

ALGUNAS CUESTIONES EN TORNO A LA INTEGRACIÓN DEL ALUMNADO DE ORIGEN INMIGRANTE¹

Olga Bernad Cervero, Kokouvi Tété, Ozgur Günes y Marta Massana

Observatorio Permanente de la Inmigración, Universidad de Lleida

En la sociedad catalana, la realidad multiétnica se impone como un hecho social y reclama cada vez más atención de las instituciones. Los centros escolares están particularmente afectados por las operaciones de recepción y de integración del alumnado de origen inmigrante. Los centros escolares, en virtud de la democracia y de la igualdad, tienen la gran responsabilidad de acoger todos los alumnos, independientemente de su origen, y facilitarles una educación integral de calidad. Del éxito de la integración del alumnado de origen inmigrante depende la cohesión social.

En unas sociedades cada vez más heterogéneas como la de Cataluña, entre las múltiples responsabilidades que recaen en la escuela, la formación de la ciudadanía se debe asentar en la socialización en valores comunes y universales que están por encima de las pautas culturales específicas de los distintos grupos sociales que componen la sociedad. La importancia concedida al papel de la escuela en el respeto de la diversidad y de la justicia social es explícita en la Ley de Educación de Cataluña (LEC) que estipula que *"La universalidad y la equidad como garantía de igualdad de oportunidades y la integración de todos los colectivos, basada en la corresponsabilidad de todos los centros sostenidos con fondos públicos"* (Departamento de Educación, 2009:32).

Sin refutar el discurso del peligro de caer en el comunitarismo, "el que se sitúa encima de la ciudadanía, es decir, el que reconoce la pertenencia cultural como superior a la identidad nacional" (Touraine, 2005: 217), numerosos autores han cuestionado la visión de homogeneización de la educación escolar, cuyo objetivo sería borrar las diferencias o las especificidades del alumnado procedente de minorías étnicas con el fin de poder basar cada uno de ellos en un único modelo idéntico.

Desde la perspectiva de una escuela que se inscribe en las grandes miras societales de acogida y de integración del alumnado de origen inmigrante, nos podemos plantear algunos interrogantes como: ¿Qué opinan los equipos directivos sobre la situación actual de la integración del alumnado de origen inmigrante en sus centros escolares? De lo singular a lo universal, de las diversidades a la unidad ¿qué papel desempeñan los centros escolares en esta anidación de pertenencia nacional y comunitaria para liberar cada alumno de estas tensiones?

A partir de estas preguntas, este estudio, en una primera fase, quiere analizar las opiniones de los equipos educativos de centros escolares de primaria y de secundaria sobre la integración del alumnado de origen inmigrante y la de su familia. En una segunda fase, la investigación quiere conocer en profundidad las pautas y las medidas puestas en marcha por los distintos centros escolares para establecer un clima de convivencia.

El desarrollo de este trabajo está articulado de la manera siguiente: Después de la descripción de la metodología empleada para llevar a cabo el estudio, el artículo analiza, a través del discurso de los equipos educativos, la realidad compleja de la integración del alumnado de origen inmigrante y de sus progenitores en los centros escolares. Además, el estudio se prosigue sobre las medidas puestas en marcha en los centros escolares para corregir y promover una integración respetuosa y justa que tome en cuenta la personalidad de cada alumno y alumna². Finalmente, en la parte conclusiva, los investigadores desarrollan una reflexión sobre un nuevo paradigma escolar que tome en cuenta la formación de la personalidad de cada alumno, un paradigma escolar capaz de promover el vivir juntos, ayudando al alumnado a ser "diferentes y iguales" a la vez.

1. DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se inscribe en un paradigma cualitativo y se ha desarrollado en tres fases. La primera fase consistió en la búsqueda de la bibliografía sobre el tema del estudio. Además, se procedió a la selección de los centros escolares ubicados en toda la provincia de Lleida y a la elaboración del guión de entrevista semi-estructurada.

¹ Esta comunicación forma parte de un estudio más amplio dirigido por el Dr. Jordi Garreta Bochaca sobre la inmigración en las comarcas de Lleida.

² Para facilitar la lectura, a partir de ahora se utilizará el género masculino para referirnos indistintamente a ambos géneros, solamente en los casos que sea necesario remarcar su pertinencia se utilizará el género femenino.

En una segunda fase, después de contactar con los centros escolares seleccionados mediante muestreo teórico, se realizaron 33 entrevistas en profundidad a equipos directivos de centros educativos públicos (escuelas e institutos) de la provincia de Lleida, entre los meses de noviembre de 2009 y enero de 2010. Concretamente, se realizaron 18 entrevistas a equipos directivos de escuelas y 15 a equipos directivos de institutos. La duración media de las entrevistas fluctuó entre 35 minutos y 1 hora y media. La totalidad de las entrevistas fueron grabadas.

En la tercera y última fase, los investigadores, una vez realizadas las transcripciones, procedieron al análisis e interpretación de los datos recogidos. El tratamiento de las informaciones recogidas tiene por objeto poner en relieve la riqueza del discurso de los entrevistados.

2. RESULTADOS

2.1 Opiniones en torno a la integración del alumnado de origen inmigrante

El análisis del discurso de los entrevistados va en el sentido de una buena adaptación del alumnado de origen inmigrante e indica que la heterogeneidad del alumnado, lejos de ser una amenaza para las políticas de convivencia, constituye más bien una riqueza que promueve la inclusión escolar y la cohesión social.

Pero, contrariamente a los aspectos positivos, los equipos directivos también señalan algunas disonancias que dificultan una buena integración en los centros escolares. Algunos entrevistados lamentan la tendencia a una "etnización" o "comunitarismo" en la relación que construyen los alumnos entre ellos. Generalmente, el colectivo que se percibe con más dificultades de integración es el magrebí. Comparado con el resto del alumnado, el magrebí es el colectivo que tiene más dificultades para integrarse. El alumnado marroquí suele formar su grupo a parte, se diferencia por el uso habitual de su lengua materna, y por el estilo indumentario propio, sobre todo cuando las chicas llevan el pañuelo. Estas peculiaridades, si bien pueden ser consideradas como un signo de reivindicación de la identidad personal y de la valoración de la cultura del país de origen, en muchos casos, tienden a constituir un símbolo de demarcación y de fronteras entre el conjunto del alumnado.

Los alumnos del Magreb en general tienen muchos problemas de disciplina, y también tenemos problemas con ellos con el tema de los robos. Además, las relaciones con la familia por parte nuestra también son más complicadas. Sobre todo tenemos problemas con el idioma, puesto que no se acostumbran a traer traductores. Hay mucha diferencia entre los marroquíes y los rumanos. Con los marroquíes normalmente tenemos muchos más problemas, y también son quizás los que tienen una concepción y una manera de hacer más diferente a la nuestra y que nos ocasiona más problemas. Por ejemplo, los rumanos tienen mucho más la voluntad de colaborar, de participar en las actividades del centro y de integrarse. (PUIN109)

Muchas veces, hemos observado que aquellas niñas, llega un momento que muchas se ponen un pañuelo. Al momento que ponen el pañuelo, normal, las otras las veían como diferentes. (SGIN09b)

En municipios con elevado porcentaje de población inmigrante de orígenes determinados (sudamericanos, rumanos...), se destaca también la formación de grupos propios y cerrados por orígenes y las dificultades de interacción con el resto del alumnado. En los espacios extraescolares, la formación de los grupos suele ser más visible.

Si quieres que te diga la verdad, no, yo no veo que se relacionen fuera (del instituto), pero para nada; en la calle, ves a los rumanos, a los árabes (marroquíes), pero no salen con los de aquí, hacen sus grupos, ves a los rumanos que hablan en rumano y van ellos solos. Aquí (en el centro) problemas no hay (conflictos, peleas...) pero no hacen amistad con los nuestros, quiero decir fuera no salen juntos (...) El deporte nos está ayudando mucho, tenemos el Plan de Dinamización, y como es gratis, vienen muchos chicos, también árabes, y no hay problemas, juegan, hablan y bien, sin problemas, vemos que el fútbol une, tienen en común, eso está bien y luego tienen que jugar contra otros centros, hay ligas escolares y van y bien, estamos contentos, en el patio los veías siempre separados (...) también hay otras extraescolares pero hay que pagar y no vienen, al fútbol sí. Habría que haber más. Con las chicas no tenemos nada, necesitaríamos algo así, no sé, pero las chicas no juegan al fútbol. (VAIN09)

Ahora el problema que tenemos se sitúa a nivel de cohesión. En la sala cultural que tenemos en la escuela, hay muchos grupos de inmigrantes. Cuando digo grupo, estoy segura que van en grupos. Cada cual va con las personas de su país de origen. Los rumanos son un grupo pequeño, el alumnado de América Latina también son un grupo pequeño y se juntan con otros alumnos para poder jugar. Pero los que son marroquíes forman su grupo a parte para jugar al fútbol, por que son numerosos. Son un 30% aquí en la escuela. Entonces esto no facilita la integración. Hay muchas veces que digamos de jugar al patio. Hay algunos alumnos que prefieren hacer dos equipos, Marruecos contra España. (...) Yo digo que en un caso como el fútbol, me parece que el fútbol reúne a todo el mundo. No. (...) Nosotros las pedimos de jugar entre todos pero dicen siempre que están mucho mejor jugando entre ellos. (PJS109a)

La constitución de grupos por afinidades no suele ser específica del alumnado de origen inmigrante. Las personas entrevistadas señalan también algunos comportamientos pocos ortodoxos por parte de algunos grupos de alumnado autóctono. Estos últimos manifiestan actitudes de racismo, de discriminación, que dificultan una buena convivencia. Según los entrevistados, uno de los elementos que explican la emergencia del fenómeno de racismo es la situación de crisis que conoce España.

Yo hace muchos años (nueve años) que estoy en este centro, hace nueve años que estoy aquí. De hecho, en..., siempre, había un núcleo bastante racista. Y a los primeros años, que yo llegué aquí, era mucho más abierto no, estoy seguro que la gente aquí es un poco racista y lo manifiesta abiertamente. Claro yo supongo que últimamente, al menos, a nivel del alumnado, no lo son tanto. Se puede encontrar algunas personas. ... es una población en que, a ver, la mayoría de la gente trabajaban en empresas que ahora con la situación económica, hay este problema que son los inmigrantes que han tomado sus puestos de traba-

jos, que no se que. Cuando no había la crisis, estaba bastante tranquilo, pero ahora que hay la crisis, puede ser algunos vuelven, con lo de la crisis, a reavivar. (SGIN09b)

2.1.1 LA INTEGRACIÓN LINGÜÍSTICA

La integración lingüística es otro desafío en los centros escolares. Es evidente que en los últimos años, el carácter pluricultural de las escuelas e institutos de la provincia de Lleida se afirma con más fuerza. Aumenta cada vez más el número de alumnado de origen inmigrante y en consecuencia de otras culturas. Es también más numeroso el alumnado de origen inmigrante que utiliza otros canales de comunicación además del catalán o el castellano, sobretodo en los espacios extraescolares. Esta situación demanda exigencias particulares a los centros educativos, preocupados por un funcionamiento armonioso y la plena realización de sus proyectos educativos.

La Ley de educación de Cataluña subraya en lo que se refiere a las lenguas oficiales que:

Los alumnos que se incorporen al sistema educativo sin conocer una de las dos lenguas oficiales tienen derecho a recibir un apoyo lingüístico específico. Los centros deben proporcionar a los alumnos recién llegados una acogida personalizada y, en particular, una atención lingüística que les permita iniciar el aprendizaje en catalán. Asimismo, los centros deben programar las actividades necesarias para garantizar que todos los alumnos mejoren progresivamente el conocimiento de las dos lenguas oficiales y que exista concordancia entre las acciones académicas de apoyo lingüístico y las prácticas lingüísticas del profesorado y demás personal del centro. (Departamento de Educación, 2009: 37)

Sobre el tema lingüístico, el análisis del discurso de las personas entrevistadas converge sobre el esfuerzo realizado por el alumnado inmigrante en el aprendizaje y dominio de las dos lenguas oficiales de enseñanza que son el catalán y el castellano. Como ya lo veremos después, las aulas de acogida entran en esta dinámica de apoyo lingüístico al alumnado recién incorporado en los centros escolares. Sin embargo, se reconoce que no todos los alumnos tienen las mismas competencias lingüísticas o manifiestan la voluntad de aprender las lenguas oficiales. El alumnado procedente de Rumania tiene más facilidad para aprender el catalán, mientras que el alumnado marroquí encuentra más dificultades. En el caso del alumnado procedente de América latina que ya use el castellano, la situación es diferente. A pesar de todo, los entrevistados lamentan el uso del castellano en los espacios extraescolares por parte del alumnado inmigrante.

Pues las dificultades más importante son también del alumnado proveniente del Marruecos. Por que lógicamente, la lengua es muy diferente, la cultura también es muy diferente y hay muchas cosas por cohesionar. Con los rumanos, la lengua es muy similar al catalán, y se adaptan y se integran muy rápidamente. Los de América Latina, tienen también la facilidad del lenguaje pero van en contra. Por que con la lengua castellana pueden comunicar, les cuesta hablar la lengua catalana. (PUES109a)

Respecto al aprendizaje de la lengua catalana, "como lengua propia de Cataluña, es la lengua normalmente utilizada como lengua vehicular y de aprendizaje del sistema educativo" (Departamento de Educación, 2009: 38), llama la atención la percepción, la consideración y la valoración expresadas en los centros educativos respecto a las lenguas de origen de los inmigrantes. La valoración de la lengua materna es una manera de manifestar al alumnado inmigrante y a sus progenitores que su cultura merece la misma consideración que la del país de recepción y actuar así puede aumentar su autoestima. Al respecto, algunos de los centros escolares, en base a acuerdos firmados con país emisores de inmigración, han puesto en marcha algunas medidas para favorecer el aprendizaje de las lenguas maternas del alumnado inmigrante, a menudo a requerimiento de los progenitores.

A través del gobierno marroquí y a través del gobierno rumano se imparten clases de lengua rumana y lengua árabe para los colectivos que quieran hacer uso de ella. Los imparten dos horas semanalmente. Y se hace como actividad extra escolar (PUES109).

2.1.2 LOS MENÚS ESCOLARES

La cuestión relativa a los menús escolares constituye un problema pendiente que muchos centros escolares tienen que resolver. Es evidente que algunos centros escolares se esfuerzan para responder mejor a las demandas y a las necesidades de cada alumnado en cuanto al régimen alimentario especial. Si en los centros escolares, la cuestión del menú se relaciona con la salud en lo que se refiere generalmente al alumnado autóctono sin exclusividad, se constata lo contrario en el caso de la mayoría del alumnado de origen inmigrante, los cuales para tener derecho a un régimen alimentario especial aducen razones de orden religioso o cultural.

También, desde el primer año que hemos tenido una clase de problema, al nivel del comedor, con el grupo marroquí, pues, resulta que solamente es la carne del cerdo que no comen. En general, los marroquíes no son usuarios del comedor. (SGIN09b)

Entra aquí la cuestión del respeto de las hábitos alimenticias de cada alumno y los límites de la interculturalidad en toda su dimensión. Lo que lamentan algunos centros escolares es el hecho que un alumno renuncia a un menú por tema de convicción religiosa y se deja de lado el tema de la salud.

2.1.3 LAS AULAS DE ACOGIDA

Las aulas de acogida son valoradas positivamente por los agentes escolares. Contrariamente a opiniones surgidas de diferentes debates donde las aulas de acogidas son consideradas como nuevas políticas de

discriminación, espacios de segregación, el análisis del discurso de los entrevistados revela que están valoradas positivamente por parte de los centros escolares. Constituyen un espacio donde el alumnado extranjero recibe refuerzos para incorporarse progresivamente a su grupo clase. Su eficacia depende también de la figura del profesor responsable, de su convicción sobre las políticas de integración y los valores que fundan la interculturalidad. En general, existe en los centros escolares una buena coordinación entre los responsables del aula de acogida y los tutores del grupo clase del alumnado reciente incorporado.

Jo crec que molt bé. La canalla, jo crec que sempre volen estar en l'aula d'acollida quan arriben per que se senten protegits. La professora de l'aula d'acollida es com una segona mare no (rie). Pues el primer dia arriben espantats, no diuen res, no obren la boca. Hi ha nens que arriben plorant i diuen: on soc? Però bueno, de mica a mica, la persona que tenim aquí, que s'encarrega de l'aula d'acollida es una persona molt involucrada. (...) Llavors, hi ha molt coordinació entre la tutora de l'aula d'acollida amb els altres tutors de grups classe. (...) Llavors hi ha alguns alumnes, quan arriben, se'n van a l'aula d'acogida, es el seu espai, es el seu refugi. (SGIN09)³

2.1.4 LA "COLONIZACIÓN" DE LOS CENTROS ESCOLARES

El fenómeno de "colonización" de centros escolares concertados, incluso de algunos centros públicos situados en las periferias de las ciudades, por familias autóctonas es un tema que se está extendiendo y susceptible de dañar a un verdadero éxito de las políticas de integración en los centros escolares. Juega a favor de este fenómeno, la libertad de elección de los centros escolares por parte de las familias. Sin embargo, esta libertad de elección conduce a la segregación entre alumnado autóctono, más visible en centros privados concertados y en centros públicos bien posicionados, y el alumnado de origen inmigrante concentrado en los centros escolares públicos, muchas veces problemáticos.

Mira, sincerament, saps que crec? Què el que fa falta a ... és un Pacte d'Educació per definir un model educatiu i de l'escola que es vol. Perquè el problema és que tots els immigrants fan cap a la pública i l'escola privada i concertada s'està convertint en escola d'elit. La gent d'aquí que vol anar a la pública, com a que la pública a ... hi ha molts immigrants, porten als nens als pobles del voltant. (PUESO9a)⁴

En semejantes situaciones, los grupos que se alejan de toda política de integración escolar no son las familias inmigrantes sino las familias autóctonas que, por motivos de asegurar una educación integral y de calidad a sus hijos, temen que las dificultades lingüísticas del alumnado inmigrante retrasen el aprendizaje y el éxito escolar de los suyos. Estas estrategias de las familias autóctonas esconden también un temor a que sus hijos llegaran a formar parte de la minoría, en las escuelas con alto porcentaje de alumnado de origen inmigrante. Sin dudar de la realidad de este fenómeno, conviene evitar toda tendencia a la generalización. Las situaciones de los centros son muy diversas en la provincia de Lleida y algunos padecen de este fenómeno de concentración mientras que otros no están afectados.

2.2 Relación familias de origen inmigrante y centros escolares

La sensibilización de los centros escolares parece ser determinante en el proceso de la integración de los progenitores del alumnado de origen inmigrante. Las personas entrevistadas reconocen que la relación entre escuela y familias de origen inmigrante necesita ser mejorada en los distintos centros escolares. Generalmente buena en la etapa de infantil y primaria, esta relación empeora en la enseñanza secundaria. A nivel de las escuelas primarias, los entrevistados dan una apreciación positiva de su relación con las familias del alumnado inmigrante. Además, apuntan que la mayoría de ellas responde afirmativamente a las invitaciones, sobretudo cuando se trata de las tutorías. Algunos entrevistados consideran que la edad del alumnado influencia mucho el esfuerzo de las familias a acercarse de los centros educativos. También se señalan diferencias en cuanto al origen, en el sentido que las familias procedentes de Europa del Este muestran menos dificultades para su integración que las de otros orígenes.

Pel que fa a les relacions família-escola en relació a les famílies immigrants, la veritat és que és bastant normal; des de l'escola ja només enviem les circulars en català. En general la integració és molt ràpida; suposo perquè són pocs, i això ho ha facilitat molt. Tot i això, sí que hi ha diferències entre la integració dels alumnes de famílies del Magreb i l'Europa de l'Est. Amb els de l'Europa de l'Est, la integració és molt molt ràpida; pràcticament instantània. En canvi, amb els magrebins no és tant així. Jo crec que dels

³ Yo creo que muy bien. Los niños, yo creo que siempre quieren estar en el aula de acogida cuando llegan para que se sientan protegidos. La profesora del aula de acogida es como una segunda madre (ríe). Pues el primer día llegan asustado, no dicen nada, no abren la boca. Hay niños que llegan llorando y dicen: ¿dónde estoy? Pero bueno, poco a poco, la persona que tenemos aquí, que lleva el aula de acogida es una persona muy involucrada. (...) Entonces, hay mucha coordinación entre la tutora del aula de acogida con los otros tutores de grupos clase. (...) Entonces hay unos alumnos, cuando llegan, se van a la aula de acogida, es su espacio, es su refugio. (La traducción es nuestra)

⁴ Mira, sinceramente, ¿sabes que creo? Que el que falta en... es un Pacto de Educación para definir un modelo educativo y de la escuela que se quiere. Porque el problema es que todos los inmigrantes van a la pública y la escuela privada y concertada se está convirtiendo en escuela de elite. La gente de aquí que quiere ir a la pública, como que en la pública... hay muchos inmigrantes, llevan sus hijos a los pueblos de los alrededores. (La traducción es nuestra).

països de l'est, els més propers a Catalunya, són els que s'integren més ràpid. Per exemple, un eslovac té una integració més ràpida que una família de Rumania. (GAES09)⁵

En cuanto a la educación secundaria, la situación es bastante diferente. La participación de las familias en los institutos tiende a flaquear⁶. Varias razones explican este cambio en la relación familia-escuela. Los entrevistados piensan que en este nivel de la escolarización, los jóvenes alumnos entra en el proceso turbulento de la adolescencia y suelen reivindicar una cierta autonomía en sus acciones. Además, la mayoría del alumnado puede "ir solo o en grupo a la escuela y volver solo o en grupo de la escuela", así, se libera poco a poco del buen "escolta" de sus padres. Es evidente que algunas familias, sin dejar de cumplir con su responsabilidad parental, dejan una cierta autonomía a sus hijos. Las familias que siguen acompañando a sus hijos a los centros educativos por cuestión de la distancia que separa su domicilio de los centros escolares o por cualquiera otra razón no suelen franquear el umbral del centro escolar. La falta de tiempo explica esta situación. Respecto a la no participación en las reuniones o en las actividades organizadas por los institutos, algunos responsables la interpretan como una falta de interés por parte de las familias.

Pel que fa a les relacions família – centre, costa molt que les famílies s'impliquin, que vinguin i participin a les reunions, etc. A vegades costa fins i tot que vinguin a les entrevistes amb els tutors, o amb algú del centre. Molts diuen que no se'n recorden, o que s'havien equivocat d'hora, etc. Però hi ha molta manca d'interès. (PUIN109)⁷

Las barreras lingüísticas acentúan la distancia entre los centros escolares y las familias de origen inmigrante. En general, resulta que los padres de alumnos, que más o menos dominan la lengua catalana o castellana, son los más invisibles en los centros escolares debido a la incompatibilidad horaria laboral y escolar. Las madres, que tienen más dificultades lingüísticas por haber llegado recientemente a Cataluña o por no acudir a los centros de aprendizaje lingüístico, son las que más se acercan a los centros pero con muchas limitaciones a la hora de tener una conversación con los agentes escolares. Des de algunas instituciones como ayuntamientos y Consejos comarcales, a menudo en el marco de los Planes de Entorno, se propulsa la realización de actividades y talleres dirigidos a progenitores de alumnos inmigrantes.

Fa anys també que fem tallers amb pares i mares en les escoles. A principis d'any, intentem fer programes, una sèrie de tallers, son els pares i mares els mateixos que ens comuniquen lo que les interessant per fer. (...) La gran majoria que participa son mares que fan un programa d'una hora (17h-18h). Hi ha poc pares. (BECC09)⁸

Al decir de algunos entrevistados, las barreras lingüísticas no justifican hoy en día la distancia entre la escuela y las familias inmigrantes porque la presencia de servicio de traducción lingüística o servicios de mediadores son algunas soluciones a este tipo de barrera. Pero, la existencia de los servicios de traducción o de mediación no significa automáticamente su reconocimiento y su utilización por todas las familias inmigrantes. Consideraciones de orden íntimo pueden alejar algunas familias de estos servicios que en algunos casos, necesitan ser más reforzados.

Es frecuente que, a pesar de la existencia de los servicios de traducción, algunas familias siguen acudiendo a los centros escolares acompañadas por personas cercanas de sus redes sociales. Son estas personas que sirven de "go-between" entre las familias de origen inmigrante y los agentes escolares en temas de traducción/interpretación lingüística o de mediación. Los propios alumnos pueden jugar el mismo papel de "go-between" entre sus familias y los tutores. Las redes sociales de los inmigrantes y sus propios hijos desempeñan entonces un papel importante en el fomento de la comunicación con los centros escolares, así como en la participación de las familias en la vida escolar. Si el servicio proporcionado por el alumnado puede ser cómodo para su familia, puede tener el riesgo sobre la veracidad de las informaciones transmitidas en algunas circunstancias sobretudo las que van en disfavor del alumnado.

La comunicació amb les famílies nouvingudes que arriben ara no costa. Per que la persona que no sap el idioma, s'acostuma sempre aportar una altre persona de la seva llengua que ja la coneix (el català). Quan ve una mare que no t'entenc, va buscar un nen que fa de traductor (...) Ho fan també quan van al CAP, quan van a comprar, son els intermediaris. (PJES109a)⁹

⁵ En cuanto a las relaciones familia-escuela en relación a las familias inmigradas, la verdad es que es bastante normal; desde la escuela solamente envían las circulares en catalán. En general, la integración es muy rápida, supongo que porque son pocos, y esto lo ha facilitado mucho. Sin embargo, sí que hay diferencias entre la integración de los alumnos de familias del Magreb y Europa del Este. Con los de Europa del Este, la integración es mucho más rápida; prácticamente instantánea. En cambio, con los magrebíes, no es así. Yo creo que de los países del Este, los más próximos a Cataluña, son los que se integran más rápido. Por ejemplo, un eslovaco tiene una integración más rápida que una familia de Rumania. (La traducción es nuestra)

⁶ Esta situación no es específica de las familias de origen inmigrante. Afecta también a las familias autóctonas, cuya participación en los centros educativos no es tampoco ejemplar. A este propósito, el estudio de Garreta (2008) sobre la participación de las familias en la escuela pública y el de Brunet y al. (2005) pueden servir de referencia con datos más cuantitativos.

⁷ En cuanto a las relaciones familia-centro, cuesta mucho que las familias se impliquen, que vengan y participen en las reuniones, etc. A veces, cuesta hasta que vengan a las entrevistas con los tutores, o con alguno del centro. Muchos dicen que no se acuerdan, o que se habían equivocado de hora, etc. Pero hay mucha falta de interés. (La traducción es nuestra)

⁸ Desde hace años también hacemos talleres con padres y madres en las escuelas. A principios de año, intentamos hacer programas, una serie de talleres, son los mismos padres y madres que nos comunican el que les interesa hacer (...). La mayor parte de participantes son madres que hacen un programa de una hora (17h.-18 h.). Hay pocos padres. (La traducción es nuestra)

Los entrevistados señalan también la poca relación que existe entre las familias autóctonas y las de origen inmigrante. Consideran muy importante la participación familiar tanto en las escuelas como en los institutos y lamentan el nivel bajo de participación parental en la enseñanza secundaria. Además, en sus discursos, los equipos directivos subrayan la existencia de conflictos latentes entre la población autóctona y la inmigrada, que estallaran próximamente si no se encuentra una solución inmediata. Se cuestiona el papel de los políticos que se perciben incompetentes e ineficaces para gestionar la situación actual. En sus discursos, los entrevistados transmiten el sentimiento de impotencia (como nos dicen ellos mismos, “a veces, lo único que podemos hacer es escuchar”); el “nosotros” enfrentado a “los otros”, es decir, un endogrupo (autóctonos) versus un exogrupo (“inmigrantes”); la confrontación de valores culturales diferentes; la obligación de defender el propio grupo ante “los extraños” en situaciones sentidas a veces injustas y no equitativas.

L'Ampa a nivell del Institut es una cosa que mai no acaba de funcionar. (...) Suposo que el fet que ells no són tant acostumats a l'institut, llavors (els pares) no entren en la vida del centre, no s'involucren en temes de AMPA: Això passa aquí, passa a totreu, lo que es una llàstima. (PJIN109a)¹⁰

Es que jo crec que no hi ha massa relació. Com que unes i altres venen poc al centre, clar, jo crec que no hi ha relació entre les famílies autòctones i les famílies immigrants. Clar, per que ni uns ni les altres venen. En una escola de primària, totes se troben a l'entrada i a la sortida. Però aquí no. Aquí els alumnes venen sols, marxen sols. (SGIN09)¹¹

2.3 Intervenciones en los centros escolares

El examen de las contribuciones de los centros escolares a la integración del alumnado de origen inmigrante y de su familia muestra la existencia de numerosas iniciativas puestas en marcha. La mayoría de las intervenciones contemplan esencialmente la mejora de los servicios escolares, el progreso del aprendizaje sociolingüístico y el arraigo de la convivencia. Las medidas tienden igualmente a mejorar las relaciones entre las familias y los centros escolares, y a sensibilizar al personal educativo, que juega también un papel muy importante en la integración del alumnado de origen inmigrante.

Tenim diferents programes o activitats que fems durant l'any o que desenvolupem fa temps. Per exemple el programa d'alumne guia que serveix molt a les alumnes quan arriben, ja sigui de països de fora o inclús de aquí de Espanya o de Barcelona, (...) Després tenim el programa de mediació i quan hi ha alguns conflictes bastant gran, pues, les hem enviat, sobretot quan hi ha conflicte que toca el tema de racisme (...) quan una cosa no funciona bé, hem preparat algunes activitats de tutoria per que el clima d'aquella classe millori. Fa tres anys que hem començat amb el pla de millora i fins que s'acaba (...) Però ara continuem amb un altre pla que es la realització de algunes jornades interculturals. (SGIN09b)¹²

El compromiso de los profesores para la realización de los objetivos fijados por el Departamento de Educación de Cataluña se revela importante para corregir estos errores, puesto que tienen la responsabilidad de enseñar a los alumnos los valores del respeto mutuo y del respeto a las diferencias. Les incumbe dar buenos ejemplos de convivencia modelando actitudes positivas en el desarrollo de prácticas profesionales inclusivas. Por lo tanto, la formación del profesorado sobre la diversidad y la integración se impone como una condición necesaria para el desarrollo de entornos educativos abiertos a la diversidad cultural, lingüística y religiosa de la población escolar.

La mayoría de los centros cuentan con aulas de acogida para facilitar el aprendizaje de la lengua catalana al alumnado de origen inmigrante que lleva viviendo menos de dos años en Cataluña. Algunos entrevistados confirman la realización de fiestas tradicionales catalanas¹³ sin adaptarlas al nuevo contexto intercultural, con la finalidad de que el alumnado extranjero conozca las costumbres de la sociedad de acogida. Como recoge la Ley de Educación, se trata de “configurar una ciudadanía catalana identificada con una cultura común, en la

⁹ La comunicación con las familias inmigrantes que llegan ahora, no cuesta. Porque la persona que no sabe el idioma, se acostumbra siempre a llevar otra persona de su lengua que ya la conoce. Cuando viene una madre que no te entiende, va a buscar un niño que le hace de traductor (...) Lo hacen también cuando van al CAP, cuando van a comprar, son los intermediarios. (La traducción es nuestra)

¹⁰ El AMPA a nivel de instituto es una cosa que nunca acaba de funcionar (...) Supongo que el hecho de que no estén tan acostumbrados al instituto, entonces (los padres) no entran en la vida del centro, no se involucran en temas de AMPA. Esto pasa aquí, pasa en todas partes, lo que es una lástima. (La traducción es nuestra)

¹¹ Cómo que unas y otras vienen poco al centro, claro, yo creo que no hay relación entre las familias autóctonas y las familias inmigradas, claro, porque ni unas ni otras vienen. En una escuela de primaria todas se encuentran a la entrada y a la salida. Pero aquí no. Aquí, los alumnos vienen solos, marchan solos. (La traducción es nuestra)

¹² Tenemos diferentes programas o actividades que hacemos durante el año. Por ejemplo, el programa de alumnos guía, que sirve de ayuda a los alumnos cuando llegan, ya sean de países de fuera o incluso de aquí de España. (...) Después tenemos el programa de mediación y cuando hay un conflicto bastante grande, pues, los hemos enviado, sobretodo cuando hay un conflicto que toca el tema de racismo (...) cuando una cosa no funciona bien, hemos preparado algunas actividades de tutoría para que el clima de aquella clase mejore. Y hace tres años que empezamos con el plan de mejora y hasta que se acabe (...) Pero ahora continuamos con otro plan que es la realización de algunas jornadas interculturales. (La traducción es nuestra)

¹³ Por ejemplo, en el festival de Navidad, en todas las escuelas observadas, se cantan villancicos, pero en algunas se escogen villancicos tradicionales sin más y en otras se procura escoger algunos más modernos “sin contenido religioso” e incluso intercalar alguna que otra canción en otras lenguas y se explica a las familias que se trata simplemente de una tradición nuestra. En todos los centros entrevistados sólo se celebran fiestas y tradiciones catalanas no incluyendo las de los países de origen de los alumnos, a lo sumo se hace mención en algún calendario intercultural y otras actividades realizadas en el aula.

qual la lengua catalana resulte un factor básico de integración social” (Departamento de Educación, 2009: 23-24).

Los docentes señalan la realización de actividades interculturales centradas sobre distintas temáticas con el propósito de ayudar al conjunto del alumnado a acercarse a otras culturas, otras maneras de pensar y dotarle de un sentido crítico que le permita valorar o criticar otras maneras de hacer respetando siempre las personas. Algunos centros escolares han creado la figura del “alumnado guía”, cuya responsabilidad consiste en acompañar todo alumno recientemente incorporado en el centro escolar y facilitarle una plena integración. Sirve de “go-between” entre el alumnado de origen inmigrante y el resto del personal escolar (tanto alumnado como profesorado y personal no docente).

Algunos centros de secundaria han pasado en poco tiempo de tener mucho alumnado inmigrante y vivir esta situación de manera angustiada a tener muy pocos, actualmente. Para una parte del profesorado, la educación intercultural es sinónimo de atención a la diversidad cultural, una estrategia dirigida exclusivamente a la atención del alumnado inmigrante, y por eso, si el centro tiene pocos alumnos inmigrantes, perciben que no es necesario recibir formación en ese sentido. En algunos casos se establece una relación de equivalencia entre la integración del alumnado de origen inmigrante y su número en los centros escolares. A mayor número del alumnado inmigrante, menor integración y a menor número, mayor integración. Bajo esta perspectiva, el tener un bajo porcentaje de alumnado de origen inmigrante parece ser uno de los factores que facilita su integración en los centros escolares. En los primeros momentos de la llegada, sobre todo, parece ser que los alumnos se agrupan por nacionalidades y si son pocos, se agrupan en un solo grupo; aunque se da algún caso de amistad entre alumnos inmigrantes y autóctonos, parece ser más la excepción que la regla.

Antes, cuando había muchos, la verdad, no estaban muy integrados, en el patio, veías los brasileños allí jugando al fútbol, las marroquinas sentadas en esa esquina hablando entre ellas, los búlgaros aquí (...) sí sí, intentábamos que se integraran en otros grupos, que no hicieran un guetto, que se relacionaran con los demás, en la clase todavía, claro es más fácil, no dejas que se sienten juntos, pero al llegar al patio, no se podía hacer nada, y al llegar uno nuevo siempre buscaba a los suyos y ya está, claro, por el idioma, y luego siempre los veías juntos. Ahora, es diferente, cómo hay pocos, están todos juntos, eso sí, entre ellos, es difícil ver algún inmigrante con los de aquí, alguno, pero es raro, en el patio los ves, bueno, son muy pocos. Bueno, esto sobre todo cuando llegan, luego, también ves alguno con los de aquí, algunos se han hecho amigos y hacen trabajos juntos (...) no sé si fuera se ven, si salen juntos el fin de semana, no sé, no creo (PJIN09)

Los entrevistados mencionan también algunas actividades destinadas a fomentar la participación y el acercamiento de las familias de origen inmigrante a la escuela. Se proporcionan informaciones útiles a las familias sobre el funcionamiento del centro, los derechos y responsabilidades de las familias en la educación escolar de sus hijos. A menudo las informaciones se centran sobre las formalidades administrativas, el bienestar psicosocial del alumnado, la mejora de la calidad de la información entre el hogar y el centro, en especial, a través del uso de lenguas distintas a la que normalmente se emplea en este último. Los servicios de interpretación y de mediación cubren distintas situaciones en las que la comunicación centro educativo/hogar tiene lugar, incluidas, entre otras, las reuniones periódicas entre padres y docentes. Se señala también la realización de actividades interculturales como “la maleta viajera” por ejemplo, pero, podemos afirmar que se trata de actividades “per se”, en muchos casos esporádicas, que no prosiguen más allá de la propia actividad y sin partir de una reflexión profunda del claustro en torno a estas cuestiones.

Algunos entrevistados piensan que hay que hacer énfasis en las responsabilidades y no sólo en los derechos de los progenitores inmigrantes y que esto debe ser explicitado claramente, sobre todo en lo referente a los valores considerados básicos en la sociedad de recepción. Según los entrevistados, hay cuestiones innegociables, partiendo eso sí de una postura dialogante y del reconocimiento mutuo. Por su parte, algunos docentes creen que quizás hasta ahora, en aras de la integración, han sido demasiado permisivos y se han aceptado hechos intolerables, es decir, para no ser tildados de racistas se ha hecho énfasis en los derechos como ciudadanos, únicamente, olvidando la contrapartida de los deberes, de las normas básicas de la sociedad y que hay que acatar para formar parte de ella. En sus discursos se puede leer veladamente el temor a la pérdida de la identidad “catalana” y la concepción de la escuela como último baluarte en la defensa de valores y costumbres tradicionales catalanas, luchando contracorriente en esta cruzada.

Directores con muchos años de experiencia en el cargo, transmiten un cierto desencanto y se cuestionan la validez de las prácticas educativas llevadas a cabo en su centro en vista de los objetivos que se pretenden conseguir y los resultados reales. A través de su testimonio, se observa la fractura que se produce en la integración de los jóvenes en el paso de primaria a secundaria. Destacan la percepción de la existencia de recursos limitados debido a la situación de crisis presente en estos momentos y donde no se vislumbra una solución inmediata, en contraposición a otras épocas recientes.

3. CONCLUSIONES

A manera de conclusión, si “hemos de considerar la escuela como una comunidad y como la que mejor pone en contacto a sus miembros (cuando están incluidos la adquisición y el refuerzo de valores) a través de la vinculación” (Etzioni 1999:219), entonces la tradición axiológica de los centros escolares tiene que ser recons-

truida en las actuales sociedades crecientemente multiculturales. En las nuevas sociedades democráticas, la responsabilidad de la escuela es ser un espacio donde se aprende a vivir con individuos y grupos diferentes.

Si la sociedad catalana demostró, durante estos últimos años, una política de apertura y una capacidad de recepción e integración de los colectivos inmigrantes y particularmente en la integración escolar del alumnado de origen inmigrante, quedan pendientes todavía por hacer pasos importantes en la materia, sobretodo en lo que se refiere a la provincia de Lleida. Si existen límites máximos que deben respetarse en la capacidad de recepción e integración de la sociedad, hay también límites máximos que respetar en la capacidad de la escuela en cumplir la misión que se le confía: escolarizar a cada alumno, ayudándole al mismo tiempo en su integración social.

La sociología crítica de la educación ha documentado cómo la cultura escolar, bajo su presentación universalista, no ha sido neutra, sino una construcción que ha legitimado una perspectiva cultural particular, al servicio de un grupo social (Dubet y Martucelli, 1998). El objetivo de los centros escolares de integrar a la ciudadanía en unos principios y valores tiene entonces que ser actualmente reformulado, para compatibilizar dicho fin con el reconocimiento de las diferencias de cada grupo. *"Una (escuela) emancipada no sería (una escuela) de uniformidad, sino la realización de lo general en la conciliación de las diferencias"* (Adorno, citado por Zambrano, 2005). Un nuevo paradigma escolar debe preconizar la comunicación intercultural; la que utiliza la diversidad y la dualidad para permitir al alumnado reconciliar, como protagonista, la vida pública y la vida privada. Cada alumno se debe construir positivamente por su afirmación cultural. Construir un proyecto común para vivir juntos es lo que está en juego en los centros escolares, donde deben darse los medios para hacer coexistir alumnos que no comparten las mismas convicciones, en vez de yuxtaponerlas en un mosaico de comunidades cerradas, mutuamente exclusivas y perpetuamente conflictivas.

El aprendizaje del vivir juntos invita a cada alumno a entrar en prácticas de cooperación con compañeros diferentes culturalmente o étnicamente y a desarrollar, a la vez, sentimientos de simpatía y un espíritu crítico, valorando o cuestionando su cultura o su religión sin dejar de valorizar o criticar las de los demás. Como explica Giroux, *"Los alumnos necesitan ser capaces de valorar críticamente las tradiciones dominantes y subordinadas para que puedan afrontar sus propios puntos débiles y fuertes"* (Giroux, 1992: 21). La escuela ha de desempeñar este papel mediador con el fin de favorecer la comunicación entre los alumnos, porque *"par-delà la diversité des cultures, il existe un horizon d'universalité qui permet la communication entre les hommes et auto-rise à porter des jugements moraux"* (Schnapper, 1998 : 28)¹⁴.

Todo esto lleva a la escuela a acentuar el desarrollo de la autonomía y la ciudadanía bajo dispositivos de formación específicos, así como a través del conjunto de las distintas disciplinas. Debe ayudar tanto a los docentes como al alumnado y su familia a aprender, a formarse y a reflexionar sobre la identidad individual y colectiva, y sobre el destino de la cultura y la etnicidad en la matriz cultural moderna (Giddens, 1994; Touraine, 1992; Taylor, 1992); sobre el racismo y su arraigo en el funcionamiento mismo de lo social (Wieviorka, 1991); sobre los derechos de las minorías y la política de la identidad (Kymlicka, 2000; Schnapper, 2000); sobre el patriotismo constitucional y sobre la democracia deliberativa (Habermas, 1987). El desarrollo y la promoción de una verdadera escuela que agrupa a todos los alumnos, cualesquiera que sean sus orígenes, sus creencias, son el mejor antídoto contra los repliegues comunitarios.

El reto de la Escuela no es pues oponer las culturas o tradiciones de los alumnos, sino que partiendo del principio de reconocer la importancia de cada cultura, conseguir explicar, sin actitud paternalista o neocolonialista, los conocimientos sobre la historia, la cultura del país de origen del alumnado inmigrante y sobre el patrimonio nacional, con el fin de forjar un sentimiento común de pertenencia que a la vez no niegue la diversidad de las identidades. A este respecto, como bien ha expresado Tedesco (2000):

El desafío educativo implica desarrollar la capacidad de construir una identidad compleja, una identidad que contenga la pertinencia a múltiples ámbitos: local, nacional e internacional, político, religioso, artístico, económico, familiar, etc. Lo propio de la ciudadanía moderna es, precisamente, la pluralidad de ámbitos de desempeño y la construcción de la identidad a partir precisamente de esta pluralidad, y no de un solo eje dominante y excluyente (Tedesco, 2000: 86).

De otro modo, como dice Perrenoud (2000), *"Los jóvenes tendrán que desarrollar una doble ciudadanía: aprender a concebirse y a actuar como ciudadanos de la Tierra, sin dejar de pertenecer a comunidades más limitadas, siguiendo siendo conscientes de las interdependencias múltiples entre el local y el global"* (Perrenoud, 2000: 3). Los centros escolares han de ser el lugar de conciliación de esta doble exigencia: respetar la diversidad cultural del alumnado y forjar un sentimiento de pertenencia común.

Nuestras sociedades esperan de la escuela ciudadanos capaces de vivir en sus diferencias, de construir órdenes negociados, espabilarse individual y colectivamente ante la complejidad del mundo. En suma, la escuela

¹⁴ Más allá de la diversidad de culturas, existe un horizonte de universalidad que permite la comunicación entre los hombres y autoriza a realizar juicios morales. (La traducción es nuestra)

debe ser un lugar central de una educación intercultural y una educación emancipadora de cada individuo, autónoma, independiente y libre. Es cuando la escuela pone la personalidad individual del alumnado en el centro de sus preocupaciones, que puede desempeñar lo mejor posible su papel al servicio de la igualdad de oportunidades y de la justicia social.

BIBLIOGRAFÍA

- Dubet, F. Y Martucelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Étzioni, A. (1999). *La nueva regla de oro. Comunidad y moralidad en una sociedad democrática*. Barcelona: Paidós.
- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública. Las asociaciones de madres y padres del alumnado*. Madrid: CIDE, CEAPA.
- Departamento de Educación (2009). *Ley 12/2009, de 10 de julio, de educación*. Col·lecció Quadern de Legislació, 82. Barcelona.
- Giddens, A. (1994). *Les Conséquences de la modernité*. Paris: L'Harmattan.
- Giroux, H.A. (1992). La enseñanza, la alfabetización y la política de la diferencia. En *Igualdad educativa y diferencia cultural* (pp. 11-26). Barcelona: El Roure.
- Habermas, J. (1987). *L'éthique de la communication*. Paris: P.U.F.
- Kymlicka, W. (2000). Les droits des minorités et le multiculturalisme : l'évolution du débat anglo-américain. *Revue de philosophie et de sciences sociales*, 1, 141-171.
- Molina, F. L. (2002). *Sociología de la educación intercultural. Vías alternativas de investigación y debate*. Lleida: Universidad de Lleida.
- Perrenoud, Ph. (2000). *Fondement de l'éducation scolaire: enjeux de socialisation et de formation*. Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Schnapper, D. (1998). *La relation à l'autre*. Paris: Gallimard, Coll. Essais.
- Taylor, C. (1997). *Multiculturalisme, différence et démocratie*. Paris: Flammarion, coll. Champs.
- Tedesco, J.C. (2000). Educación y sociedad del conocimiento. *Cuadernos de Pedagogía*, 288, 82-86.
- Touraine A. (1992). *Critique de la modernité*. Paris: Fayard.
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.
- Wieviorka, M. (1991). *L'Espace du racisme*. Paris: Le Seuil.
- Zambrano Leal, A. (2005). El sujeto en las ciencias de la educación en Francia. *Revista Venezolana de Educación (Educere)*, 9 (28).