.

Comenzaremos realizando una breve exposición de los motivos que nos llevaron a realizar dicha investigación. Analizaremos, seguidamente, la metodología empleada y el marco teórico desde el que nos hemos situado para interpretar los datos. Finalmente, expondremos las principales conclusiones y las propuestas que de todo ello se derivan.

PALABRAS CLAVE: Educación intercultural, Educación para la convivencia, Educación para la paz, Atención a la diversidad, Formación del profesorado, Inmigración, Política educativa, S.O.S. Racismo Aragón.

Immigration and education in the city of Zaragoza: Analysis of a reality and proposals for an intercultural school

ABSTRACT

This paper summarises the main contributions of the research study entitled "Immigration and education at the city of Zaragoza", carried out by "SOS Racisme Aragon" during the school year 2004-2005 and coordinated by the first author of this article.

1. S.O.S. RACISMO ARAGÓN (2005). *Inmigración y educación en la ciudad de Zaragoza*. Zaragoza: S.O.S. Racismo Aragón, 235 pp. (El texto completo de este libro está disponible en la siguiente dirección electrónica: <http://www.educa.aragob.es/ryc/Convi.es/Descargas/INTERIOR%20.pdf>).

We will start by briefly outlining the reasons which led us to carry out this research. Next we will analyse the methodology used and the theoretical framework within which we have worked to interpret the data. Finally, we will state the main conclusions and the proposals derived from it.

KEYWORDS: Intercultural education, Education for coexistence, Education for peace, Attention to diversity, Teacher training, Immigration, Educational policy, SOS Racisme Aragon.

1. *Justificación y objetivos de la investigación*

Los cambios experimentados por la sociedad aragonesa en los últimos años han sido vertiginosos. Uno de los más perceptibles ha sido la recepción continua y creciente de población inmigrante atraída por las expectativas de un futuro menos incierto que el que ofrecen sus lugares de origen. Llegan así nuevos hábitos, diferentes costumbres, modos de convivencia distintos y toda la variedad y diversidad que pueden aportar culturas y religiones diferentes de las que han vertebrado hasta hoy mismo la sociedad en que vivimos.

En poco tiempo, ha habido que hacer un lugar a otras identidades, a otras creencias, a otros modos de pensar y de vivir. Somos conscientes de que éste proceso no ha estado, ni está, ni estará exento de dificultades.

Pero, igualmente, nuestra experiencia cotidiana nos hace ver que el proceso migratorio no puede ser reducido a estas dificultades, que, por desgracia, son lo único que percibe un sector importante de la sociedad mayoritaria. Es indudable que la diversidad cultural es una fuente de enriquecimiento y desarrollo socioeconómico para España, para Aragón y para Zaragoza.

Ante la nueva realidad multicultural, nuestra sociedad no siempre tiene una actitud tan abierta como sería deseable. Durante los últimos años han crecido mucho las actitudes racistas entre los españoles, como han puesto de manifiesto los informes del CIS. Las actitudes de rechazo hacia los inmigrantes están sustentadas por prejuicios y estereotipos de carácter negativo que tienden a asociar la inmigración con fenómenos como la delincuencia, la droga, el paro o la pérdida de recursos sociales para los españoles, dibujando un panorama en el que el colectivo inmigrante es percibido y categorizado como una amenaza social. Esta imagen deformada y deformante, que no es capaz de distinguir la multiplicidad de realidades que se agrupan bajo el concepto “inmigrante”, se está extendiendo por nuestra sociedad y cristalizando en el imaginario colectivo como un virus letal para la convivencia.

Evidentemente, el sistema educativo y los agentes que lo componen no son ajenos a esta realidad social de la que forman parte. Parece lógico pensar que si existen actitudes de racismo y de rechazo en la sociedad, también pueden existir en el entorno escolar y que, de algún modo, están suponiendo un freno para los procesos de integración social.

Por otra parte, desde S.O.S. Racismo Aragón creemos firmemente que la educación ha de recuperar su protagonismo en la transmisión de valores que nos lleven a construir una sociedad más justa y humana; así, desde nuestro planteamiento, la escuela se convierte en el marco privilegiado desde el que es posible construir una sociedad basada en la convivencia intercultural y en el respeto mutuo.

Por ello, el objetivo prioritario de nuestra investigación fue analizar en qué medida nuestro sistema educativo estaba siendo capaz de responder de un modo constructivo a la nueva situación generada a raíz de la llegada de un importante número de alumnos² inmigrantes; es decir, en qué medida estaba siendo capaz de integrarlos con normalidad en el entorno escolar y superando, en la vida escolar diaria, los prejuicios y estereotipos negativos a los que antes hacíamos mención.

Con este fin nos planteamos algunos objetivos más específicos, entre los que destacaremos:

- 1) Analizar la situación real de los alumnos inmigrantes y las consecuencias de su incorporación, tanto para ellos mismos, como para el resto de sus compañeros y para el personal docente.
- 2) Analizar la actitud del profesorado ante esta nueva realidad, así como las dificultades a las que se enfrenta.
- 3) Aportar propuestas concretas para mejorar globalmente nuestro sistema educativo y avanzar en el terreno de la convivencia intercultural.

2. A lo largo de este artículo hemos intentado utilizar un lenguaje neutro, valiéndonos, en la medida de lo posible de palabras como profesorado o alumnado. No obstante, esto no ha sido siempre posible. No nos hemos decantado por utilizar profusamente fórmulas como los / las alumnos / as, pues hacen muy farragosa la lectura de un texto de estas características. Por ello nos gustaría aclarar que siempre que utilicemos los términos profesor, alumno, inmigrante y autóctono, nos estamos refiriendo al conjunto de personas que pueden ser categorizadas bajo dicho adjetivo, con independencia de que su sexo sea masculino o femenino.

2. Metodología

Para realizar este estudio de investigación nos hemos valido de diferentes técnicas cualitativas y cuantitativas entre las cuáles destacaremos las siguientes:

1. Entrevistas en profundidad a Administraciones Públicas, Sindicatos y Asociaciones:

- Administración educativa autonómica y provincial.
- Sindicatos de enseñanza pública y concertada.
- Asociaciones de padres.
- Asociaciones de inmigrantes.
- O.N.G. y fundaciones.

2. Método DELPHI con 7 expertos universitarios (profesores e investigadores).

3. Cuestionarios dirigidos, por un lado, al alumnado de 6º de primaria y 2º secundaria, y por otro lado, al profesorado:

	AUTÓCTONOS	INMIGRANTES	TOTAL
ALUMNOS DE PRIMARIA	605	177	782
ALUMNOS DE SECUNDARIA	491	74	565
TOTAL	1096	251	1347

Número de encuestas realizadas al alumnado

TUTORES DE PRIMARIA	34
TUTORES DE SECUNDARIA	22
TOTAL	56

Número de encuestas realizadas a los tutores de las aulas

3. Marco interpretativo

Toda investigación llevada a cabo con una metodología científica interpreta los datos en base a una perspectiva teórica determinada.

En nuestro caso, en primer lugar, recalcaremos que nuestra óptica se aleja de las explicaciones convencionales en torno a los fenómenos abordados. Habitualmente, los estudios sobre la participación de minorías culturales en el sistema educativo centran su objetivo en conocer las carencias intrínsecas de dichos colectivos con el objeto de corregirlas. Así, por ejemplo, se ha tendido a analizar los factores que condicionaban un mayor índice de fracaso escolar entre los miembros del colectivo gitano en comparación con el colectivo de alumnos pertenecientes a la sociedad mayoritaria; y se han señalado entre estos factores, el absentismo escolar, la baja implicación de las familias, el escaso valor que las mismas atribuyen al sistema educativo, etc. Son factores que, sin lugar a dudas, tienen una influencia sobre el índice de fracaso escolar del alumnado gitano.

Ahora bien, esto no quiere decir que el fracaso escolar se deba exclusivamente, a factores atribuibles al colectivo minoritario. Más bien, al contrario, este tipo de explicaciones tienden a ignorar el conjunto de factores que están interviniendo en la problemática analizada, muchos de los cuales son responsabilidad de la sociedad mayoritaria o consecuencia del tipo de relaciones que se establecen entre los colectivos mayoritario y minoritario.

Nuestro trabajo ha intentado situarse en una óptica alternativa. Partimos de un análisis de la realidad contextualizado socialmente para llegar a comprender los fenómenos que se producen en el marco escolar. Para ello nos hemos valido de la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner³ inspirada en la teoría sistémica.

Bronfenbrenner entiende la escuela como uno de los principales microsistemas en los que el ser humano se desarrolla. Dicho microsistema está integrado por diferentes actores (profesorado, alumnado, conserjes, etc.) que interactúan entre ellos tejiendo un marco de relaciones en el que los educandos van a comenzar a adquirir y desarrollar roles, competencias, capacidades, actitudes, etc.

En nuestro caso, para comprender la situación de la minoría en los centros educativos hemos tenido en cuenta tres grandes tipos de variables:

3. BROFENBRENNER, U. (1982) *La Ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

- Las que son atribuibles a características propias del colectivo minoritario: por ejemplo, el desconocimiento inicial de la lengua castellana que tienen algunos inmigrantes.
- Las que son atribuibles a características propias del colectivo mayoritario: por ejemplo, las actitudes de rechazo que ha manifestado un sector del alumnado autóctono; o las actitudes del profesorado ante la diversidad cultural.
- Las que son atribuibles a las relaciones que se establecen entre ambos colectivos: por ejemplo, la actitud de inhibición que puede desarrollar un alumno a consecuencia de ser discriminado.

Ahora bien, hemos de tener en cuenta que tampoco tiene demasiado sentido analizar lo que sucede en el marco escolar de un modo aislado, como si fuera una variable que no se relaciona con lo que sucede en el resto de la sociedad; por ello hemos tenido en cuenta, en primer lugar, que lo que sucede en el microsistema escolar interactúa con lo que sucede en el microsistema familiar o en otros entornos sociales en los que alumnos y alumnas se relacionan. Así lo hemos podido constatar, por ejemplo, al ver cómo algunos alumnos de educación secundaria compartían una serie de tópicos en torno a la influencia negativa de la llegada de los inmigrantes sobre la situación laboral de los españoles. Evidentemente, no es creíble que un alumno de 14 años se haya podido formar una opinión ajustada a la realidad sobre este asunto, pues no tiene ningún tipo de contacto directo con el mundo laboral. Por ello, entendemos que sus opiniones están mediadas por los tópicos que escucha en su mundo relacional o conjunto de microsistemas en los que participa. A este conjunto de microsistemas, Bronfenbrenner lo denomina Mesosistema.

Existen una serie de ámbitos, que Bronfenbrenner denomina exosistema, sobre los que los individuos no tenemos un control directo pero que tienen una gran influencia sobre nuestras actitudes hacia los colectivos minoritarios; entre ellos destacaremos de un modo especial los medios de comunicación. A través de estos medios nos llegan constantemente mensajes y atribuciones que tienden a definir una determinada imagen de los inmigrantes: una imagen rígida y estereotipada en la que se asocia inmigración y delincuencia, inmigración e invasión, inmigración y terrorismo, etc.⁴ Evidentemente, este tipo de noticias no caen en saco roto y tienen

4. Un ejemplo de esta forma de tratar la información por parte de los *Mass Media*, aparece recogido en la página 205 del *Informe Anual 2005 sobre el Racismo en el Estado Español* de la Federación de Asociaciones de S.O.S. Racismo, y fue denunciado por nuestra Asociación; en el programa del Canal City Tv de Barcelona “se alertaba a las personas que tuviesen contratadas en el hogar a mujeres de origen ecuatoriano, porque podrían proporcionar información para

una influencia social sobre los miembros del colectivo mayoritario, despertando sentimientos de miedo y reforzando las actitudes de rechazo.

Finalmente, es necesario considerar que hay otros elementos de orden macrosocial que están influyendo notablemente sobre lo que sucede en el ámbito escolar. Principalmente destacaremos los ámbitos político y económico que, en el Estado español, están configurando una estratificación social en función del origen étnico y cultural de las personas. Dicha estratificación está dibujando un mapa en el que se delimitan las ocupaciones, remuneraciones y derechos (sociales, laborales, políticos, etc.) que es lícito que cada colectivo disfrute: todos los derechos para los ciudadanos comunitarios, algunos derechos para los extranjeros no comunitarios en situación "legal" y sólo algún derecho básico para los extranjeros en situación irregular⁵. De este modo, como denuncia el Informe Anual sobre el Racismo en el Estado Español, "las conductas racistas se ven reforzadas y justificadas por una política también racista"; así sucede, por poner un ejemplo, cuando una víctima de agresión racista no denuncia a su agresor por miedo a ser expulsado. Evidentemente, la población infantil no tiene una conciencia clara de esta realidad discriminatoria, al menos antes de la adolescencia, pero se halla inmersa en un ambiente discriminatorio, aprendiendo que existen diversas categorías de persona, con diversos derechos y deberes.

Pero si hay un ámbito político que tiene influencia sobre lo que sucede en el entorno escolar, ese es, sin lugar a dudas, el de la política educativa. Aún con el fantasma segregador de la LOCE en nuestra memoria⁶, vemos con esperanza como la política educativa aragonesa se orienta de nuevo, al menos en el plano de las intenciones, hacia el reconocimiento de la diversidad. Aun así, queda mucho trabajo por realizar en este terreno. Hay muchos elementos del macrosistema que están generando un tratamiento inadecuado de la diversidad, especialmente la problemática generada por la dualidad escuela pública / privada concertada

posibles robos". S.O.S. RACISMO (2005). *Informe anual 2005 sobre el racismo en el Estado español*. Barcelona: Icaria editorial.

5. Para conocer más a fondo este tema, se puede consultar la página 75 del Informe Anual 2004 sobre el Racismo en el Estado Español. S.O.S. RACISMO (2004). *Informe anual 2004 sobre el racismo en el Estado español*. Barcelona: Icaria editorial.
6. WALTER ACTIS señala que dicha norma "parece equiparar la condición de alumno extranjero con el de carencias educativas, puesto que lo califica en bloque como alumnos con necesidades educativas específicas en su capítulo VIII". De este modo, la LOCE, "prevé el desarrollo de programas específicos de aprendizaje para los alumnos que desconozcan la lengua y cultura españolas, o que presenten graves carencias en conocimientos básicos, que se podrán impartir en aulas específicas (...)". En "La escuela ante la diversidad sociocultural. Discursos de los principales agentes sociales referidos a las minorías étnicas de origen extranjero" (En <http://www.aulaintercultural.org>).

y la formación de guetos en determinados centros. Así, cuando se debate en torno a si el alumnado inmigrante debería ser escolarizado por igual en centros públicos y privados concertados, diferentes agentes sociales y educativos hablan de la necesidad de *repartir la carga*. Éste tipo de discursos bienintencionados, que intentan buscar solución al problema de la formación de *guetos*, dejan entrever un juicio valorativo de fondo; ¿a qué nos referimos con el término *la carga*?; ¿el alumnado inmigrante es una *carga*?; habiendo conceptuado a los alumnos inmigrantes de este modo, ¿los percibimos como un elemento enriquecedor o como un problema molesto del que nos gustaría deshacernos?; ¿qué influencia tienen estas percepciones sobre el alumnado autóctono?; ¿y sobre nuestro trabajo?; ¿y sobre el rendimiento del alumnado minoritario?

A su vez, no es correcto ni justo responsabilizar de un modo exclusivo al profesorado de la problemática, pues sabemos, así lo ha constatado este estudio, que hay un sector importante del profesorado comprometido a fondo con la educación intercultural. Es necesario tener en cuenta que el cuerpo de profesores está formado por seres humanos que viven inmersos en un ambiente social, el nuestro, cargado de prejuicios hacia las minorías étnicas. Igualmente, está influido por condicionantes propios del macrosistema. Por ejemplo, se ha formado en unos planes de estudio que no contemplaban el tratamiento educativo de la diversidad cultural.

Podríamos poner el grito en el cielo y exigir a la Administración educativa que buscara una solución inmediata. No querríamos caer en este tipo de análisis que atribuyen toda la responsabilidad de los problemas sociales a las Administraciones Públicas. Evidentemente, la Administración educativa aragonesa, tiene una responsabilidad muy grande en la búsqueda de soluciones a estas cuestiones, y, muy especialmente a la formación de *guetos* escolares. Por una parte también se encuentra condicionada por otros elementos del macrosistema, como la disponibilidad de presupuestos (que en nuestra sociedad tienen que ver con la escasa importancia que se le da a la educación y, especialmente a la educación en valores). Por otra parte, la Administración no es la única responsable, ni hemos de sentarnos de brazos cruzados a esperar a que haga algo.

Desde la perspectiva de la psicología social construccionista, la realidad es elaborada cada día en las interacciones que mantenemos los miembros de una sociedad dada; por ello, este enfoque, pone la atención en el hecho de que la realidad social y todo aquello que la compone, se construye literalmente mediante las prácticas sociales concretas que desarrollan las personas y los colectivos en la vida cotidiana. Cada día, a través de nuestras conversaciones, de nuestros comentarios, de nuestras actitudes, hacemos posible que el racismo y la

discriminación se justifiquen y consoliden, o, bien al contrario, que la igualdad se convierta en una realidad más allá del ideal. Por tanto, si queremos luchar contra el racismo, todos habremos de asumir nuestras responsabilidades en el terreno que nos corresponda: en nuestro entorno social, laboral, familiar, escolar, etc.

Es precisamente este espíritu de compromiso y responsabilidad en la construcción de una sociedad más humana, el que nos ha llevado a desarrollar nuestro trabajo de investigación.

En todo momento fuimos conscientes de que estábamos ante una realidad compleja y difícil de analizar. Nuestro trabajo ha sido detectar las problemáticas existentes y hacerlas visibles, con el fin de que cada cual pueda asumir sus responsabilidades para mejorar la pequeña parcela de realidad que le es posible mejorar.

Si abrimos un proceso de reflexión, y si dicho proceso es bien encauzado, nos ha de beneficiar necesariamente a todos, pertenezcamos a la sociedad mayoritaria o a la minoritaria, seamos profesores, padres, alumnos o miembros de la Administración. No se trata aquí de hacer retórica vacía; estamos hablando de beneficios muy concretos. Todos sabemos que en la sociedad y en el marco escolar han existido siempre discriminaciones: hacia las mujeres, hacia los homosexuales, hacia los que están gordos, hacia los que estudian más o hacia los que estudian menos, hacia los que son más tímidos, hacia los gitanos...

Por desgracia, nuestra cultura, esa de la que estamos tan orgullosos, se cimenta sobre la exclusión y sobre la estigmatización del que es *diferente*. Cabe aquí preguntarse qué es ser *diferente*, y la respuesta nos la proporciona Amparo Moreno en su libro *El arquetipo Viril protagonista de la Historia*⁷; esta autora nos habla de un arquetipo hegemónico de persona que marcaría la normalidad deseable en las sociedades occidentales contemporáneas y que se concreta en un varón, joven, heterosexual, de piel blanca, de cuerpo estilizado, con un nivel de formación alto, nivel económico medio-alto, etc. Así pues, hoy en día, todas las personas que no se ajustan a este patrón son susceptibles de ser discriminadas en algún momento de su vida. Lógicamente, si somos consecuentes en nuestro análisis, nos daremos cuenta de que son una inmensa mayoría las personas que pueden ser, y de hecho son, objeto de diferentes tipos de discriminación.

Aunque es cierto que cuando diversas culturas entran en contacto pueden surgir dificultades relacionales, el racismo no es consecuencia de las características de las

7. MORENO, A. (1986). *El arquetipo Viril, Protagonista de la Historia; Ejercicios de lectura no androcéntrica*. Barcelona: Editorial La sal.

personas que están llegando a vivir en España desde otros países; no se debe a su cultura, sus costumbres, su forma de ser, etc. En nuestra sociedad ya existía una arraigada trayectoria discriminatoria, sirva a modo de ejemplo el *clasismo* que ha impregnado profundamente nuestra cultura; simplemente han variado las personas que son *objeto* de discriminación.

Cabe pues preguntarse, ¿a qué se debe la discriminación? Sólo en el marco de una sociedad basada en la jerarquización y la competencia extrema entre individuos se puede comprender la aparición de estos fenómenos discriminatorios.

Hemos sido socializados en una cultura que atribuye el valor de los individuos al *éxito* y al *mérito personal*, entendidos éstos como *triunfo*, y *apariencia de superioridad* sobre los otros; hemos aprendido que para *ser alguien en la vida* hay que ser más que otros, estar por encima, ganar. De este modo, pretendemos ser valiosos ganando más dinero, teniendo más objetos, sabiendo más, etc. siempre comparándonos con los otros; y si esto no es posible, al menos, estando por encima de alguien. Sucede además, que tendemos a mirar a esos *otros* como enemigos, es decir, posibles competidores que pueden ganarnos o pasar por encima nuestro. Es en este contexto en el que aparecen los fenómenos discriminatorios; en el intento desesperado por sentirnos *valiosos* dirigimos nuestra propia frustración *devaluando* e *infravalorando* al otro, deshumanizándole.

Pero el valor del ser humano no está en ser más que nadie, quizás sea este el más grande de los errores de nuestra cultura, sino en ser el mismo; en desarrollar los valores positivos de fondo que le constituyen como ser humano. Una persona que se siente valiosa y segura de sí misma no necesita devaluar a nadie, no necesita discriminar ni intenta ser o tener más que los demás. Tal vez esa persona pueda compartir prejuicios si los ha escuchado en el ambiente social, pero tendrá una actitud abierta y crítica que le permitirá ir superándolos.

Queda en el aire la gran pregunta: ¿en qué medida nuestro sistema educativo y sus agentes están potenciando un verdadero desarrollo humano a través de la educación en valores?; ¿en qué medida estamos proporcionando a nuestros niños y adolescentes herramientas para conocerse, comprenderse y aceptarse y para conocer, y comprender y aceptar a sus compañeros y profesores? Queda a conciencia de cada uno buscar su respuesta y poner, si procede, su granito de arena.

4. Conclusiones

En este apartado expondremos las principales conclusiones extraídas a partir del análisis interpretativo de las respuestas del profesorado y del alumnado a nuestro cuestionario. No recoge, por tanto, todos los datos recabados en el estudio, que es mucho más amplio. Remitimos a los interesados a su lectura completa⁸ si desean profundizar en alguno de los aspectos que aquí iremos comentando.

A pesar del riesgo de simplificar en exceso el contenido del estudio, hemos hecho una selección de las principales conclusiones que nos gustaría resaltar, agrupándolas en tres bloques: las relaciones entre el alumnado, el profesorado ante la inmigración y la respuesta de la administración.

4.1. Las relaciones entre el alumnado

En líneas generales, la mayor parte del alumnado encuestado manifiesta abiertamente que se siente satisfecho con el funcionamiento del centro y con la formación que recibe. Señalan que las relaciones con el profesorado son mayoritariamente positivas, sintiendo al profesor como alguien cercano y afectuoso. En este sentido, la satisfacción del alumnado inmigrante con sus profesores es incluso superior a la del alumnado autóctono.

También se detecta que, en general, las relaciones entre compañeros de aula son positivas, tanto en educación primaria como en secundaria, destacando la existencia, en general, de una actitud positiva para interactuar todo el grupo-clase.

Sin embargo, hay dos aspectos que nos han parecido especialmente preocupantes: la constatación de la existencia de discriminaciones por motivos racistas y la existencia de estereotipos y prejuicios entre un sector del alumnado autóctono.

Dentro del contexto escolar existe un sector minoritario del alumnado autóctono que muestra un trato discriminatorio hacia el inmigrante. Este sector es más amplio en educación secundaria que en educación primaria, aunque hemos constatado su existencia en ambas. En este sentido, un 40% del alumnado encuestado en educación secundaria, tanto inmigrante como autóctono, reconoce la existencia de discriminaciones racistas en el centro con mayor o menor frecuencia.

8. S.O.S. RACISMO ARAGÓN (2005). *Inmigración y educación en la ciudad de Zaragoza*. Zaragoza: S.O.S. Racismo Aragón, 235 pp. (El texto completo de este libro está disponible en la siguiente dirección electrónica: <http://www.educa.aragob.es/ryc/Convi.es/Descargas/INTERIOR%20.pdf>).

Algunas opiniones que nos han ofrecido los alumnos participantes en el estudio y que pueden ilustrar las discriminaciones a las que nos referimos son las siguientes:

“No me gusta estar con niños de otros países”; “Hay veces que mis compañeros no quieren jugar con chicos de otros países, no entiendo que sean racistas...”; “Me gustaría que mis compañeros trataran a todos por igual...”; “No me gustaría haber nacido en otro país porque hoy en día se ve que los que son de otros países no son muy bien acogidos en España...”.

En línea con algunos de los estereotipos más comunes en torno a la personalidad del inmigrante, podríamos pensar que esta discriminación es, en realidad, una respuesta *natural* del alumnado autóctono a los rasgos negativos que *constituyen*, desde el punto de vista estereotipado, al inmigrante, como por ejemplo una mayor tendencia a la conflictividad. Sin embargo, los datos recabados en este estudio ponen sobre la mesa que esa imagen abstracta de la inmigración como problemática no pasa de ser un estereotipo imaginario si lo contrastamos con la pluralidad de formas de *ser* que en realidad se agrupan bajo el paraguas del concepto *inmigrante*. Así, al preguntar al alumnado por los problemas reales de convivencia que aparecen en los centros, más de un 70 % de los encuestados afirma que las agresiones y conflictos que se producen en los centros son causados, indistintamente, por los alumnos autóctonos e inmigrantes.

Es decir, que en la vida diaria de los centros no hay un colectivo más problemático que otro. En definitiva, ante realidades que resultan lejanas y sobre las que el adolescente no tiene un conocimiento directo, es más fácil que recurra a estereotipos del mundo de los adultos como aquel que dice que “la inmigración trae problemas”. Por el contrario, el conocimiento directo de la realidad y el establecimiento de relaciones con compañeros de otras culturas hacen que el nivel de prejuicio disminuya.

Así pues, las conductas discriminatorias se encuentran sustentadas en prejuicios y estereotipos negativos de una más que dudosa veracidad. Así lo hemos constatado al analizar la consistencia de uno de los principales tópicos que existen en torno a los procesos de integración de la población inmigrante: nos estamos refiriendo a la idea de que *ellos no quieren integrarse*. Frente a este estereotipo, ampliamente extendido en nuestra sociedad, en nuestro estudio hemos detectado que el alumnado inmigrante tiene una excelente predisposición para interactuar con el alumnado autóctono, incluso superior a la del alumnado autóctono para relacionarse con sus compañeros de origen inmigrante.

Otro de los aspectos en los que centramos nuestro análisis fueron los sentimientos, ideas y actitudes del alumnado autóctono con respecto a sus compañeros de otros países. En este sentido, detectamos una gran carga de prejuicios y estereotipos entre un sector de alumnos de educación secundaria a la hora de reconocer los derechos y cualidades de las minorías; estas actitudes de rechazo quedaron plasmados en opiniones como las siguientes:

“De este tema ya se ha hablado bastante, cada uno tendrá sus puntos de vista, yo desearía que se fueran de España”. “Creo que hay demasiada inmigración procedente de Marruecos y contribuyen a robos y delincuencia”.

Estereotipos como este último son fiel reflejo de las opiniones creadas por la sociedad adulta (heredadas o generadas por los medios de comunicación, actuaciones administrativas, discursos políticos, legislación, etc.), que son interiorizadas por el adolescente, consciente e inconscientemente, con escasa criterio aún para racionalizar sus propias opiniones.

Así, en educación secundaria, el 28% del alumnado autóctono tiene una opinión negativa de la inmigración, viéndola, de forma exclusiva, como un problema, y asociándola a fenómenos como la droga y la delincuencia. Consideramos que esta percepción negativa está relacionada con las situaciones discriminatorias que anteriormente hemos comentado, entorpeciendo, de este modo, el proceso de integración del alumnado inmigrante.

En línea con lo anterior, al menos la mitad del alumnado de secundaria no percibe el beneficio cultural que para la sociedad puede tener la multiculturalidad o el establecimiento de una sociedad donde las culturas interactúan y se enriquecen las unas a las otras. Esta carencia también se ha detectado entre un sector importante del profesorado, pues sólo un 23% han valorado como positiva la riqueza de la diversidad.

Finalmente uno de los datos más preocupantes de este estudio es que en torno al 30% del alumnado de secundaria considera que los inmigrantes deberían volver a sus países de origen y casi un 20% apoya la acción de grupos violentos y xenófobos contra las minorías; este hecho ha de hacernos reflexionar sobre los problemas que de ello se derivan para la convivencia y para el futuro de nuestra sociedad.

Con todo, y a pesar de la extensión de los estereotipos negativos acerca de la población inmigrante en la sociedad española, no hemos de olvidar que la inmensa mayoría del alumnado de secundaria rechaza explícitamente medidas de

carácter racista como las anteriores. Algunas de las opiniones que hemos recogido en este sentido son las siguientes:

“Habría que hacer algo contra los grupos vandálicos y racistas”. “Los inmigrantes acceden a nuestro país para encontrar trabajo y buscar una vida mejor. Pocos inmigrantes quieren venir para estropear la sociedad, hay que acoger a los inmigrantes de manera positiva”.

4.2. El profesorado ante la inmigración

Ideas, actitudes e intervenciones para mejorar la convivencia

El 91% del profesorado encuestado ha constatado que las relaciones con sus alumnos son, en líneas generales, satisfactorias. Algo que también ha puesto de manifiesto el alumnado y, en particular, el alumnado inmigrante. Estos datos muestran que la acogida y el trato ofrecido al alumnado en el aula son mayoritariamente correctos, lo cual ha de incidir favorablemente en su proceso de aprendizaje e integración social.

Por otra parte, el 54% del profesorado considera que la presencia de alumnado inmigrante tiene una influencia positiva en el ambiente de clase, y un 80% considera que la presencia de alumnos inmigrantes no influye en el rendimiento académico del grupo o bien que puede tener una influencia positiva sobre el mismo.

Igualmente, un 23% del profesorado considera que tener alumnos de diferentes culturas supone una experiencia enriquecedora personal y profesionalmente; y en torno al 80% considera que está bien que haya alumnos inmigrantes en el centro porque todas las personas tienen derecho a la educación con independencia de su origen.

No obstante, este conjunto de datos, que podríamos calificar como positivos, habrá de ser matizado tomando en consideración la globalidad de elementos analizados en el estudio. Éstos, ponen sobre la mesa una serie de debilidades estructurales en el tratamiento educativo de la diversidad cultural por parte del profesorado, o al menos por parte de un sector del mismo, que expondremos a continuación:

En primer lugar, hemos detectado la existencia de una visión negativa de las familias inmigrantes entre un amplio sector del profesorado. Así, un 35 % considera que las familias inmigrantes se preocupan menos por la educación de sus hijos que las familias españolas. Consideramos que esta visión se debe en

gran medida al desconocimiento por parte del profesorado de la importancia de la situación administrativa, social y laboral de las familias inmigrantes, que es la que puede llegar a determinar una menor participación en la vida del centro escolar. Una menor participación que, en todo caso, no sería correcto interpretar como un menor interés por la educación de sus hijos.

Otra de las respuestas que desde nuestro punto de vista denota que existe un desconocimiento de la situación de las familias inmigrantes, es la ofrecida cuando se pidió al profesorado que seleccionase los aspectos del entorno familiar del alumno inmigrante que, a su entender, resultan determinantes para su integración escolar. En este caso, tan sólo el 4% de los profesores señalaron la importancia de la situación administrativa, cuando los profesionales que trabajamos en el ámbito de la inmigración tenemos constancia directa de que la situación administrativa es la principal preocupación de las familias inmigrantes y el principal obstáculo para conseguir “normalizar” sus vidas.

Evidentemente, consideramos que este desconocimiento de la situación real y dificultades de las familias inmigrantes supone un obstáculo para establecer cauces de comunicación más fluidos con las familias.

Un segundo elemento que nos parece especialmente preocupante es el hecho de que un 20% del profesorado muestra prejuicios y actitudes claramente racistas. Este hecho, por desgracia, no debería extrañarnos si tomamos conciencia de que el profesorado forma parte de una sociedad en la que la proporción de personas con prejuicios y actitudes racistas es mayor. En nuestro caso, hemos evaluado la existencia de actitudes e ideas intolerantes en función de la metodología elegida, pero no la existencia de conductas directamente racistas. Ahora bien, consideramos que las ideas y actitudes racistas terminan convirtiéndose de forma más o menos explícita en conductas hostiles.

En nuestro caso, un 20% del profesorado opina que los inmigrantes deben ir a centros especiales, o afirma no querer alumnos inmigrantes en su clase; igualmente, un 20% del profesorado opina que los inmigrantes crean problemas o que se deberían quedar en su país de origen. Este tipo de opiniones estereotipadas y actitudes de rechazo hacia todos los miembros de un colectivo, en función de su origen étnico y cultural, son claramente discriminatorias. Aunque, como decíamos anteriormente, no hemos valorado conductas concretas del profesorado, consideramos que, de un modo más o menos consciente, estas ideas y sentimientos de rechazo han de tener influencia sobre el modo en que estos docentes se relacionan con sus alumnos inmigrantes o sobre el modo en que se relacionarán cuando les llegue el momento. E igualmente, tienen influencia sobre la imagen

negativa de la inmigración y la actitud de rechazo ante la misma que transmiten a sus alumnos.

En tercer lugar, llama la atención la escasa dedicación que, en general, dedica el profesorado a trabajar “la educación para la paz y la convivencia”, que es, a todas luces, insuficiente para favorecer una buena convivencia intercultural y prevenir actitudes racistas en las aulas. Conviene, no obstante, establecer diferencias en este punto, puesto que en educación primaria un 60% del profesorado lo trabaja al menos tres veces al trimestre de forma explícita.

Sin embargo, en educación secundaria sólo un 27 % del profesorado dedica más de una hora cada trimestre a este tema; un 32% dedica una hora al trimestre y un 18% sólo lo trabaja durante la semana de la paz. Por otro lado, llama la atención el elevado porcentaje (23%) que, ante una pregunta tan concreta, no sabe o no contesta, hecho que nos hace sospechar que buena parte de los docentes que se decantaron por esta opción no tratan directamente el tema en ningún momento a lo largo del curso.

Otro aspecto preocupante que hemos detectado es que la “educación para la paz y convivencia” se trabaja más en aquellas aulas en las que existe diversidad cultural, siendo mucho más escaso el tiempo que le dedican los profesores que trabajan exclusivamente con alumnado español. Este tipo de actuaciones niegan al alumnado autóctono el conocimiento explícito y amplio de las diversidades culturales, la existencia de los “otros”, y con ello el ejercicio de la tolerancia y la promoción de actitudes antirracistas.

Carencias formativas del profesorado

Para enfrentarse a una nueva realidad educativa marcada, cada día más, por la diversidad cultural del alumnado, nuestros docentes necesitan adquirir una serie de conocimientos y desarrollar competencias que les permitan trabajar de un modo eficiente y satisfactorio.

Por ello, en primer lugar, solicitamos al profesorado que manifestara si se sentía o no preparado para atender de forma adecuada las necesidades educativas del alumnado inmigrante. Los resultados obtenidos nos indican que el porcentaje de profesorado que estima no estar preparado para atender alumnos inmigrantes es muy elevado; en el caso de aquellos docentes que no tienen inmigrantes en su aula alcanza un 77%, mientras que es sensiblemente inferior entre los profesores que tienen alumnos inmigrantes en su clase (44%). Esta diferencia nos muestra como, en ocasiones, el profesorado que no ha tenido contacto con alumnos inmigrantes,

a causa de la falta de experiencia, tiene una expectativa desajustada sobre el nivel de dificultad que supone trabajar con ellos.

Por otra parte, el 73 % de los docentes encuestados reconocen desconocer absolutamente los sistemas educativos de origen de sus alumnos inmigrantes. En este sentido, el 94% considera que un conocimiento sobre los valores, costumbres y sistemas educativos de otros países facilitaría la integración.

En cualquier caso, es evidente que estos resultados nos están mostrando la existencia de importantes carencias formativas, reconocidas por el propio profesorado, que nos han de llevar a reflexionar sobre el modo de contribuir a corregirlas.

Cabría, en segundo lugar, plantearse si la formación que está a disposición del profesorado actualmente es la adecuada para atender a la diversidad cultural. Parece claro que la respuesta es rotundamente negativa, especialmente si tenemos en cuenta la escasa o nula presencia de la educación intercultural, o incluso de la propia atención a la diversidad, en la formación inicial de un amplio sector del profesorado. En este sentido, consideramos que los planes de estudios universitarios deberían tener en consideración la nueva realidad social para adecuar la formación de los futuros docentes a la misma.

Pero lo más preocupante hoy por hoy no son las carencias que los docentes puedan tener en su formación inicial. El aspecto más preocupante es la escasa presencia de temas como la educación intercultural, la educación para la convivencia o la enseñanza de español como segunda lengua en la formación continua del profesorado. Evidentemente, existe una oferta formativa que contempla estas materias y es canalizada a través de los planes de formación del profesorado. Pero, sin embargo, dado que se trata de cursos de carácter totalmente voluntario, queda a voluntad de cada docente concreto adquirir una formación que necesita, como hemos visto anteriormente, para atender correctamente a sus alumnos.

Demandas del profesorado ante la diversidad

Uno de los objetivos que nos planteamos fue analizar las demandas que surgían entre el profesorado ante la nueva realidad multicultural de las aulas zaragozanas y aragonesas.

En este sentido, la opción elegida de forma mayoritaria es la de reclamar la incorporación a los centros de más profesorado de apoyo con formación

intercultural, orientadores y trabajadores sociales. Es decir, el 42% del profesorado demanda apoyo externo.

El grueso de las quejas señalan a la Administración, reclamando más ayuda y colaboración por parte de la misma. Como nos decía una de las personas encuestadas, *considero que se necesitan más ayudas de la administración, que todo se carga a las espaldas de los profesores.*

Pero al margen de la mayor o menor legitimidad de estas demandas, detectamos que, mayoritariamente, no hay un proceso de reflexión sólido sobre la propia labor docente y su influencia en los procesos de integración. No deja de ser sorprendente que apenas un 21% demande un cambio de actitud del profesorado y más formación en otras culturas. Estos datos contrastan con los resultados analizados en el apartado anterior, en el que un 94% del profesorado señaló que el conocimiento de otras culturas y de los diferentes sistemas educativos es fundamental para la integración social.

Igualmente resulta paradójico que, por un lado, se reclame una mayor participación de las familias, y que por el otro, muy pocos profesores valoren como necesaria la presencia de personas adultas inmigrantes en las escuelas.

Existe el peligro, en definitiva, de que el profesorado se quede estancado en formular quejas y demandas hacia la administración, las familias o los propios alumnos inmigrantes. De que llegue a considerar que no es labor suya educar a estos alumnos categorizados como *diferentes* y cuya *diferencia* justificaría la necesidad de que fueran educados por *otros* docentes especializados. Es en este sentido en el que nos gustaría llamar la atención sobre el peligro de centrar la búsqueda de soluciones únicamente en reclamar *más personal especializado*. Reclamación que, por otra parte, consideramos legítima y necesaria si va acompañada de una sólida reflexión sobre la propia labor docente y la asunción de responsabilidades con el fin de mejorar su trabajo educativo. Entendemos que la asunción de responsabilidades en este terreno, por parte del profesorado, podría llevarle, por ejemplo, a buscar el modo de mejorar la propia formación, a actualizar la forma de enseñar, a cambiar la mirada sobre los alumnos inmigrantes, a acercarse a conocer la realidad de las familias, etc.

Por último, lo más alarmante que hemos detectado es la existencia de un alto nivel de posturas, una vez más en torno al 20%, que apuestan por la segregación, “formar clases específicas...” y “separarlos por niveles...”.

4.3. La respuesta de la administración

En este apartado realizaremos una pequeña valoración del trabajo desarrollado en los últimos años por el Departamento de Educación del Gobierno de Aragón. En este sentido, detectamos que ha habido en los últimos tiempos una progresiva apertura de la Administración, a través de la Dirección General de Política Educativa, para afrontar la nueva situación. Apertura que se ha ido plasmando en actuaciones concretas como la creación de un plan de acogida, la creación y posterior expansión de la figura del tutor de acogida en los centros, o la creación del Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural (CAREI).

A pesar de estos aspectos positivos, hemos encontrado tres elementos que pueden dificultar seriamente los procesos de integración escolar del alumnado inmigrante y ante los cuáles, consideramos que no se están tomando suficientes medidas:

En primer lugar, hemos constatado que la concentración de alumnado inmigrante en determinados centros es una realidad más que evidente, ya que un 51% del alumnado inmigrante de la muestra se concentraba en 9 de las 64 aulas visitadas.

En segundo lugar, hemos detectado una escasa presencia de materiales didácticos para la educación en valores y la educación intercultural en el CAREI. La mayor parte del material disponible en este centro está orientado a la enseñanza del español como segunda lengua, pero apenas hay materiales relativos a la educación en valores, precisamente aquella que es más necesaria en los tiempos que corren.

En tercer lugar, echamos en falta la existencia de un plan de formación en interculturalidad sistemático que permita actualizar la formación de todo el profesorado (y no sólo de aquel que tiene un interés personal en la materia) y que se lleve a cabo dentro del horario laboral como único modo de garantizar la asistencia.

5. Propuestas

Para elaborar nuestras propuestas desarrollamos un análisis crítico de las diferentes informaciones, opiniones y propuestas recabadas a largo de la investigación, así como en la interpretación de los datos recogidos en los cuestionarios. A continuación detallaremos nuestras principales propuestas:

5.1. Propuestas hacia la administración educativa

1. Creación de una Comisión educativa en el “Foro para la Inmigración”.
2. Mejora de la dotación de recursos humanos y materiales, especialmente en aquellos centros en los que hay una mayor heterogeneidad del alumnado:
 - 2.1. Ampliación del número de profesores de apoyo.
 - 2.2. Ampliación de la figura del tutor de acogida.
 - 2.3. Reforzar el CAREI con materiales sobre educación en valores.
3. Afrontar las carencias formativas del profesorado
 - 3.1. Ampliar el número de asignaturas relativas a la educación intercultural y la atención a la diversidad que se imparten en las Escuelas de Magisterio, Facultades de Educación e Institutos de Ciencias de la Educación.
 - 3.2. Ampliar la oferta de cursos de formación continua para el profesorado relativos a la educación intercultural y a la enseñanza de español para extranjeros: Consideramos que ésta formación debería estar incluida dentro del horario de trabajo de los docentes, pues es el único modo de garantizar su participación. Entendemos, además, que igual que una empresa u otras administraciones públicas determinan cuál es la formación con la que deben contar sus trabajadores, igualmente, la administración educativa debería determinar de modo prescriptivo la formación de sus trabajadores en determinadas cuestiones de “urgencia” social, como puede ser la que nos ocupa.

Por otra parte, consideramos que esta formación debería impartirse por igual a todos los docentes que desarrollan su labor profesional en centros educativos sostenidos con fondos públicos, con el fin de garantizar la calidad de la educación en todos ellos.
4. Evitar de un modo activo la formación de “Guetos” en los centros escolares; lo cuál supondría, desde nuestro punto de vista:
 - 4.1. Desarrollar campañas de sensibilización con el objetivo de concienciar a la sociedad y a las comunidades en torno a los aspectos positivos (económicos, culturales, sociales...) que aporta la diversidad a nuestra sociedad y sobre los peligros asociados a los procesos de guetización.
 - 4.2. Dotar a los centros en los que se concentran gran número de inmigrantes con mejores recursos materiales, con programas educativos

experimentales, así como con más personal docente altamente cualificado, que elija este destino voluntariamente y que permanezca en el centro de forma estable.

- 4.3. Incluir en la normativa de admisión a los centros una exigencia explícita de reserva de plazas por unidad escolar, en todos los centros sostenidos con fondos públicos, para atender al alumnado con necesidades educativas específicas y a aquellos de incorporación tardía.
- 4.4. Incrementar el control de las autoridades educativas para evitar las estrategias de exclusión que han desarrollado algunos centros privados concertados: cobro de cuotas y “donaciones voluntarias”, uniformes, “sugerencias” a determinados alumnos de que vayan a otro centro...

5.2. Propuestas para el profesorado

1. Que el profesorado se implique más en su propia formación, buscando solución, en aquellos casos en los que sea necesario, a su falta de conocimientos para atender la diversidad cultural en el aula.
2. Acercarse a conocer honestamente y, en su caso, revisar las propias ideas preconcebidas, los miedos e inquietudes y las actitudes de rechazo que se puedan despertar hacia el fenómeno migratorio.
3. Acercarse a conocer la situación real de las familias inmigrantes (necesidades, carencias, situación administrativa, potencialidades...), libres de ideas previas sobre cómo son o sobre cómo nos gustaría que actuaran.
4. Poner la mirada sobre las posibilidades y capacidades de cada alumno, evitando generalizar expectativas negativas al conjunto del alumnado inmigrante.
5. Trabajar desde el aula la prevención de actitudes racistas presentes entre algunos sectores del alumnado autóctono y constatadas en este estudio.