

Universidad de Huelva

Departamento de Educación



El desarrollo educativo y social del alumnado de origen europeo oriental en Andalucía : un estudio desde la perspectiva del doctorado

Memoria para optar al grado de doctora
presentada por:

Anastasiia Smyrnova

Fecha de lectura: 12 de julio de 2017

Bajo la dirección de los doctores:

Juan Carlos González Faraco

Heliodoro Manuel Pérez Moreno

Huelva, 2017





UNIVERSIDAD DE HUELVA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**EL DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL DEL ALUMNADO
DE ORIGEN EUROPEO ORIENTAL EN ANDALUCÍA:
UN ESTUDIO DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO**

Anastasiia Smyrnova

Directores:

Dr. Juan Carlos González Faraco
Dr. Heliodoro Manuel Pérez Moreno

Huelva, 2017

UNIVERSIDAD DE HUELVA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

Programa de Doctorado “La Educación en la Sociedad Multicultural”



Universidad
de Huelva

TESIS DOCTORAL

**EL DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL DEL ALUMNADO
DE ORIGEN EUROPEO ORIENTAL EN ANDALUCÍA:
UN ESTUDIO DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO**

Anastasiia Smyrnova

Directores:

Dr. Juan Carlos González Faraco
Dr. Heliodoro Manuel Pérez Moreno

Huelva, 2017

Agradecimientos

Me gustaría expresar mi profunda gratitud a mis directores de tesis, el doctor Juan Carlos González Faraco y el doctor Heliodoro Manuel Pérez Moreno, por su inestimable ayuda, apoyo y cariño, y, sobre todo, por confiar en mí.

A mi familia, mis hermanos Polina y Dmitriy y mis sobrinas, por su amor y apoyo que desde la distancia me han dado fuerzas para seguir mi camino.

A mis amigos en Huelva, en Odessa y en tantas otras partes del mundo que han compartido mi alegría e ilusión en este viaje y me han brindado sus ánimos en los momentos difíciles. Por el apoyo logístico en la realización de este estudio, un especial agradecimiento a Araújo, Lolo, Tere y Encarna.

A Juanjo y a todos los compañeros y compañeras en *Kedaro International*, por ser comprensivos con mi situación durante cuatro años. A todos mis compañeros y compañeras de la Fundación CEPALM, por su enorme paciencia y apoyo en estos últimos meses y por la oportunidad de crecer y aprender tanto cada día.

A todos los docentes que han participado en este estudio y a sus centros educativos, por abrirme sus puertas y hacer posible la realización de esta tesis.

A Sara, por hacerme descubrir tantos mundos y por ser mi familia aquí en Huelva.

A mis padres, que están en mi cada paso.

ÍNDICE

Introducción.....	1
CAPÍTULO I. CONCEPTOS BÁSICOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	11
1.1. Cultura, multiculturalismo, multiculturalidad, interculturalismo, interculturalidad.....	11
1.2. Interculturalidad en el ámbito educativo. Educación intercultural.....	28
1.3. Prácticas educativas desde la perspectiva intercultural.....	34
1.4. Poniendo cara al alumnado extranjero: hacia un concepto de inmigración.	50
CAPÍTULO II. INMIGRACIÓN Y ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO DE ORIGEN EXTRANJERO EN ESPAÑA Y ANDALUCÍA: UNA APROXIMACIÓN GENERAL.....	63
2.1. El fenómeno migratorio en España: un breve recorrido histórico.....	63
2.2. La inmigración procedente de Europa del Este.....	70
2.3. La inmigración extranjera desde la perspectiva de los españoles.....	77
2.4. La escolarización de hijos e hijas de los inmigrantes extranjeros en España: el marco legislativo.....	82
2.5. Investigaciones actuales sobre la escolarización del alumnado de origen extranjero en España y Andalucía.....	89
CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	103
3.1. El contexto del estudio.....	104
3.2. Objetivos de la investigación.....	120
3.3. Orientación metodológica.....	122
3.4. Diseño de la investigación.....	124
3.4.1. El proceso de la investigación.....	124
3.4.2. Técnicas e instrumentos de la investigación.....	128

3.4.3. El profesorado entrevistado.....	137
CAPÍTULO IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	143
4.1. Las entrevistas y su estudio: categorías de análisis.....	143
4.2. Análisis de las entrevistas.....	146
4.2.1. El rendimiento académico.....	156
4.2.2. El seguimiento de las normas de convivencia.....	171
4.2.3. La integración social.....	178
4.3. Discusión de los resultados.....	195
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES.....	207
VI. FUENTES DE LA INVESTIGACIÓN.....	229
6.1. Fuentes bibliográficas.....	229
6.2. Fuentes hemerográficas.....	250
6.3. Fuentes legislativas.....	251

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2.1. Población residente en España.....	65
Tabla 2.2. Población inmigrante por comunidad autónoma. Datos del año 2007	69
Tabla 2.3. Población procedente de Europa del Este por comunidad autónoma, año 2007.....	72
Tabla 2.4. Extranjeros con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor según comunidad autónoma. Datos a 30/06/2016.....	80
Tabla 2.5. Alumnado extranjero matriculado por titularidad del centro. Curso 2015-2016.....	90
Tabla 3.1. Alumnado extranjero matriculado por titularidad del centro. Curso 2015-2016.....	114
Tabla 3.2. Población extranjera en los municipios de la provincia de Huelva, 1/01/2016.....	119

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2.1. Distribución de la población extranjera según comunidad autónoma, año 2016.....	68
Figura 2.2. Distribución de la población procedente de Rumanía y Bulgaria, año 2007.....	73
Figura 2.3. Distribución de la población procedente de los países del resto de Europa (sin España) según comunidad autónoma, año 2007.....	73
Figura 3.1. Población extranjera en la provincia de Huelva. Año 2016.....	117

INTRODUCCIÓN

La historia de la humanidad es una historia de migraciones. El ímpetu de supervivencia y la búsqueda constante de condiciones más favorables de vida han sido desde tiempos remotos el motor de la evolución de la vida humana en el planeta. Sin embargo, la naturalización de las fronteras entre países parece haber convertido los movimientos migratorios transnacionales de la época moderna en una cuestión política. Así, existen categorías de ciudadanos que gozan de más o menos libertad de movimiento según el prestigio y poder político (entiéndase económico) de su país de origen. En este contexto, los países desarrollados tienen que afrontar el fenómeno de la inmigración económica proveniente de las regiones del tercer mundo o poblaciones en busca de refugio procedentes de zonas de conflicto bélico, numerosas en la actualidad.

Estos procesos, que son naturales desde el punto de vista humanista, se representan hoy en día como amenaza a la seguridad por el discurso de los partidos nacionalistas en varios países europeos, donde la inestabilidad económica sirve de pretexto para fomentar las actitudes xenófobas en la población. En el otro lado del planeta, el programa del actual presidente de los Estados Unidos fue construido sobre la propaganda antiinmigrante, hecho tristemente irónico, si consideramos que el país se fundó por colonizadores y migrantes del Viejo Mundo.

El tema de la inmigración es actual en cualquier época, y hoy en día lo es más que nunca, debido a la repercusión que ha alcanzado el fenómeno a nivel global en todas las esferas de la actividad humana. La relevancia de estudios que investigan los diferentes aspectos de los movimientos migratorios es

indiscutible, y con la presente tesis nos proponemos contribuir al estudio del fenómeno desde el ámbito educativo.

Afortunadamente, en la España de hoy el peso de los movimientos xenófobos es menos relevante que en otros países de la región, sin embargo, al ser conscientes del riesgo de contagio de las tendencias alarmistas por vía mediática, los investigadores debemos estar alerta a los cambios en el clima social. La postura de la población autóctona ante el hecho migratorio es uno de los indicadores que permiten analizar ciertos aspectos de la vida social de un país. Es desde esta perspectiva que hemos decidido enfocar nuestro estudio de la escolarización de hijas e hijos de las personas inmigradas en los centros educativos del país, valiéndonos de las voces del profesorado que desarrolla su labor con este alumnado. Hemos centrado nuestra atención en el colectivo de origen europeo oriental debido a mi propio origen e interés personal en investigar las percepciones acerca de la población de mi propia procedencia. Al fin y al cabo, todo lo que estudiamos, lo estudiamos para conocernos mejor a nosotros mismos. Por otro lado, el punto de vista de los docentes nos parece una óptica importante para cumplir nuestro objetivo que es conocer, describir e interpretar el desarrollo educativo y social del colectivo de alumnado que nos ocupa en este trabajo.

La provincia de Huelva, donde se ha llevado a cabo el estudio, posee unas características particulares respecto al fenómeno migratorio de las últimas tres décadas. Por un lado, al ser una zona de una intensa actividad agrícola, ha atraído unas extensas poblaciones inmigradas de origen diverso, que en la época del auge económico del país suplieron la necesidad de cubrir los puestos de trabajo en este sector. Por el otro, igual que en el caso de otras provincias andaluzas, como Granada y Almería, su situación geográfica la ha posicionado

como un punto de tránsito de un gran grupo de personas inmigrantes en su ruta desde África hacia España y otros países de Europa Occidental.

La crisis económica comenzada en la segunda mitad de la primera década del presente siglo ha conllevado un deterioro de la situación laboral y social de toda la población residente en España, e, inevitablemente, unos cambios negativos en las actitudes de la población autóctona hacia la inmigrada. Debido a su nivel económico más bajo en comparación con otras comunidades autónomas, en Andalucía estos fenómenos han tenido aún más repercusión. Dada la idiosincrasia de la zona donde centramos el estudio, creemos que puede constituir una aportación relevante a la investigación en el ámbito social.

El trabajo de campo se realizó entre los cursos 2013/14 y 2015/16 en 35 centros educativos de nueve municipios de la provincia de Huelva, entre ellos la capital onubense y las localidades de Almonte, Bollulos Par del Condado, Palos de la Frontera, Moguer, Lepe, Cartaya, Rociana del Condado y Lucena del Puerto. Todos los centros menos un Instituto de Educación Secundaria pertenecen a la red pública, mientras que los docentes que colaboraron en el estudio han sido docentes, maestros/as de la Educación Compensatoria y Educación Intercultural (ATAL), orientadores, jefes/as de estudios y directivos de las etapas de educación Infantil, Primaria y Secundaria.

Como enfoque metodológico que mejor se adapta al tema y al objetivo del estudio, nos hemos decantado por la metodología cualitativa, ya que nuestra intención era estudiar un fenómeno social a través de la percepción de un colectivo. En el marco de este enfoque, las técnicas metodológicas de las que nos hemos valido en el trabajo de campo con los docentes han sido la observación y la entrevista semiestructurada.

Para conseguir el objetivo general del estudio nos hemos propuesto varios objetivos específicos que se han tenido presentes a la hora de diseñar el marco metodológico y realizar el trabajo de campo, sobre todo las entrevistas con los docentes que han colaborado en la investigación. A continuación enumeramos dichos objetivos:

- Indagar en el discurso de los profesores/as, maestros/as de Educación Intercultural y directivos/as de los centros, implicados en el trabajo con el alumnado de origen extranjero para averiguar su percepción del desarrollo escolar del alumnado de origen europeo oriental en sus centros educativos.
- Descubrir la opinión de dicho profesorado sobre el rendimiento académico del colectivo en cuestión, en comparación con el alumnado autóctono así como con otros colectivos de procedencia extranjera escolarizados en el centro.
- Analizar las opiniones de los docentes acerca del seguimiento de las normas de convivencia en los centros por el alumnado procedente de países de Europa del Este, descubrir posibles tendencias en función del género, edad o país de origen de dicho alumnado.
- Estudiar las características de los estudiantes de origen europeo oriental en cuanto a su integración social en los centros y en la comunidad de destino, reflejadas en los testimonios del profesorado entrevistado.
- Contrastar los datos facilitados por los diferentes docentes que han colaborado en el estudio y analizar las diferencias y similitudes en sus aportaciones.

El contenido de la tesis está estructurado en dos partes, la primera engloba al fundamentación teórica del estudio y la segunda representa la investigación propiamente dicha y su desarrollo. Como parte de la fundamentación teórica, en el capítulo primero explicitamos los conceptos claves con los que operamos en la investigación, entre ellos, cultura, multiculturalidad y multiculturalismo, interculturalidad e interculturalismo. Acercándonos al ámbito educativo, comentamos conceptos como educación intercultural, educación inclusiva, así como términos asociados al fenómeno investigado en el estudio, como inmigración, inmigrante, extranjero, etc.

En el capítulo segundo que pertenece a la primera parte de la tesis, realizamos un breve recorrido por la historia de los movimientos migratorios hacia y desde España. Haciendo referencia a diferentes colectivos que forman parte de la población inmigrada en el territorio nacional en la actualidad, nos centramos en la historia y características de la inmigración procedente de países de Europa del Este. Posteriormente, dedicamos un apartado a las cuestiones relativas a las opiniones de la población autóctona al hecho migratorio en general y al colectivo en el que se centra el estudio, en particular. En el mismo capítulo hacemos una revisión del desarrollo de la normativa legislativa reguladora de la inmigración extranjera y de la escolarización de hijas e hijos de la población inmigrada en los centros educativos del país. Terminamos la primera parte de la tesis con una mirada al panorama actual de las investigaciones sobre la escolarización del alumnado de origen extranjero en España y Andalucía.

El capítulo tercero de la tesis abre su segunda parte que está dedicada al desarrollo de la investigación. En este capítulo exponemos cuestiones relativas al diseño metodológico de la investigación y nos aproximamos al contexto del estudio, explicitando los objetivos de la investigación que han condicionado la

elección de su orientación metodológica, las técnicas e instrumentos empleados y los mismos informantes.

En el cuarto capítulo se detallan las categorías de análisis utilizadas a la hora de diseñar las entrevistas y se exponen los resultados recabados a través de las mismas. Las categorías de análisis estaban sujetas a los objetivos de la investigación expuestos en los párrafos anteriores y concernían los siguientes aspectos de la vida escolar del alumnado procedente de Europa del Este: su rendimiento académico, el seguimiento de las normas de convivencia en los centros y su integración social. El capítulo finaliza con una discusión de los resultados obtenidos en el estudio de la que se desprenden unas interpretaciones y conclusiones generales expuestas en el capítulo quinto, que propone además algunas líneas para futuras investigaciones.

PRIMERA PARTE

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I

CONCEPTOS BÁSICOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I. CONCEPTOS BÁSICOS DE LA INVESTIGACIÓN

En esta parte nos proponemos realizar un breve recorrido por las fuentes científicas que tratan los conceptos que consideramos imprescindibles para trazar un marco teórico para nuestra investigación. No es nuestra ambición llevar a cabo una revisión exhaustiva, ya que las cuestiones que nos ocupan en este trabajo se sitúan en una encrucijada de la literatura científica antropológica, sociológica, pedagógica, psicológica, etc. Lo que pretendemos con este capítulo es poner de manifiesto nuestra posición acerca de las posibles interpretaciones de los diferentes fenómenos que cobran relevancia cuando nos acercamos al ámbito de la educación desde la perspectiva de la diversidad cultural.

Empezamos esta síntesis con el foco de nuestra atención puesto en el concepto de cultura, el pilar y el objeto de estudio de la antropología (Díaz de Rada, 2010), y en una serie de conceptos derivados de él, tan relevantes en la literatura y en la vida actual.

1.1. Cultura, multiculturalismo, multiculturalidad, interculturalismo, interculturalidad

Los conceptos de multiculturalismo, multiculturalidad, interculturalismo e interculturalidad son susceptibles de múltiples simplificaciones y malentendidos. A continuación nos detendremos en algunas de las acepciones que pueden adquirir estos términos y en las interpretaciones ofrecidas por diferentes investigadores en la materia, así como en el tratamiento del concepto de cultura que resulta clave para comprender dichos fenómenos.

Santos (2002) sostiene la idea de que el diálogo intercultural es una especie de aspiración, una idea utópica que marca los objetivos a alcanzar en

el proceso de construcción de los derechos humanos como instrumento de emancipación social. Para entender su idea de diálogo intercultural es clave comprender el concepto de cultura. Como insiste el autor, cualquier cultura es intrínsecamente variable y heterogénea, además de ser incompleta, en el sentido de imperfecta. De este modo, se hace imperativo el reconocimiento por parte de la misma cultura de su propia imperfección y de la necesidad de dialogar y negociar con la otra cultura para conseguir el enriquecimiento mutuo.

No obstante, el autor pone de manifiesto las dificultades que supone para una cultura la entrada en tal diálogo transcultural, entre ellas la necesidad de un acuerdo bilateral entre las culturas y la resolución del dilema entre admitir el carácter incompleto de la cultura, evitando así las actitudes dominantes o agresivas hacia otras culturas, y verse vulnerable ante tales actitudes si se reconoce la imperfección. Asimismo, Santos menciona el peligro del “cierre cultural” que, a su vez, lleva a la conquista cultural:

Manteniendo en mente que el cierre cultural es autoderrotista, no veo otra forma de salir que no sea el elevar los estándares del diálogo intercultural a un umbral lo suficientemente alto para minimizar la posibilidad de la conquista cultural, pero no tan alto para disminuir del todo la posibilidad del diálogo (en cuyo caso se retornaría al cierre cultural y, por tanto, a la conquista cultural) (Santos, 2002: 78).

En la misma línea se expresa el antropólogo alemán Gerd Baumann en su libro *El enigma multicultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas* (2001), reconsiderando los conceptos de cultura, nacionalidad, etnicidad y religión en el afán de arrojar luz sobre el fenómeno multicultural, al que denomina enigma o paradoja. Según este autor, para resolver una paradoja, hace falta considerar los términos propuestos

desde una perspectiva diferente, algo que consigue con mucho éxito en los capítulos dedicados a los vértices del “triángulo multicultural”.

El primero, constituido por el llamado Estado-nación en su variante moderna, Baumann lo caracteriza como un producto de acciones motivadas por argumentos románticos, por un lado, y pragmáticos, por otro. Así alude Baumann a la idea de Rousseau que en su libro homónimo explica la esencia del contrato social entre los individuos y el Estado que garantiza a los primeros ciertos derechos a cambio del cumplimiento por su parte de determinadas obligaciones con el último y de la restricción de ciertas libertades:

En este contrato se imaginaba que los individuos renunciaban a ciertos derechos ante el Estado y, a cambio, recibían otros derechos específicos. Renuncia a tu derecho a llevar armas y obtendrás el derecho a recibir protección de un policía; renuncia a tu derecho a acostarte con cualquiera y tu matrimonio será protegido por ley. Obtener derechos fue, de ese modo, el resultado de un pacto: las personas naturales se unen a un Estado y renuncian a derechos naturales; las personas naturales se convierten en ciudadanos y a cambio obtienen una serie de derechos civiles. Si los derechos civiles no consiguen respetar los derechos naturales de las personas, los ciudadanos tienen derecho a derrocar a su gobierno (Baumann, 2001: 6).

Por otra parte, la visión romántica radica en la creencia de que toda nación está unida por la búsqueda de un “destino común” que determina la actividad y principios de vida de sus ciudadanos. En su versión más contemporánea, el Estado se convierte en una especie de centro comercial postétnico que garantiza – supuestamente sin pedir nada a cambio – el bienestar de todos sus ciudadanos.

Sin embargo, esas visiones o discursos dejan muchos interrogantes, como, por ejemplo, ¿qué sucede con los residentes no-ciudadanos o representantes de las minorías más pobres (que, como bien señala Baumann, suelen ser los mismos grupos)? Así pues, el autor concluye en que el Estado es un complejo constructo de pragmatismo, ideología y sentimentalismo que sirve a los intereses de las élites no elegidas.

James A. Banks expresa una idea parecida en su artículo *Global migration, diversity, and citizenship education* (2014) cuando, reflexionando sobre la ciudadanía de carácter universal o diferenciado, señala que

Quando la ciudadanía universal es determinada, definida e implementada por grupos que tienen el poder sin que los intereses de los grupos marginados sean expresados o incorporados en el debate cívico, los intereses de los grupos que tienen poder e influencia serán definidos como universales y como el interés público. Los grupos con poder e influencia normalmente definen sus intereses como intereses públicos y los intereses y objetivos de los grupos marginados como “intereses especiales” (2014: 6)¹.

Según el investigador estadounidense, éste es el argumento empleado por los críticos de la educación multicultural en Estados Unidos cuando definen los intereses de los grupos dominantes como “el interés público” y arguyen que la atención a los “intereses especiales” (tales como, por ejemplo, los de los grupos de población afroamericana o latina) pone en peligro la estructura política (Banks, 2014: 6).

Nos resultan sumamente interesantes las reflexiones de Gerd Baumann acerca del papel de la escuela como un medio reproductor de los valores, identidades o lo que él mismo denomina “religión civil” que viene a reemplazar

1 Traducción de la autora.

la religión en sí en los modernos Estados-nación. En los párrafos dedicados a este tema, leemos:

Cuando la Iglesia se encargaba de la escolarización popular su objetivo era leer la Biblia. [...]

A medida que los Estados-nación pasaron a controlar la escolarización a nivel universal, los programas de estudios se enriquecieron con nuevas leyendas sagradas de gloria nacional. Estas leyendas podían tratar de antiguos reyes o de la Declaración de Independencia, de grandes victorias coloniales o de pequeñas historias de resistencia heroica: en todos los casos, no importa dónde, el programa de estudios se convirtió en una herramienta que sirvió para forjar una conciencia nacional superétnica y, a menudo, nuevamente religiosa (2001: 20).

Una vez más coincidiendo con el filósofo alemán, Banks (2014) afirma que en la escuela de hoy tales objetivos de educación en la ciudadanía son obsoletos, ya que el concepto de la nacionalidad ha cambiado y muchas personas tienen “múltiples compromisos nacionales y viven en más de una nación” (2014: 2).

El siguiente vértice del triángulo multicultural según Baumann es el concepto de la etnicidad. Los Estados-nación occidentales se proclaman postétnicos, pero, desde el punto de vista del autor, no consiguen serlo completamente, ya que dentro del proyecto nacional se encuentran las “superetnias” o etnias que desempeñan un papel más importante en la formación de la nación, por un lado, y las minorías, normalmente discriminadas, por otro. Baumann afirma que la noción de etnia ha llegado a reemplazar el concepto de raza del siglo XIX, pero sigue cargada de sus acepciones que ofrecen argumentos biológicos a las diferencias entre las personas. A pesar de

que ha sido demostrado que el origen o linaje común no condicionan comportamientos o incluso preferencias por los comportamientos determinados de las personas, se siguen esgrimiendo los argumentos “de la sangre” para conseguir el objetivo de formar la nación o reafirmar su pertenencia o identidad étnica.

En su artículo *Locating Ancestry in Notions of Britishness/Germanness: Beyond Waning Myths of Civic and Ethnic Nations* (2012), Andreas Pöllmann discute el papel de la ascendencia étnica en la formación de los estados-nación actuales. Criticando la división simplista entre las naciones ‘cívicas’ y ‘étnicas’, este autor hace referencia a los trabajos de investigadores como Smith (1986, 1993), Habermas (1992), Kymlicka (1998) y Parekh (2006) que, a su vez, cuestionan el papel del componente étnico en la génesis de una nación. En esta línea Smith (1993) argumenta que las comunidades etnonacionales se apoyan en un mito de la ascendencia común y no en los hechos históricos indiscutibles (Pöllmann, 2012).

Pöllmann (2012) señala que los ciudadanos tienden a percibir las nociones de “vínculos etnonacionales” y “ascendencia común” como “verdades históricas” y no como constructos de mitología social que son. Tal y como observa Connor (1993), el requisito para la existencia de una nación es un sentimiento compartido de ascendencia única, caracterizada por su origen y evolución separados de otros grupos. De este modo, el papel decisivo se atribuye a la historia sentida, y no a la cronológica de hecho (1993: 382).

El replanteamiento que propone Baumann (2001) consiste en mirar la identidad étnica como un constructo social y como proceso de identificación que se hace más sólido o más flexible dependiendo del clima social. Por consiguiente, al ser un proceso cambiante y dinámico, no debería servir para

justificar divisiones o discriminación sino, al contrario, para contribuir a buscar convergencias y puntos en común entre personas y comunidades.

En la misma línea Banks (2014) manifiesta que uno de los grupos que se enfrenta a dificultades dentro del sistema escolar en Estados Unidos con su concepto estrecho y nacionalista de la educación para la ciudadanía es el alumnado de origen inmigrante. En este sentido el autor afirma que el sistema no es consistente con la realidad racial, étnica o cultural del país ya que no se tienen en cuenta las complicadas identificaciones étnicas o nacionales de este tipo de alumnado que tienen un carácter contextual y tienden a solaparse (2014: 7).

Otro factor que suele concitar divergencias entre poblaciones y comunidades es la cuestión de la identidad religiosa, el tercer vértice del triángulo multicultural que traza Baumann en su libro. A pesar de la aparente imagen de las religiones como sistemas de valores y pautas inamovibles inherentes a determinados grupos de personas, las evidencias demuestran que, en circunstancias cambiantes, las religiones también cambian sus características. Así, el autor las asemeja a una brújula o incluso a un sextante que permite orientarse en el espacio y el tiempo relativos a las circunstancias o situación vital. Aduciendo el ejemplo de familias migrantes que se encuentran en un entorno ajeno a sus pautas de vida religiosas, el autor demuestra cómo la religión adquiere unas nuevas formas, por lo cual no es un “bagaje” que llega intacto y sin cambios a un nuevo destino con sus practicantes, sino un aparato sensible al cambio de las coordenadas sociales. Al igual que en los argumentos anteriores, Baumann viene a afirmar que al ser un producto del pensamiento humano, la religión forma parte de los procesos de identificación como acto social, y no de una identidad estática.

García Castaño, Olmos, Rubio y Contini (2011) se hacen eco de esta metáfora, destacando que la cultura no es una especie de maleta cerrada que se lleva consigo un migrante al trasladarse a otro país e insistiendo en que la idea de que una cultura “se tiene” o “se pertenece a una” es inadecuada.

El planteamiento de Baumann que más nos interesa está basado en las reflexiones expuestas en los párrafos anteriores y consiste en que el concepto de cultura, que ocupa el centro del triángulo multicultural, no es una simple acumulación de características o patrones conductuales comunes para un grupo de personas sino un proceso al que le da forma cada persona (2001: 83). Lévi-Strauss (1993) ya expresó esta idea destacando que cultura no era un producto estático e inalterable, sino un organismo dinámico en constante construcción, a cuyas modificaciones contribuye cada individuo en concreto (cit. por Campoy, Pantoja y Delgado, 2003).

En sus reflexiones acerca del capital intercultural, Pöllmann (2016) ofrece una definición de culturas como “marcos permeables, evolutivos y ‘compartidos’ de percepción, pensamiento e (inter)acción que se aprenden más o menos conscientemente y que son, tanto formados por sus historias de objetivación e institucionalización, como formativos de las mismas” (2016: 62), una visión que va en sintonía con el enfoque expuesto en los párrafos anteriores.

Este planteamiento constituye la base del enfoque procesual en la definición de la cultura que, aunque goza de menor popularidad entre los medios y en la retórica política, viene a reemplazar el enfoque esencialista. Según el último, la cultura es vista como un objeto terminado y completo que la gente “tiene”. Estamos de acuerdo con Baumann en que es un planteamiento falso, ya que cada uno de nosotros “practica más de una cultura” (2001: 84). Como bien señala el investigador, las separaciones entre diferentes culturas no

son para nada líneas bien definidas, sino más bien un número de divisiones que se entrecruzan, formando un paisaje continuamente cambiante.

A modo de conclusión, o como atisbo de solución al “enigma multicultural”, Baumann indica que el multiculturalismo no trata de las diferencias absolutas entre culturas, sino de la conciencia proactiva de esas divisiones culturales entrecruzadas y de un concepto de cultura que permita enfrentarse a ellas (2001: 85).

Continuando el análisis de la idea multicultural Baumann indaga en la tendencia de identificar cultura y sociedad, expresada por varios investigadores en las ciencias sociales. El antropólogo la caracteriza como anacrónica y peligrosa y cuestiona su validez en la época de Estados-nación modernos con sus divisiones culturales entrecruzadas. Como contraposición a esa hipótesis, Baumann insiste en que “la esencia de cualquier identidad cultural está en su carácter dialógico con otras” (2001; 116). Según su convicción, la sociedad multicultural “no es un *patchwork* de un cierto número de identidades culturales fijas, sino una red elástica de identificaciones entrecruzadas y siempre mutuamente situacionales” (2001: 120). Valiéndose de los resultados de su investigación en la ciudad multicultural de Southall en Londres, el autor relata cómo los habitantes de la zona han adquirido la competencia de utilizar uno de los discursos – el esencialista o el procesual – dependiendo de las circunstancias. Al parecer, en eso consiste precisamente la “conciencia proactiva”, en saber cuándo reificar y cuándo relativizar las fronteras culturales.

En definitiva, Gerd Baumann enfoca el multiculturalismo como una nueva visión de la cultura que sustituye el concepto de “identidad” por el de “identificación”. En esa visión todos somos creadores y formadores de la cultura, bien sea ésta nacional, étnica o religiosa. Este enfoque nos aleja de la

perspectiva esencialista de la cultura como algo que se tiene y a lo que se pertenece.

Coincide en muchos aspectos de la visión del autor alemán sobre los conceptos claves del tema que nos ocupa el antropólogo español Ángel Díaz de Rada que dedica su libro *Cultura, antropología y otras tonterías* (2010) a “restaurar” el verdadero sentido del concepto de cultura. Encargándose de la misión de rescatar la palabra de su uso inadecuado, tanto en la comunicación cotidiana como en los ámbitos más especializados (medios de comunicación, discursos políticos etc.), el autor comienza aclarando lo que la cultura no es. En primer lugar, explica que la cultura no es un saber espiritual ni tampoco una actividad designada para un número reducido de personas que se dedican a producir obras de arte. Y finalmente, insiste que la cultura no representa un grupo de personas, una nación o un cuerpo social:

El concepto antropológico de cultura exige, finalmente, el reconocimiento de que la cultura se predica de la acción social, es una propiedad de la acción social, y no de quienes la ponen en práctica (2010: 19).

Como señala este autor, el hecho de usar la palabra “cultura” refiriéndose a un grupo de personas o identificarla con la “sociedad” encierra un peligro de simplificación y esencialización del concepto de cultura al atribuirle el poder de determinar las acciones de las personas (determinismo cultural). En cambio, la idea que quiere transmitir a través de su trabajo es que la cultura es “el conjunto de reglas con cuyo uso las personas dan forma a la relación que las personas mantienen entre sí, en su vida social” (2010: 43). Junto a ésta, Díaz de Rada formula varias definiciones del concepto de cultura subrayando siempre que no es ningún fenómeno vago y espiritual, sino unas formas bastante concretas de

actuar en cualquier situación de la vida de cualquier persona, tenga la formación o competencias que tenga.

Nos resulta de especial trascendencia la conclusión a la que llega el autor cuando indica que en muchas ocasiones en los discursos políticos la cultura se plantea como un ámbito exclusivo de las élites, al que la mayor parte de la población tiene acceso limitado. Incluso en el afán por “democratizar” la cultura y acercarla al público general, se sirve de esta idea de la exclusividad de la cultura y de necesidad de una formación especial para estar en el nivel de acceder a ella:

Condescendentemente, graciosamente, las élites entregan las llaves de sus elevadas estancias a quienes están abajo, a quienes están fuera. Pues sólo puede accederse a un lugar si es que aún no se está en él (2010: 184).

Este tipo de pensamiento plantea la idea de que una persona es más o menos humana – según lo expresa Díaz de Rada – dependiendo de su ocupación, nivel de estudios o estatus social. Compartimos la perspectiva del autor cuando dice que en la cultura estamos todos y, aunque cueste admitir o asimilarlo, es erróneo el planteamiento de que una persona puede tener “más o menos cultura”, ya que no es algo que se tiene, sino una característica de la acción social de cada individuo.

Si hemos de concretar con una palabra exacta qué es lo que “tenemos”, como individuos, cuando “tenemos cultura”, esa palabra es “competencia”, competencia cultural. Tenemos, en concreto, la capacidad de dar forma convencional a nuestra acción; pero es de esa acción expresada ya hacia afuera de nosotros, en nuestras relaciones sociales, en los productos que

realizamos, de la que podemos decir con claridad que “tiene” cultura, es decir, forma convencional² (2010: 222).

Lanzando una mirada a la evolución del concepto de cultura en la literatura científica a lo largo de los siglos, Díaz de Rada deja ver claramente al lector que lejos de ser un conjunto de productos de actividad humana o una esfera elevada restringida a las masas, la cultura es un conjunto de convenciones que cobra su forma a través de las relaciones sociales entre personas. En este sentido cobra relevancia la idea de un proceso en formación, de la creación de la cultura en el día a día. Según el autor, todas y cada una de las personas somos agentes de la cultura y la producimos y reproducimos en cada acción social, es decir, en cada relación con nuestro entorno.

En su recorrido histórico por las diferentes definiciones del concepto de cultura el antropólogo aduce, comenta y evalúa las aportaciones de varios autores, como, por ejemplo, esta definición clásica formulada por Kluckhohn y Kelly (1945):

Por cultura entendemos todos los diseños creados históricamente para vivir, explícitos e implícitos, racionales, irracionales y no racionales, que existen en un tiempo concreto como guías potenciales para el comportamiento de los hombres (Kluckhohn y Kelly, 1945; citados por Díaz de Rada, 2010: 54).

Al igual que a Díaz de Rada, nos parece adecuada esta perspectiva, sobre todo el matiz de “guías potenciales”, ya que las pautas o reglas existentes no determinan el comportamiento de las personas, sino que las personas se guían (o no) voluntariamente por dichas pautas. Así lo expresa el autor:

2 Cursiva en original.

La cultura sólo cobra cuerpo en la acción de las personas. No es la cultura la que hace a las personas (¿cómo puede una regla *hacer* algo?), sino las personas las que hacen la cultura al interpretar las reglas de la acción (2010: 98).

Así, a lo largo del libro el antropólogo insiste en que la cultura es un proceso en acción, en movimiento, no es un elemento estático o un atributo permanente de un grupo de personas. Apoyándose en una idea de Gerd Baumann, Díaz de Rada declara que la cultura equivale al cambio cultural, aunque matiza que este cambio no se produce en el vacío, sino “partiendo de algún conjunto de prácticas aprendidas” (2010: 94).

Una vez liberado de confusiones y simplificaciones el concepto de cultura, procedemos junto con este autor español al análisis de los conceptos que son sumamente relevantes para nuestro estudio, los de multi- e interculturalidad. Advirtiéndolo de nuevo del peligro de la confusión de “cultura” con “grupo social”, Díaz de Rada critica el enfoque que plantea la multiculturalidad como la agregación de muchos grupos humanos de diferente origen nacional que conviven en el mismo territorio. Este enfoque para él es erróneo dado que cada persona es agente de múltiples culturas:

El ser humano, cada ser humano, puesto que se comunica con otros para llegar a ser él mismo, no puede dejar de ser “multicultural”, o, mejor dicho, “intercultural”³ (Díaz de Rada, 2010: 235).

Siguiendo esta lógica, podríamos afirmar que cualquier sociedad o grupo social es multicultural, independientemente del origen nacional o geográfico de sus componentes o de los porcentajes relativos de los grupos que lo componen.

3 Cursiva en original.

Es importante tener en cuenta la idea que cita Díaz de Rada de la obra del antropólogo noruego Fredrik Barth, que consiste en que la diversidad cultural se funda en la comunicación entre agentes sociales y no en su aislamiento (2010: 244). Como hemos comentado anteriormente, el concepto de cultura implica la idea de relación social y, por consiguiente, la de comunicación. Y la comunicación, como movimiento, es imposible sin diversidad.

El autor explica que la confusión o el uso inadecuado del término “multiculturalidad” radica en la falta de comprensión básica del concepto de cultura. Sin embargo, como se puede ver en los ejemplos que ofrece (igual que en nuestras propias observaciones), el discurso público sigue sirviéndose de las acepciones equivocadas o imprecisas de dicho concepto, dando lugar a más confusión o incluso facilitando las manipulaciones de la opinión pública.

Haciendo eco del enfoque de Gerd Baumann que anima a evitar la reificación de la cultura a través de su interpretación procesual antes que esencialista, Díaz de Rada habla de identificaciones y no de identidades al referirse a la diversidad cultural.

Puesto que cada persona es agente de su acción en múltiples situaciones diferentes, nuestro concepto de cultura lleva necesariamente aparejada la siguiente idea: *cada persona es agente de múltiples culturas*. Toda persona es un agente multicultural, o mejor, intercultural. *Esa persona negocia con las diversas máscaras que componen el juego de sus identificaciones*⁴ (2010: 253).

Así, la interculturalidad no es solamente la propiedad de cualquier grupo humano, sino de cualquier persona. En este sentido se hace cada vez más patente la necesidad de transmitir al mayor número de personas la

4 Cursiva en original.

comprensión de que la cultura no es un elemento que contribuye a la separación y discriminación de grupos e individuos, sino atributo de cualquier interacción humana y, por consiguiente, puede contribuir a una mayor cohesión y justicia social.

Desde el ámbito de la acción educativa, Giménez (2003), trata los conceptos de multi- e interculturalidad abriendo el campo conceptual de los términos aquí tratados a las siguientes variaciones morfológicas que en ocasiones son vistas como denominaciones del mismo fenómeno y causan aún más confusión: multiculturalidad y multiculturalismo, interculturalidad e interculturalismo y pluralismo cultural. A continuación nos aproximaremos a las interpretaciones del investigador en el tema que nos ocupa.

Este autor entiende las prácticas multi- e intercultural como dos modalidades del pluralismo cultural que, a su vez, define como un sistema que interpreta la diversidad como un aspecto positivo y enriquecedor. Distingue, sin embargo, dos campos a tener en cuenta: la situación de hecho por un lado, y por el otro, el plano normativo o de las propuestas institucionales para gestionar las realidades con las que se trata. De esta forma, la multiculturalidad se puede referir a la presencia en un centro (tratándose del ámbito educativo) de personas portadoras de varias culturas diferentes (nacionales y no nacionales, gitanos y payos, etc.) o al enfoque pedagógico que se utiliza a la hora de desarrollar la actividad docente. Tal enfoque o metodología es bastante común en los países como Inglaterra donde en las escuelas se pone énfasis en la superación del currículum oculto o etnocéntrico, se procura reflejar la diversidad cultural patente en el centro en el material escolar, contratar a profesores bilingües o biculturales etc. (2003: 4). Giménez sostiene que tratándose de este aspecto sería más correcto usar el término de multiculturalismo.

De una manera similar, bajo la interculturalidad, o, como propone denominar el fenómeno, las relaciones interculturales, este investigador entiende la interacción entre personas y grupos que representan culturas diferentes, o subgrupos dentro de un grupo de personas de la misma pertenencia cultural (gitanos y no gitanos, autóctonos y alóctonos etc.), mientras que el concepto de interculturalismo representa para él las normas que regirían el carácter de tales relaciones.

Respecto al concepto de interculturalidad, al igual que numerosos investigadores (por ejemplo, Aguado, 2003; Besalú, 2010), Giménez la califica como el siguiente paso en la evolución de las prácticas educativas en una sociedad multicultural, o incluso una modalidad que ocupa el “vacío” dejado por el enfoque multicultural y lo completa en sus imperfecciones.

A continuación ahondaremos en las principales diferencias que existen entre los dos enfoques, el multicultural y el intercultural, entendidas por este investigador.

Lo que comparten estos dos enfoques como modalidades del pluralismo cultural son la aceptación de la diversidad o diferencia como aspecto positivo y el principio de la igualdad de los derechos humanos independientemente del origen de cada persona. Al mismo tiempo, los dos enfoques buscan superar los mecanismos de exclusión que se hacen patentes con la aparición de diversos colectivos en la sociedad o, en concreto, en la comunidad educativa:

Concretamos todo ello con respecto a la incorporación de alumnado de origen extranjero a las escuelas: el mejor paso en un horizonte de interculturalidad es evitar o superar: a) la desigualdad de oportunidades que sufren los hijos de inmigrantes (por dificultades de alojamiento, precariedad jurídica, falta de red familiar, etc), b) la distribución desigual del alumnado extranjero en centros públicos o privados concertados (dando origen a

situaciones de guetización escolar), c) las estrategias económicas o culturales para disuadir su presencia, d) los excesos que pueden darse en cuanto a separar físicamente a los otros en aulas especiales, etc. (2003: 11).

La novedad propuesta por el enfoque interculturalista, según Giménez, radica en el hincapié que se hace en las interacciones entre las personas y grupos culturalmente diversos, ampliando la visión de las interacciones naturalmente no discriminatorias y acordes con los principios de la igualdad estipulados por el pluralismo cultural. Respecto al enfoque multiculturalista que pone énfasis en la identidad cultural, acentuando de este modo las diferencias, la modalidad interculturalista insiste en buscar los puntos en común y las similitudes:

En el ámbito educativo se trata, no tan solo de superar la exclusión y el asimilacionismo, así como de respetar las culturas e identidades presentes en la escuela (todo ello ya es bastante y desde luego encomiable) sino de potenciar lo mucho en común entre todos los niños y niñas (y entre los padres sean éstos autóctonos o extranjeros), enfocando la educación de tal forma que las relaciones entre ellos sean de intercambio, aprendizaje, etc, y a que sean formados en la diversidad y para la diversidad, pero también en la cohesión social y en la convivencia democrática (2003: 14).

Un aspecto importante que resulta innovador en cuanto al enfoque multiculturalista, es el que concierne al ámbito de la resolución pacífica de los conflictos interétnicos, cuyo surgimiento es inevitable en el contexto de convivencia de grupos e individuos de origen culturalmente diverso. Poniendo el acento en las convergencias entre los portadores de diferentes culturas, se insiste en las relaciones de intercambio y aprendizaje mutuo.

Este aspecto cobra especial trascendencia en el momento presente en el que la comunidad global está atravesando varias situaciones críticas que han dado lugar a nuevos brotes de racismo en los países europeos – la crisis de los refugiados del 2015-2016, la salida del Reino Unido de la Unión Europea (el llamado “Brexit”), una serie de atentados terroristas. En estos momentos todos los agentes culturales (léase, todos los seres humanos) tenemos que replantear, revalorar y reconsiderar nuestras actitudes y acciones y su repercusión en la comunidad y la sociedad. Como no podía ser de otra forma, en los profesionales de la educación recae mucha responsabilidad en este terreno.

1.2. Interculturalidad en el ámbito educativo. Educación intercultural

De hecho, como señala Osuna en su reciente revisión crítica de la educación intercultural, citando a Malgesini y Giménez (1997), “las primeras formulaciones de la interculturalidad como propuesta de actuación surgieron vinculadas al campo educativo” (2012: 45). Como muestra de esta idea, la autora cita la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2001) que proclama lo siguiente:

... toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respeten plenamente su identidad cultural; toda persona debe tener la posibilidad de participar en la vida cultural que elija y conformarse a las prácticas de su propia cultura, dentro de los límites que impone el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales (art. 5).

La autora recuerda asimismo que fuera del contexto europeo la reivindicación de una educación que ponga de relieve y dé valor a la diversidad

étnica y cultural surgió en el seno de los movimientos de empoderamiento de la población indígena en los países de América Latina. Estos movimientos manifestaron una demanda por una alternativa a las tendencias homogeneizadoras en la educación promovidas por las autodefinidas “sociedades nacionales” (López, 2001, cit. por Osuna, 2012: 40).

Reflexionando sobre la naturaleza de la educación intercultural, Díez Gutiérrez (2014) destaca que, respecto a la realización de estos principios anunciados por la UNESCO, los enfoques empleados en el ámbito educativo se suelen agrupar en tres grandes perspectivas teórico-prácticas: la Educación Compensatoria, la Educación Multicultural y la Educación Intercultural, basando tal clasificación en los trabajos de investigadores de referencia (Kincheloe y Steinberg, 1999; Besalú, 2011). Otro tipo de clasificación de perspectivas encontramos en González Falcón (2009), que, tomando como base las investigaciones de Checa et al. (2003) y Bartolomé (1997 y 1994), las divide en el modelo asimilacionista, el modelo compensatorio, el modelo multicultural y el modelo intercultural. A su vez, Osuna (2012), partiendo de las clasificaciones elaboradas por Gil-Jaurena (2008) y García Castaño y Granados (1999), enumera los siguientes enfoques y modelos: asimilación cultural, valoración de las otras culturas, educación bicultural, enfoque sociocrítico.

En el ámbito anglosajón encontramos valiosas aportaciones a la creación de una educación alternativa a la coyuntura dominante del poder y al sistema de creencias euro- y americanocentrista que sitúa el mundo occidental en la posición de supremacía respecto al resto del mundo (Kincheloe, 2008). Los ideólogos de la pedagogía crítica (Kincheloe, 2008; Smith, 2006; Steinberg, 2006, entre otros) se comprometen con una epistemología que se niega a aceptar sin cuestionar la visión reduccionista del mundo ofrecida por las élites en el poder como una verdad definitiva, e indaga en diferentes formas de

relacionarse con el mundo y los individuos procedentes de sus diferentes partes. Desde el punto de vista de estos académicos, dicho enfoque debe impregnar todas las áreas de conocimiento a todos los niveles de educación para frenar la perpetuación de las desigualdades y la continua opresión de las poblaciones y grupos marginados (Kincheloe, 2008).

En la época cuando el poder está desplegando una “guerra de conocimiento”⁵ con el fin de mantener el *status quo* en el orden mundial y los privilegios sociales de ciertas etnias y clases, el deber moral de los educadores es no contentarse con transmitir la visión del mundo de siempre y enriquecer la cosmovisión con perspectivas ofrecidas por otras culturas y estilos de vida. En este sentido cobra una gran importancia la cuestión de la formación del currículum que incluya, y dé valor, a sistemas de creencias tradicionalmente considerados periféricos, primitivos o de poco valor científico (por ejemplo, culturas indígenas o de religiones no cristianas).

Kincheloe (2008) subraya la importancia de integrar los valores éticos en la formación del conocimiento de cualquier área y critica la separación de estos valores de los ámbitos científicos justificada por la supuesta objetividad positivista. Para este autor, ningún conocimiento puede ser separado del factor humano o despojado de su aspecto moral.

Como se ve de las líneas anteriores, los valores de la pedagogía crítica están en sintonía con los principios de la educación intercultural, enfoque que se ha desarrollado de una forma paralela en el contexto europeo no anglófono. Por otro lado, en el ámbito canadiense, el destacado politólogo Kymlicka (1995) introduce la noción de la ciudadanía multicultural para los actuales estados-nación poliétnicos. Según este paradigma, los grupos étnicos minoritarios deberían poder gozar de una plena participación en la cultura civil nacional,

5 *Ibid.*

conservando elementos de su propia cultura. A su vez, la cultura dominante del estado-nación tendría que enriquecerse al incluir los aspectos de las experiencias, culturas y lenguas de origen de los grupos minoritarios, transmitiendo de este modo un sentimiento de igualdad y reconocimiento a estos grupos.

Según este autor, la implementación de la ciudadanía multicultural es labor de la escuela, que debe reconocer el derecho y la necesidad de los estudiantes de mantener el compromiso con su comunidad de origen, con la comunidad transnacional, así como con el estado-nación del que son ciudadanos (Kymlicka, 1995). Tanto el enfoque de la ciudadanía multicultural como el de la pedagogía crítica se oponen al asimilacionismo liberal en tanto que le niega el derecho a la alteridad a cualquier grupo étnico que no sea el mayoritario o dominante.

Al profundizar en la esencia de los conceptos y realidades que están detrás de las clasificaciones, podemos comprobar que muchos de los enfoques, aparentemente distintos, se entrecruzan o comparten características comunes. Así, por ejemplo, el modelo de “asimilación cultural” abarca los enfoques de la Educación compensatoria (Díez Gutiérrez, 2014), el modelo asimilacionista y el compensatorio (González Falcón, 2009) y, en general, las prácticas segregacionistas y de negación de derecho a practicar otras culturas en una sociedad o grupo, lo que conlleva las medidas que tienen por objetivo “normalizar” las poblaciones diversas y “aculturarlas”, amoldándolas al paradigma cultural de la sociedad dominante.

De una forma similar, el modelo de la Educación bicultural (Osuna, 2012) comparte rasgos tanto con el enfoque multicultural como con el intercultural en el sentido que se le atribuye importancia a la competencia en dos culturas – la de origen y la de destino – para lo cual son necesarios la comunicación y el

intercambio cultural. A su vez, el Enfoque sociocrítico corresponde a la filosofía base de la Educación intercultural y al mismo tiempo engloba los enfoques antirracista y radical. La misma autora afirma que los diferentes modelos y enfoques no están completamente aislados y separados, se retroalimentan, comunicando entre sí ideas y prácticas (2012: 47).

A modo de recapitulación, como afirma Osuna (2012), citando a Abdallah-Preteille (2001), para asegurar unas prácticas interculturales eficaces, es recomendable centrarse en las diferencias entre individuos y no entre grupos, planteamiento que nos trae de vuelta a las ideas de Baumann (2001) y Díaz de Rada (2010) que manifiestan que en definitiva, cada individuo es intercultural.

Junto con numerosos investigadores en el ámbito, Aguado (2004) califica la educación intercultural como la etapa más avanzada de las prácticas educativas que toman en consideración la variable cultural, en contraposición a los enfoques y modelos mencionados en el apartado anterior (asimilacionista, segregacionista, compensatorio). Destaca que se trata de una visión que centra su atención en las diferencias culturales entre individuos o grupos considerándolas una fuente de enriquecimiento y basando las actuaciones e interacciones en la negociación, el intercambio, el mutuo respeto y aprendizaje. Partiendo de estas premisas, la autora propone definir la pedagogía intercultural como

la reflexión sobre la educación, entendida como elaboración cultural, y basada en la valoración de la diversidad cultural. Promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto. Propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo. Se trata de lograr la igualdad de oportunidades (entendida como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la

competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia (2004: 40).⁶

Por otro lado, Besalú (2010) reflexiona sobre la posición privilegiada de la escuela respecto a la incorporación de la dimensión intercultural en la educación, ya que es un ámbito donde se desarrolla la actividad directamente vinculada a la reproducción de la cultura o, como subraya acertadamente el autor, “en realidad, de una parte de ella, aquella que cada nación considera más relevante, más necesaria y funcional para sus miembros” (2010: 6). Para evitar malentendidos aclararemos que en este caso, con “la cultura” nos referimos a las formas de proceder, de interactuar y de construir las relaciones sociales.

En este contexto cobra una gran relevancia el concepto de cultura escolar que puede servir de mecanismo de perpetuación y reproducción de diferencias y desigualdades o, en el caso de comprometerse los actores educativos con introducir el currículum intercultural, convertirse en el motor del cambio institucional. Besalú (2010) hace referencia a la cultura escolar, insistiendo en que el cambio está en el poder de los centros educativos, ya que éstos tienen cierto control sobre “el ambiente que se respira en ellos, las redes de relaciones e intercambios, las estructuras de participación y de trabajo, los recursos y materiales disponibles, las actividades a realizar y las condiciones en que se produce todo ello” (2010: 6).

Aguado (2004) define la cultura escolar como “el conjunto de creencias, valores, expectativas, códigos lingüísticos, vías de transmisión del conocimiento que se transmiten y elaboran en la escuela” (2004: 52) y destaca que existen manifestaciones tanto explícitas como implícitas del fenómeno. En su revisión

⁶ Cursiva en original.

de los ámbitos de investigación relacionados con la educación intercultural la autora pone de relieve que la evaluación de la cultura escolar desde la perspectiva intercultural puede servir de criterio de descripción de la calidad global del medio educativo.

1.3. Prácticas educativas desde la perspectiva intercultural

Entre numerosas investigaciones dedicadas al tema de la gestión de la diversidad étnica y nacional en las escuelas (Alegre, Benito y González, 2012; Baráibar, 2005; Barber, Torney-Purta, Wilkenfeld y Ross, 2015; Campoy et al., 2003; Diez, 2014; Flores, Prat y Soler, 2015; Goenechea, 2016; Hahn, 2015; Pàmies, 2013; Quiroga y Alonso, 2012, entre otros), merece nuestra atención un estudio llevado a cabo por Mancila (2014) en un colegio de Málaga, que pone el foco en la labor de los docentes en el centro. Esta autora expone los principales resultados de la experiencia en su artículo en el que hace hincapié en la importancia de la formación continua, pero también de los valores éticos y actitud psicológica de los profesionales de la educación. Contextualizando su investigación, la autora describe las condiciones del centro, que son poco favorables, escasean tanto los recursos humanos como los materiales y el profesorado se enfrenta a las situaciones extremas que provienen de la situación familiar de los alumnos que están viviendo, en muchas ocasiones, en hogares desestructurados o incluso en pisos de acogida.

Al haber casi siempre plazas disponibles en el centro, el alumnado que proviene de las familias inmigradas se suele matricular en este colegio, al igual que los alumnos que han sido rechazados de otros centros educativos de la localidad por diversas problemáticas. Con las siguientes palabras se hace eco la investigadora de las afirmaciones de los informantes:

El centro lleva una etiqueta de centro conflictivo, de gueto, de centro marginal porque los niños/as que acuden a él son los niños/as que en ningún otro establecimiento escolar encuentran sitio, son los niños/as que nadie quiere, que llevan con ellos/as un estigma (2014: 269).

Conociendo y analizando las actitudes de los miembros de la comunidad educativa a través de varias técnicas de investigación, entre otras las entrevistas y observación participante y no participante, la autora transmite una sensación bastante positiva sobre la labor del colectivo docente y otros miembros de la comunidad. Subrayando el gran compromiso y una actitud de superación ante las adversidades, relata su visión del centro como un ejemplo de buenas prácticas que podrían servir de fuente de aprendizaje e inspiración para compañeros que se enfrentan a unos retos parecidos en el ámbito de la enseñanza.

El ejemplo de tales buenas prácticas es el proyecto educativo del centro que describe Mancila (2014) en su trabajo, en el que está involucrado todo el personal docente y no docente del centro, y creado a partir de la ilusión por mejorar la calidad de la enseñanza en el centro y hacer lo posible por asegurar el derecho de todos los niños y niñas a una educación igualitaria y justa. Así lo explica la investigadora:

Los procesos de mejora que se contemplan son procesos de transformación de las prácticas diarias en el centro (en aspectos como: la organización de espacio y horarios, formación y coordinación continua del profesorado, cambio metodológico en el proceso de enseñanza – aprendizaje, solo por nombrar algunos) (2014: 273).

El proyecto educativo del centro refleja los valores en los que se basa la educación intercultural, y en este sentido son interesantes para nuestro trabajo las reflexiones de la autora sobre la relación entre interculturalidad y educación. Partiendo de investigaciones de gran relevancia en el ámbito (Banks, 2009; Aguado, 1996; Nieto, 1999), Mancila resume los fundamentos de la educación intercultural como “la lucha contra el racismo”, “la educación para la justicia social”, “pedagogía crítica”, “la educación básica”, “importante para todos los niños y niñas” (2014: 263).

Aunque muchas veces en los usos comunes de la palabra la educación intercultural se asocia con acciones dirigidas a colectivos étnicamente diversos o necesarias en los centros con una considerable diversidad cultural (entiéndase, gran presencia de alumnado de origen extranjero), nos parece importante insistir que, como cualquier persona es intercultural, cualquier aula o centro son diversos e interculturales, y, por consiguiente, la educación intercultural debe ser un principio base de toda acción educativa, sea a quien sea dirigida.

En este punto nos gustaría reafirmar la idea expresada por Díaz de Rada y que hemos repetido anteriormente: cada persona es intercultural. Como señalan tanto Baumann (2001) como Díaz de Rada (2010), cada persona vive en una encrucijada compleja de identificaciones y pertenencias, negociando en su día a día sus numerosas identidades que, a su vez, son dinámicas y cambiantes. Así, teniendo en cuenta la metáfora ofrecida por Baumann de una “red elástica” que representa cualquier grupo de personas, es imposible hablar de una escuela mono- o multicultural. En definitiva, los principios de la educación intercultural son válidos para cualquier tipo de aula, centro o comunidad.

Entre tales principios se encuentra, sin duda, el de la inclusión. En uno de sus numerosos trabajos dedicados al tema de la educación inclusiva Mel Ainscow expone sus reflexiones acerca de la escuela inclusiva y su rol en la construcción de una sociedad más justa y solidaria. Así, en su artículo *From Exclusion to Inclusion. A Review of International Literature on Ways of Responding to Students with Special Educational Needs in Schools* (Ainscow, 2014), hace un recorrido por las investigaciones sobre las prácticas educativas que fomentan la participación y aprendizaje del alumnado en los contextos de diversidad. Aparte de discutir los estudios y casos prácticos que aportan ideas y ejemplos positivos, se abordan también los temas de la organización y liderazgo en las escuelas, buscando principios o pautas que puedan subir el así llamado “índice de inclusión” de un centro (2014: 25).

A pesar de tomar como punto de referencia la atención a los “alumnos con necesidades educativas especiales” discutida por numerosos autores como, por ejemplo, Biklen (1985); Cole y Meyer (1991); Ferguson (1995); Lipsky y Gartner (1996); Porter y Richler (1991); Sailor et al. (1989); Slavin (1997), Ainscow indica, muy en sintonía con las ideas expuestas anteriormente, que la inclusión debería englobar no solamente a este alumnado, sino a todo alumnado que afronta dificultades en la escuela y, en definitiva, a todo alumnado (2014: 14).

Entre otros aspectos, el autor reflexiona sobre el desarrollo histórico de los sistemas escolares de la exclusión a la inclusión, pasando por las fases de la educación especial y la integración.

Es cierto, como subraya el investigador, que la cronología y el ritmo de desarrollo de este tipo de prácticas variaban significativamente de país a país. La inquietud por atender a este colectivo se hizo patente en el siglo XIX y llevó a la creación de los centros especializados y sostenidos por organizaciones voluntarias. Entre esta primera fase hasta el reconocimiento por el Estado de la

necesidad de educación para los alumnos con “graves dificultades educativas” pasó bastante tiempo (los años 1970 en el caso del Reino Unido).

La idea de atender a este tipo de alumnado dentro de la escuela corriente fue cobrando relevancia en la segunda mitad del siglo XX, cuando los educadores especiales hicieron considerables esfuerzos por superar las situaciones de insuficiente o inadecuada atención que se les prestaba a estos niños. En el mismo momento se empezó a poner énfasis en la idea de integración. Entre las aportaciones científicas que destacan en esta línea se podrían nombrar las de Ballard (1997); Kugelmass, (2001); Skrtic (1991); Slee (1996), entre otras.

Finalmente, Ainscow (2014) señala que la inclusión es la fase más avanzada en este camino al requerir unas innovaciones de base en el sistema escolar y promover las reformas de las escuelas “normales” para poder atender al alumnado que se encontraba antes segregado y separado del aula común.

Estas etapas evolutivas de la gestión de la diversidad en el ámbito escolar nos sugieren un paralelismo con los enfoques educativos de pluralismo cultural, multiculturalismo y, por último, interculturalismo, referidos anteriormente en nuestro comentario de las reflexiones de Giménez (2003). De una forma similar, en la etapa contemporánea el enfoque interculturalista resulta ser el más progresista y el más adecuado a las necesidades del mundo moderno y de la comunidad – tanto educativa como global – de hoy en día. Así es como ve Mel Ainscow la educación inclusiva:

In some countries, inclusive education is still largely thought of as an approach to serving children with disabilities within general education settings (Mittler, 2005). However, it is increasingly seen more broadly as a reform that responds to diversity amongst all learners (UNESCO, 2001). The argument

developed in this review adopts this broader formulation. It presumes that the aim of inclusive school improvement is to eliminate exclusionary processes from education that are a consequence of attitudes and responses to diversity in race, social class, ethnicity, religion, gender and attainment, as well as with regards to disabilities. As such, it starts from the belief that education is a basic human right and the foundation for a more just society (Vitello & Mithaug, 1998).⁷

Esta visión nos parece bastante acorde al concepto de la educación intercultural que mencionamos anteriormente, siendo el criterio principal la orientación hacia el alumnado en su totalidad. De una forma más analítica, el investigador expone los fundamentos de la educación inclusiva caracterizándolos como “un enfoque a la educación basado en los principios”.

- The process of increasing the participation of students in, and reducing their exclusion from, the curricula, cultures and communities of local schools;
- Restructuring the cultures, policies and practices in schools so that they respond to the diversity of students in their locality;
- The presence, participation and achievement of all students vulnerable to exclusionary pressures, not only those with impairments or those who are categorised as ‘having special educational needs’. (Ainscow, 2014: 16)⁸

⁷ En algunos países, la educación inclusiva se sigue considerando generalmente como un enfoque de atención a niños y niñas con una discapacidad dentro del entorno educativo común (Mittler, 2005). Sin embargo, se empieza a ver cada vez más de una forma más amplia, como una reforma que responde a la diversidad de todos los estudiantes (Unesco, 2001). El argumento desarrollado en el presente artículo adopta este enfoque más amplio. Este implica que el objetivo de la mejora de la escuela inclusiva es eliminar de la educación los procesos de exclusión que son producto de actitudes y respuestas frente a la diversidad racial, de clase social, etnia, religión, género o rendimiento, así como relacionada con la discapacidad. Como tal, parte de la convicción de que la educación constituye un derecho humano fundamental y la base para una sociedad más justa (Vitello & Mithaug, 1998). Traducción de la autora.

⁸ - El proceso de aumentar la participación de los estudiantes en los currículum y reducir su exclusión de los mismos, así como de las culturas y comunidades de las escuelas locales;
- La reestructuración de las culturas, políticas y prácticas de las escuelas con el fin de que éstas respondan a la diversidad de los estudiantes en la localidad;

Tras aclarar el concepto y los principios de la educación inclusiva, el autor procede a explicitar los medios por los que sería posible crear una escuela que correspondiera a estos fundamentos. Con este objetivo, formula los siguientes interrogantes: “¿Qué prácticas educativas en el aula pueden ayudar a todos los niños a participar y aprender? ¿Cómo se pueden llevar a cabo estas prácticas? ¿Qué significa esto para la organización y liderazgo de las escuelas?” (Ainscow, 2014: 16).

Con el fin de contestar estas preguntas y haciendo un recorrido por las fuentes internacionales sobre el tema, este investigador se detiene, entre otros, en unos estudios que reflejan unos experimentos prácticos llevados a cabo en diferentes contextos educativos.

Una de las conclusiones que realiza consiste en que no existe un patrón común en las escuelas inclusivas ni una receta que pueda servir para todas las escuelas. Los aspectos que se consideran en el artículo son, por un lado, las prácticas docentes y, por otro lado, las cuestiones de liderazgo (dirección). Entre los aspectos clave en la vía de mejora de las prácticas inclusivas el autor señala la comunicación entre el profesorado y la colaboración hacia un proyecto común. En este sentido Ainscow subraya la importancia de que exista un lenguaje en común que sirva de referencia a la hora de compartir con los compañeros los retos enfrentados en el día a día. Asimismo el autor habla de la necesidad de conocer ejemplos de las “buenas prácticas”, de cómo se puede hacer las cosas de una manera diferente.

Como bien indica este autor, las prácticas docentes no están concebidas e implementadas en un vacío, y, por consiguiente, están sujetas al sistema de

- La presencia, participación y logros de todos los estudiantes susceptibles a la presión de la exclusión, no solamente los que tienen una discapacidad o se adscriben a la categoría de “necesidades educativas especiales”. Traducción de la autora.

creencias y valores de los mismos docentes, que en su totalidad forman parte de la cultura escolar. En su trabajo, Zollers, Ramanathan y Yu (1999) señalan que la mayoría de las investigaciones en el tema de las escuelas inclusivas centran su atención en explorar las buenas prácticas más que en ahondar en la relación entre el carácter inclusivo de la escuela y su cultura, y enfatizan el papel de la última en favorecer el desarrollo de un programa inclusivo. Para entender mejor el concepto de cultura escolar vale la pena observar la definición de la cultura de una organización que ofrece Schein (2004):

... a pattern of basic assumptions invented, discovered, and developed to meet external and internal challenges to cohesion that as a result of their success are taught or passed on through the process of acculturation to new members as the correct way to perceive, think and feel about these problems (2004: 17).⁹

Este sistema colectivo de valores y creencias, que muchas veces funciona a nivel inconsciente (Ainscow, 2014), es muy difícil de cambiar. Sin embargo, como argumenta Ainscow, la presencia del alumnado que no encaja en el perfil tradicional, puede ser un buen motivo para investigar el terreno de las alternativas educativas:

On the other hand, the presence of children who are not suited to the existing 'menu' of the school can provide some encouragement to explore a more collaborative culture within which teachers support one another in experimenting with new teaching responses (2014: 21).¹⁰

9 Un patrón de creencias básicas compartidas que un grupo ha aprendido acerca de cómo resolver sus problemas de adaptación externa e integración interna, y que ha funcionado lo suficientemente bien como para ser considerado válido y, por tanto, se enseña a los nuevos miembros como el modo correcto de percibir, pensar y sentir en relación con esos problemas. Traducción de la autora.

10 Por otro lado, la presencia de los niños y niñas que no se adaptan al 'menú' de la escuela puede ofrecer una motivación para explorar una cultura más colaboradora en la que los docentes se apoyan mutuamente experimentando con nuevas respuestas de enseñanza. Traducción de la autora.

Insistiendo en la importancia de la colaboración y aprendizaje compartido entre docentes que ejercen en el mismo centro o incluso en centros diferentes junto a otros autores como, por ejemplo, Fernández Enguita (2005) o Skrtic (1991), Ainscow argumenta que aparte de tener la oportunidad de cuestionar sus propias prácticas y ayudar a mejorar las de los compañeros, tal formación colaborativa proporciona un espacio para someter a mutua crítica las creencias y percepciones que se dan por hecho acerca de ciertos colectivos de estudiantes (2014).

Otro aspecto práctico que discute este autor en su artículo son las funciones que desempeña el personal docente de apoyo educativo en los centros escolares. Al realizar un análisis detallado de los trabajos dedicados a la cuestión, el científico relata los diferentes tipos de apoyo educativo, sus ventajas y desventajas y diferentes recomendaciones acerca del uso del personal de apoyo.

Aunque los resultados difieren en las distintas investigaciones debido a las diferencias del contexto, la conclusión general en la que coinciden consiste en que para proporcionar apoyo eficaz, los docentes de apoyo deben tener una formación adecuada (Ainscow, 2014). Por otro lado, el profesorado del aula común tiene que realizar a su vez una formación específica para poder gozar del apoyo educativo de este personal. Asimismo, entre las recomendaciones ofrecidas por los autores de los estudios, se pone énfasis en que el apoyo educativo no debe ser utilizado como alternativa al aula común, basándose en la idea de que el alumnado con más necesidades tiene que pasar más tiempo con sus profesores y no menos, como sucede muchas veces en realidad. Por último, se insiste en que el profesorado del aula común debe ser responsable

de la planificación de la clase teniendo en cuenta a todos sus alumnos, incluyendo a los que están atendidos por el personal de apoyo educativo.

Estas recomendaciones nos hacen reflexionar sobre la práctica realizada con el alumnado de origen extranjero en los centros escolares de la Comunidad Autónoma de Andalucía como medida de inmersión lingüística, el programa de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL). En referencia a la cuestión de las aulas de inmersión lingüística se han realizado varios estudios relevantes (por ejemplo: Del Olmo, 2012; Fernández y García, 2015; Goenechea, 2015). Guerrero (2013) relata los resultados de uno de ellos en su trabajo titulado: “Integración sociocultural y enseñanza del español en Andalucía. Aplicación del programa de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL)”.

Como bien explica esta autora, la normativa vigente respecto a la integración del alumnado procedente de los países de habla no hispana en los centros escolares, estipula la aplicación de diferentes medidas, entre otras las referentes a la adquisición de la competencia lingüística. Como expresa la normativa en el caso de Andalucía, las ATAL buscan ser un:

...programa de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular... que permite la integración del alumnado inmigrante en el centro... y su incorporación a los ritmos y actividades de aprendizaje propios del nivel en el que se encuentren escolarizados atendiendo a su edad y a su competencia curricular, según lo establecido en la normativa vigente.¹¹

La cuestión de la adquisición del idioma del país de acogida es objeto de una polémica en el ámbito educativo, ya que desde la perspectiva de la educación intercultural es un aspecto crucial de la integración de las personas

11 Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. BOJA nº 33 de 14/02/2007.

extranjeritas, y, por otro lado, no es suficiente si no se acompaña o no se centra en la adquisición de las competencias culturales, símbolos y códigos necesarios para la convivencia en la sociedad de acogida. En esa línea se expresan varios autores a los que cita la investigadora en su artículo, entre ellos García y Granados (2000) o Muñoz López (2004) quien afirma lo siguiente:

El aprendizaje de una lengua no se reduce únicamente a la dimensión lingüística, ya que, aprender una lengua es aprender un comportamiento y una cultura. Por tanto, hacer visibles las diferencias y mostrar la idiosincrasia cultural es una tarea prioritaria en el proceso de enseñanza- aprendizaje de las lenguas (2004: 66).

Al igual que Ainscow insiste en la necesidad de una formación específica para los profesores de apoyo educativo y para el personal docente que goza de este apoyo, Guerrero señala la importancia de la formación de los profesionales de las ATAL, muchas veces insuficiente o inexistente. Otra dificultad que menciona la autora es el poco conocimiento que suele tener la comunidad educativa sobre la labor de los profesores de ATAL. Aparte de no contribuir a la colaboración entre los miembros de la comunidad, este hecho crea en los profesores de ATAL una sensación de aislamiento profesional y de poco reconocimiento de su trabajo (Guerrero, 2013).

Según los resultados del estudio cualitativo ya citado de Guerrero (2013), estas dificultades provienen de la perspectiva que se tiene de la función de las ATAL, generalmente vistas por la comunidad educativa como solución al problema del desconocimiento del idioma de instrucción por los alumnos de origen extranjero. Así, en muchas ocasiones, se considera como objetivo principal de estas medidas de inmersión lingüística el conseguir nivelar las diferencias en la preparación para asistir al aula común, apartando a los

alumnos que no manejan el idioma vehicular de la clase de su grupo hasta que no estén capacitados para participar en la clase “normal”.

De acuerdo a los entrevistados, en algunos centros educativos el envío de los alumnos extranjeros a las aulas de ATAL es visto como una salida para facilitar la tarea del docente regular del centro con el resto de alumnos del aula. En este sentido, el desconocimiento del idioma es entendido como un problema que obstaculiza el normal avance y funcionamiento del aprendizaje de los otros alumnos, y que propicia problemas conductuales y de adaptación en los alumnos extranjeros (Guerrero, 2013: 48).

Sin embargo, tal enfoque no es especialmente acorde a los principios de la educación intercultural, ya que implica unas ideas de asimilación (el alumno tiene que adaptarse a la cultura simbólica de la escuela, su contribución como portador de otra cultura no se tiene en cuenta como aspecto positivo para el aprendizaje de los demás compañeros y profesores).

Una de las propuestas de mejora de la situación descrita que se realizó en la provincia de Sevilla, es la introducción de los mediadores interculturales en las escuelas como medida de apoyo a los profesores de ATAL. La autora del artículo dedica una parte de su investigación a la figura del mediador intercultural, en el marco de la acción educativa en las escuelas con considerable presencia de alumnado de origen extranjero.

Los informantes destacan varios aspectos positivos de la introducción de estos agentes en el funcionamiento de los centros, entre ellos, una mejor coordinación con la familia, una mayor colaboración entre el profesorado del centro y los profesionales de ATAL. La participación de los mediadores interculturales en el proceso de integración de los alumnos de origen extranjero en la comunidad educativa fomenta el carácter interactivo y global del proceso

educativo (siguiendo los principios de la educación intercultural) al incluir tanto el alumnado extranjero como el autóctono. En este sentido, como subraya la autora, “el propósito principal consiste en educar para convivir con la diversidad que comprende de manera igual a alumnos extranjeros y españoles” (Guerrero, 2013: 50).

Como, al parecer, ésta no es la lógica que sigue a la actuación de las aulas de inmersión lingüística en muchos casos, los profesores de ATAL reciben, gracias a la contribución de los mediadores interculturales, el asesoramiento necesario para afrontar las situaciones más problemáticas o la oportunidad de intercambiar con los mediadores o con los docentes del centro los materiales curriculares para dentro o fuera del aula ordinaria. Así, como señala Guerrero,

El mediador busca ser un apoyo para dicha comunidad (profesores, alumnos y padres) en el proceso de educar para una buena convivencia entre alumnos de diversas culturas (2013: 50).

Otro estudio dedicado al funcionamiento de las ATAL es el realizado en la provincia de Cádiz por Cristina Goenechea, cuyos resultados provisionales la autora relata en su ponencia “Evolución de las ATAL en la provincia de Cádiz: ¿Un recurso a extinguir?” (2015). Tanto sus conclusiones como la línea general de las reflexiones acerca del tema del acompañamiento lingüístico al alumnado con dificultades en la adquisición del idioma vehicular del centro escolar, son bastante similares a los de la investigación citada anteriormente. Nos resulta interesante detenernos en algunos de los hallazgos de dichos estudios, ya que, aparte de estar relacionados con el objeto de nuestra investigación, hablan desde la perspectiva de algunos de nuestros informantes (varias de las

entrevistas que forman parte de la investigación se realizaron a profesores de ATAL).

Al ser una investigación que abarca el desarrollo del fenómeno de las aulas de inmersión lingüística a lo largo de 7 años (entre los cursos 2007/2008 y 2014/2015), el estudio permite apreciar los cambios en la realidad enfrentada por los profesionales de este ámbito. Tales cambios están vinculados fundamentalmente a la disminución del presupuesto dedicado a estos fines por distintas administraciones (los presupuestos del Estado, los de la Delegación, etc.) (2015: 73). Desde un punto de vista práctico, el descenso del presupuesto ha incidido en la disminución del número de centros entre los cuales los profesores de ATAL realizan su itinerario, dato que, a su vez, ha influido positivamente en la calidad del tiempo dedicado al colectivo atendido. Sin embargo, y por la misma razón, el número de horas en las que este alumnado es atendido no es suficiente, ya que la normativa vigente sólo estipula el número máximo de horas semanales recibidas por el alumnado ATAL, pero no el mínimo, y, como consecuencia, se imparten las horas en la medida de lo posible:

En concreto, el artículo 8.1 de la normativa vigente establece que “la asistencia a los grupos de apoyo organizados fuera del aula ordinaria ocupará un máximo de 10 horas en Educación Primaria y de 15 horas en Educación Secundaria Obligatoria (2015: 75).

Tal normativa está motivada por la intención de fomentar la integración del alumnado de origen extranjero en su aula ordinaria con la máxima rapidez. Desafortunadamente, como en el caso de tantas otras “buenas intenciones”, la realidad dista bastante de este principio. Según relata la investigadora, la

mayoría de los maestros de ATAL de la provincia de Cádiz se decanta por realizar el apoyo a su alumnado fuera de su aula normal, aduciendo para ello numerosas y variadas razones:

En uno de los estudios de caso en los que estamos trabajando la maestra no entra en el aula para dar apoyo a ningún alumno-a en ningún centro. La falta de tiempo es el principal argumento que se da en este caso para explicar este hecho. En el segundo caso, a lo largo de toda la semana la maestra de ATAL sólo entra una hora en un aula de un centro, para dar apoyo en matemáticas a una alumna de nacionalidad china. Se da la peculiaridad de que ese centro es una Comunidad de Aprendizaje, por lo que es habitual la presencia de varios adultos dentro del aula y por tanto están más habituados a este tipo de apoyo (2015: 74).

El caso descrito es el único ejemplo de la realización de apoyo al alumnado dentro de su aula ordinaria. Como señala la autora, actualmente no son muchas las investigaciones que aporten datos significativos a favor del apoyo lingüístico en el contexto del aula ordinaria, sin embargo sí nombra un estudio realizado por Morales (2009) en el que se afirma que tal variante contribuye al mayor rendimiento del alumnado extranjero con dificultades lingüísticas (2015: 75).

Las dos investigaciones citadas aquí coinciden en la visión de las limitaciones del programa ATAL como medida de apoyo a la integración del alumnado extranjero en los centros escolares. Sin embargo, ninguna de las dos autoras considera probable la extinción del programa, por lo menos a corto plazo, mientras Goenechea (2015) prevé la posibilidad de evitar su coexistencia con otros dispositivos y, por tanto, la duplicación de actuaciones similares dirigidas al alumnado con dificultades lingüísticas, Guerrero (2013) insiste en la

importancia del rol de los mediadores interculturales en la mejora de la eficacia del programa ATAL en los centros escolares en los que están presentes.

Nos resulta interesante considerar aquí las coincidencias y divergencias que se encuentran entre el programa ATAL y las medidas análogas empleadas en otras comunidades autónomas de España. Así, en su artículo dedicado a las llamadas “aulas de enlace” en la comunidad de Madrid, Del Olmo (2012) señala su carácter controvertido y las diferentes actitudes que muestran al respecto los miembros de la comunidad escolar.

Entre las similitudes se podría destacar las opiniones críticas y negativas recogidas por los estudios académicos acerca de la eficacia de las aulas de enlace en la integración escolar del alumnado de origen extranjero. La misma autora señala que estas aulas “no son eficaces como resultado, puesto que no cumplen los objetivos para los que fueron creadas” (2012: 125), refiriéndose con “resultado” al éxito académico de estos alumnos y alumnas y a la superación de los requisitos para seguir su formación en la enseñanza universitaria. Asimismo, haciendo eco de otras investigaciones en la cuestión, pone de relieve la poca coherencia entre los objetivos de integración y el hecho de apartar y segregar al alumnado usuario del dispositivo de sus aulas ordinarias.

Con todo, según Del Olmo, la actitud general de los docentes expresada respecto al dispositivo de las aulas de enlace, suele ser positiva. Además, lo que nos resulta diferente a las dinámicas observadas en la implementación del programa ATAL, la figura del docente en el aula de enlace goza de una estima por parte de los profesores del centro. Otro dato que nos resulta de interés es que la mayoría de maestros y profesores en las aulas de enlace son voluntarios (2012: 126).

Poniendo de manifiesto las limitaciones y deficiencias del dispositivo, la autora afirma, sin embargo, que éste puede servir de base para mejorar la respuesta institucional a la diversidad lingüística de las aulas:

El programa de la aulas de enlace resulta innovador, no en sí mismo, sino porque sus limitaciones han obligado a los maestros a innovar continuamente, partiendo, cada día, de la diversidad de su aula. En este sentido creo que se pueden considerar un modelo de buenas prácticas capaz de inspirar un proceso de cambio urgente y continuo para todo el sistema educativo (2012: 126).

Del análisis de las medidas diseñadas para superar las dificultades lingüísticas en los centros con la presencia de alumnado de origen extranjero, pasaremos a realizar un recorrido por algunas fuentes literarias dedicadas a la escolarización de determinadas poblaciones dentro del colectivo de alumnado de origen extranjero, aproximándonos así al tema de nuestra investigación.

1.4. Poniendo cara al alumnado extranjero: hacia un concepto de inmigración.

Contamos con muchos estudios sobre la presencia de personas de origen extranjero en los centros escolares españoles (Aparicio y Tornos, 2005; Álvarez, 2012; Colectivo IOÉ, 2011; González Barea, 2007; González, Pérez y Jiménez, 2011; Gualda, 2010; López et al., 2014; Navas y Rojas, 2010; Rinken, Escobar y Velasco, 2011), dirigidos a diferentes aspectos de la cuestión: la integración social, el rendimiento académico, las actitudes de los miembros de las comunidades educativas hacia estas poblaciones, sus proyectos y dificultades, etc.

Antes de profundizar en la variada problemática que ofrece el tema, acerquémonos a los conceptos con los que vamos a tratar para poder partir de una base semántica sólida en nuestras reflexiones. Como señala González Barea (2007) en la parte introductoria a su trabajo sobre los estudiantes marroquíes en España, a pesar del continuo esfuerzo de los investigadores del ámbito por conseguir formular una definición libre de ambigüedades, aún no existe tal fórmula para el concepto de migración o movimiento migratorio.

Algunas de las definiciones que cita la autora coinciden en que este concepto alude a un desplazamiento de una persona o un grupo de personas a una distancia significativa por un periodo de tiempo importante (UNESCO, cit. por Blanco, 2000; Checa y Arjona, 1999). Sin embargo, no concretan de qué distancia y de qué período exactamente se tiene que tratar para que dicho desplazamiento se pueda denominar “migración” y no “visita”. Por otro lado, las Naciones Unidas (cit. por Blanco, 2000) aportan un criterio más preciso del tiempo: la residencia en el lugar diferente al de nacimiento tiene que tener una duración de un año o más. Otros autores consideran que la migración tiene que tener obligatoriamente un carácter colectivo, masivo y no puntual (Malgesini y Giménez, 1997). A su vez, González Barea insiste en que un criterio importante para distinguir las migraciones de otro tipo de desplazamientos es el cambio sociocultural que se produce en la vida de los migrantes (2007). Una definición que comprende todos los criterios referidos anteriormente es la ofrecida por Blanco, quien afirma que las migraciones serían “los movimientos que supongan para el sujeto un cambio de entorno político-administrativo, social y/o cultural relativamente duradero; o de otro modo, cualquier cambio permanente de residencia que implique la interrupción de actividades en un lugar y su reorganización en otra” (Blanco, 2000 cit. por González Barea, 2007: 8).

En otro estudio dedicado a la escolarización de los niños y niñas magrebíes en Cataluña, Carbonell, Simó y Tort (2005) apuntan a las posibles confusiones terminológicas a la hora de manejar los conceptos de “inmigrante”, “inmigrado”, “extranjero”, “autóctono”, “nacional”, entre otros (2005: 23 y 36). No obstante, los autores no ofrecen solución a esta falta de claridad al no proporcionar sus propios criterios o definiciones de los términos en cuestión.

García y Granados (1999) ponen de manifiesto el diferente matiz pragmático que adquieren los conceptos de “inmigrante” y “extranjero” en las representaciones de la “otredad”, en un componente tan importante de la cultura escolar como los libros de texto. Según los autores, los dos términos describen a una persona que no es ciudadana de un determinado país. Sin embargo, al exponer la información sobre la inmigración en España en un libro de texto que investigaron los estudiosos se presentaron las cifras sobre el colectivo procedente de los países africanos y europeos y sus respectivos porcentajes de una forma significativamente diferente a los datos de las fuentes estadísticas. La explicación que dan los investigadores es que en las dos fuentes se tomaron en cuenta diferentes poblaciones: la “extranjera” en una y la “inmigrante” en la otra:

A pesar de muchas posibles matizaciones lo normal es admitir que la práctica totalidad de los que en un país son considerados extranjeros deben ser considerados, además, como inmigrantes, pero en el caso del libro de texto que comentamos se ha preferido utilizar la distinción que el ciudadano de la calle suele hacer: un inmigrante es un extranjero pobre o un extranjero procedente de un país pobre o no desarrollado como nosotros. La diferencia ha sido cuantificada y se han jerarquizado los términos de inmigrante y extranjero, siendo preferible, entre ambas opciones, ser extranjero (1999: 17).

El caso citado es un ejemplo llamativo de cómo, en el marco de la cultura escolar, se reproducen los significados y las actitudes propios de la opinión pública, influida por los medios de comunicación y con tendencia a perpetuar prejuicios y desigualdades al desconocer el significado real de los fenómenos sociales.

Estrella Gualda (2010) señala una problemática similar en su investigación dedicada a la segunda generación de inmigrantes en Huelva. Esta autora señala una serie de situaciones diferentes contempladas en su estudio, entre ellas: menores inmigrantes no acompañados, menores inmigrantes que vienen acompañando a adultos, menores de origen inmigrante que nacieron en España, menores nacidos en el extranjero pero ya nacionalizados como españoles, menores inmigrantes que acompañan a sus padres en procesos de migración temporal (2010: 21-22). En la misma línea se expresan Navarro y Huguet (2010), destacando una gran variedad de casuísticas englobada bajo los términos “extranjero” o “inmigrante”.

Esta falta de claridad puede llevar a malentendidos de diferente índole, desde expresiones subliminales o implícitas de racismo en el ámbito de actividad docente a cierta inexactitud a la hora de realizar estudios teóricos o empíricos (al no estar capacitado el profesorado para proporcionar información lo suficientemente precisa o delimitada sobre la población sujeta a consideración). En los capítulos dedicados a la parte práctica de nuestra investigación trataremos esta problemática con más detenimiento.

A la hora de discutir el fenómeno de las migraciones, la mayoría de los autores de las investigaciones relevantes en el ámbito hacen referencia a la institución de las redes sociales de los migrantes o las redes migratorias (Aparicio y Tornos, 2005; González Barea, 2007; Gualda, 2010; Pàmies, 2013; Vertovec, 2001). Aunque no compartimos la visión de Malgesini y Giménez

(1997), que sostienen que la migración debe tener siempre un carácter colectivo, resulta natural que una transformación tan significativa como un cambio de residencia y de entorno sociocultural requiera y se valga del apoyo del grupo de personas que están en circunstancias similares. Steven Vertovec (2001) resume el fenómeno de una forma clara y concisa, afirmando que “la migración es un proceso que se apoya en y, a la vez, crea redes sociales” (2001: 8).

Según señalan varios autores, los migrantes realizan su actividad vital manteniendo vínculos y relaciones significativas entre por lo menos dos territorios, el del país de origen y el receptor. Entre los ámbitos en los que se desarrolla esa actividad paralela Vertovec (2001) nombra las obligaciones familiares, hábitos matrimoniales, transferencias monetarias, compromisos políticos, prácticas religiosas, visitas regulares, consumo de medios de comunicación, etc. (2001: 2). Esta peculiar experiencia recibe el nombre de “transnacionalismo”, pues se desarrolla en un espacio virtual en constante movimiento e intercambio entre dos o más estados nacionales, es decir, un espacio social transnacional (Aparicio y Tornos, 2005; Vertovec, 2001). Los sujetos que la viven se denominarían transmigrantes (González Barea, 2007).

A pesar de tratarse de nociones diferentes, vale la pena trazar un paralelismo entre los conceptos de transnacionalismo e interculturalidad. Tal y como lo explican los investigadores citados anteriormente, en el caso de los espacios sociales transnacionales, los sujetos se ven en un proceso de constante negociación de valores, identificaciones y paradigmas entre las dos sociedades, buscando cada uno su propio equilibrio o posición ante esa dualidad que le garantice una óptima adaptación a las circunstancias en las que está envuelto. Algo similar sucede cuando se trata de los contextos interculturales, aunque no olvidemos que, como hemos indicado antes citando

a Díaz de Rada (2010) y Baumann (2001), cualquier contexto o grupo humano lo es. Sin embargo, si hablamos de los entornos tradicionalmente considerados interculturales (entiéndase con una presencia de un número considerable de personas de origen étnico o nacional distinto al del grupo mayoritario) se pone de relieve la necesidad de negociar – esta vez entre los dos o más grupos de personas – las identificaciones, los derechos y deberes, los valores e, inevitablemente, las relaciones de poder.

Al igual que el concepto de redes sociales, mencionado en los apartados anteriores, cobra especial importancia para nuestro estudio el concepto de capital social, un concepto clásico de la ciencia social, cuyo uso se ha expandido tanto al ámbito educativo como al de la vida cotidiana. Aunque ya se utilizaba en la literatura académica a principios del siglo XX, fue sistematizado y aplicado a la investigación educativa en la segunda mitad del siglo en las obras de los sociólogos, filósofos y economistas como Bourdieu (1970, 1980), Coleman (1988), Loury (1977, 1981), Portes (1998), Putnam (1995, 2000), entre otros.

En una investigación reciente dedicada a la escolarización de jóvenes de origen marroquí en Barcelona, Jordi Pàmies (2013) hace mención de este valor como un factor positivo tanto para el proceso de escolarización como para la socialización en la sociedad receptora. Reflexionando sobre las diferentes estrategias de distribución del alumnado empleadas en los centros escolares de diferentes países, este investigador pone de relieve que, a diferencia de lo manifestado en los discursos oficiales, la organización de tales estructuras se rige en muchas ocasiones por el origen étnico y/o socioeconómico del alumnado, y no por el criterio del mayor rendimiento académico de todos los alumnos y alumnas. Las investigaciones realizadas en el ámbito anglosajón (Oakes, 1985; Gamoran y Mare, 1989; Gamoran, 1992; Mehan, Villanueva,

Hubbard y Lintz, 1996, entre otras) evidencian que los factores que se tienen en cuenta a la hora de formar las agrupaciones intra- o interescolares son la clase social y la condición de inmigrante, por encima de las capacidades y aptitudes de los estudiantes (Pàmies, 2013: 137).

Basándose tanto en la revisión de las aportaciones teóricas como en su propia investigación empírica, Pàmies (2013) pone de manifiesto los escasos efectos positivos que tienen los agrupamientos según el nivel y la capacidad en la totalidad del alumnado en un centro, casi inexistentes en los estudiantes de los grupos de nivel alto, y los notablemente negativos en el alumnado emplazado en los grupos de nivel académico bajo, sobre todo cuando se trata de personas de origen extranjero.

Asimismo, en una conferencia de 2010 Besalú expresa una idea similar, señalando además que, aunque oficialmente con esta medida se propone facilitar la adaptación del currículum a las necesidades del alumnado y lograr mejores resultados académicos, la verdadera motivación es la de retener a los “buenos” alumnos y evitar que abandonen el centro ante la presencia de los “malos”, en este caso, alumnos de origen extranjero. El autor afirma que es una medida a la que se recurre frente a la presión de las familias, el entorno y la administración educativa (Besalú, 2010).

Para poder seguir las reflexiones de este autor respecto a los efectos que tienen los agrupamientos escolares en la integración social del alumnado procedente de familias inmigradas, recordemos el significado de la noción de capital social a la que apela repetidamente en su trabajo. En un ensayo de Vertovec (2001) encontramos la siguiente definición formulada por Portes (1995) que podría servir de síntesis de las anteriores aportaciones de los académicos que introdujeron el concepto:

'The capacity of individuals to command scarce resources by virtue of their membership in networks or broader social structures. ...The resources themselves are not social capital; the concept refers instead to the individual's *ability* to mobilize them on demand' (Vertovec, 2001: 6).¹²

Tal y como precisa el mismo Vertovec, el capital social no es una propiedad del individuo, sino algo vinculado a la red de relaciones de este individuo (2001). En esta línea, Pàmies (2013) destaca que al asignar los agrupamientos según el nivel académico o presuntas capacidades de los alumnos y alumnas, la escuela limita su acceso a las relaciones interculturales y hace disminuir, como resultado, su capital social (2013). En la misma línea se expresa Besalú (2010), quien destaca "el impacto que este tipo de estrategias tiene sobre la calidad de las relaciones sociales y el mensaje implícito que se transmite a todos" (2010: 30). Asimismo, encontramos ideas similares en los trabajos de varios autores en el tema (por ejemplo: Ballesteros, Aguado y Malik, 2014).

Según explica Pàmies en su artículo, una de las mayores consecuencias negativas del emplazamiento de los estudiantes de origen inmigrante en los grupos de bajo nivel (o, como son denominados oficialmente, "grupos de atención a la diversidad") es su estigmatización o imposición de bajas expectativas de éxito escolar que se traducen en un menor esfuerzo empleado por el profesorado en la preparación o desempeño de la actividad docente que, a su vez, lleva a la pérdida de interés y motivación por parte del alumnado.

Por una serie de razones, entre las cuales cabe destacar la valoración negativa por parte del profesorado provocada más bien por los prejuicios que

¹² 'La capacidad de los individuos de manejar los recursos escasos gracias a formar parte de redes o estructuras sociales más amplias. ... Los propios recursos no constituyen el capital social; en cambio, el concepto se refiere a la *habilidad* que tiene el individuo de movilizarlos en caso de necesidad'. Traducción de la autora.

por los datos objetivos, el alumnado de origen extranjero tiende a ser tratado como el de necesidades educativas especiales, hecho que lleva a la excesiva simplificación o hasta infantilización de los contenidos curriculares impartidos en sus grupos de nivel o grupos de refuerzo. Es un peligro del cual advierte también en su investigación doctoral González Falcón (2009: 62). Pàmies señala igualmente que el mismo alumnado desarrolla una actitud negativa ante tal tratamiento por parte del profesorado, reaccionando a su falta de interés por su éxito con comportamientos antiescolares o poco colaborativos (2013).

Otro dato que apunta este autor es que los estudiantes adscritos a los grupos de bajo nivel tienen un acceso limitado a la información relacionada con diferentes actividades extracurriculares o de interés general, por el contrario, en el entorno donde se ubican la atención se centra en las normas de comportamiento o convivencia en el centro. Esta peculiaridad, junto con la expresa división en grupos inferiores y superiores, fomenta la creación de lo que el autor caracteriza como dos culturas escolares diferenciadas.

En situaciones así, los jóvenes de las minorías étnicas ven limitadas sus posibilidades de integración en la cultura escolar dominante y dificultando su proceso de identificación, intrínsecamente complejo y condicionado por las negociaciones entre los valores de la sociedad de acogida y de la de origen. A eso se refiere Pàmies al hablar del capital social del que se ven “despojados” los estudiantes de origen extranjero:

Este emplazamiento despoja a los jóvenes de la minoría de recursos, haciéndolos más vulnerables al fracaso. Estos estudiantes tienen que afrontar un proceso de sustracción cultural mientras ven vetadas las posibilidades de elaborar nuevos códigos de carácter más aditivo (Pàmies, 2013: 140).

Con “sustracción cultural” el autor se refiere al proceso mediante el que los estudiantes de origen extranjero dejan de utilizar los códigos de conducta o convivencia que tenían por relevantes en la sociedad de origen al no corresponder aquellos a su nuevo entorno. En este contexto existen varias estrategias a las que pudieran recurrir para adaptarse eficazmente al medio, entre ellas los investigadores destacan la asimilación, integración y negociación entre los dos o más sistemas de códigos.

Como una de las conclusiones de su estudio, Pàmies (2013) señala que entre las tres estrategias la que resultaba más eficaz para el éxito y el desarrollo dentro del entorno escolar era la más “aditiva” o según la cual los alumnos se volvían biculturales o multiculturales (2013) al adoptar los códigos de la sociedad de acogida y manteniendo como relevantes los valores y los códigos de su cultura de origen. Evidentemente, en el caso descrito en su estudio, los alumnos y alumnas que se veían emplazados en los agrupamientos de bajo nivel, también veían limitadas las posibilidades de contacto intercultural y de acceso a la cultura escolar dominante, lo cual disminuía sus posibilidades de éxito académico o social en la escuela.

Según constata este autor en sus observaciones finales, en muy pocos casos las condiciones dentro de las escuelas favorecen la adopción de las estrategias exitosas por el alumnado procedente de las minorías étnicas. Al contrario,

Se sigue sin atender a las posibilidades reales y a las condiciones intraescolares mediante las que se promueve el éxito académico, la sociabilidad intercultural y los espacios donde los jóvenes puedan

construir unas identidades múltiples, flexibles y complejas (Pàmies, 2013: 152).

Pese a que este y muchos otros investigadores ofrecen una imagen poco alentadora de la situación del alumnado de origen extranjero en el sistema educativo español, creemos que la manera de gestionar la diversidad cultural en el aula ha ido mejorando con el paso de los años. En nuestro estudio exploraremos las opiniones de los docentes que trabajan con este colectivo de alumnado en la actualidad y su perspectiva de su desarrollo escolar.

Con este primer capítulo hemos pretendido aclarar algunos de los conceptos y fenómenos que constituyen la base teórica de nuestro estudio. Parece claro que el uso de los términos relativos a la gestión de la diversidad en la sociedad actual y, en particular, en el sistema educativo requiere cierto cuidado y aclaración contextual.

A continuación, con el fin de acercarnos al contexto actual de nuestra investigación, en el capítulo que sigue comentaremos el fenómeno de la inmigración extranjera en España y Andalucía, los diferentes colectivos nacionales presentes en el territorio nacional y regional, así como las actitudes de la población autóctona ante dicho fenómeno. Asimismo, referiremos algunas cuestiones respecto a la regulación legislativa del hecho migratorio y la escolarización del alumnado de origen inmigrante y, por último, revisaremos las aportaciones de los investigadores españoles y andaluces en el tema.

CAPÍTULO II
INMIGRACIÓN Y ESCOLARIZACIÓN
DEL ALUMNADO DE ORIGEN EXTRANJERO
EN ESPAÑA Y ANDALUCÍA:
UNA APROXIMACIÓN GENERAL

CAPÍTULO II. INMIGRACIÓN Y ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO DE ORIGEN EXTRANJERO EN ESPAÑA Y ANDALUCÍA: UNA APROXIMACIÓN GENERAL

En este capítulo dedicaremos nuestra atención al fenómeno de la inmigración extranjera en España y sus aspectos particulares en Andalucía. Haremos un breve recorrido por su desarrollo diacrónico y sus particularidades en función de los diferentes colectivos que la forman en la actualidad. A continuación abordaremos los aspectos relativos a uno de los colectivos, el procedente de los países del Este de Europa, así como la percepción del hecho migratorio por parte de la población autóctona. Consideraremos la legislación relativa tanto a los derechos de las personas inmigrantes en España como a la escolarización de sus hijos en el sistema educativo nacional, y, por último, haremos una revisión de las investigaciones actuales relativas a este aspecto publicadas en España y, en particular, en Andalucía.

2.1. El fenómeno migratorio en España: un breve recorrido histórico

Europa es el continente que más inmigración recibe anualmente en números absolutos. No cabe duda de que en cada país el contexto nacional condiciona las particularidades de los procesos inmigratorios y de integración de la población foránea en la nueva sociedad. Sin embargo, la experiencia de España en la gestión de la inmigración económica internacional es bastante particular en relación a otros países de Europa.

Por un lado, su historia como país receptor de la inmigración es más reciente que la de la mayoría de los países desarrollados de la región. A diferencia de otros países de Europa Occidental, España tiene una larga tradición como país de emigración. A partir de las últimas décadas del siglo XIX

y hasta los principios de la Guerra Civil española, la sociedad presenció un continuo flujo de salidas hacia el extranjero, sobre todo hacia los países latinoamericanos. Los procesos económicos y la situación del mercado laboral fueron las principales causas de tal movimiento migratorio. El periodo correspondiente a la crisis bélica y económica en el país vería un descenso de las emigraciones, que se reanudaría en la segunda mitad del siglo XX, cambiando esta vez de destino y centrando su grueso en los países más desarrollados de Europa Occidental (Alemania, Reino Unido, Francia, Suiza). En ese periodo, junto con España, se convirtieron en emisores de emigración económica otros países del sur de Europa: Italia, Grecia, Portugal, Yugoslavia. Esta dinámica tuvo lugar hasta el año 1973 en el que se produjo una fuerte crisis económica en Europa, que tuvo como resultado un retorno masivo de emigrantes españoles (Gozálvez, 2012).

La segunda mitad de la década de los setenta se caracterizó por una profunda transformación social en el país acompañada por un crecimiento económico que llevó al país a superar la media del nivel de desarrollo de los países constituyentes de la Unión Europea en aquella época. Aparte de abrir las puertas al regreso de los españoles residentes en el extranjero, estos fenómenos convirtieron a España en un destino atractivo para la inmigración económica extranjera. Como señala Gozálvez (2012), en el año precedente a la entrada del país en la Unión Europea y a pesar de las altas cifras del paro, se decretó la primera de las tres regularizaciones extraordinarias de los trabajadores extranjeros residentes en España (Ley Orgánica 7/1985, de 1 de julio, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España), a la que sucedieron otras dos en 1991 y el 1996. Aunque la Ley del 1985, conocida como Ley de Extranjería, fue el primer documento legislativo en el tema de la inmigración con carácter general, en los años posteriores se promulgaron

numerosos decretos y reglamentos enmendando e introduciendo cambios en la normativa relativa a la presencia de ciudadanos extranjeros en España, tanto en situación regular como irregular.

Se puede afirmar que dichas leyes tuvieron cierto éxito en la “legalización” de la situación de la población extranjera residente en el territorio español, además de articular sus derechos y libertades. Sin embargo, no consiguieron parar o reducir las nuevas entradas de los ciudadanos no nacionales en el país. Desde el año 1985 que presencié la metamorfosis de España en un país de inmigración, y hasta los años del principio de la última crisis económica, las cifras de la población extranjera en el país crecieron de una forma exponencial.

Tabla 2.1. Población residente en España

Año	1985	2002	2008	2009	2012	2016
Población total	38.467.025	41.423.520	45.983.169	46.367.550	46.766.403	46.468.102
Españoles	38.225.025	39.364.640	40.717.715	40.937.366	41.619.354	42.071.831
Extranjeros	242.000	2.058.880	5.265.454	5.430.184	5.147.049	4.396.871

Fuente: Instituto Nacional de Estadística. Elaboración propia

Según se observa en la Tabla 2.1, los flujos más intensos de inmigración extranjera se produjeron en los primeros quince años desde la promulgación de la Ley de Extranjería. Con el comienzo de la crisis económica del 2008 el número de nuevas entradas siguió aumentando, aunque no tan intensamente como en las décadas anteriores, debido a la inercia del fenómeno y a las reagrupaciones familiares. Como consecuencia de dicha crisis, la segunda

década del siglo XXI vio un leve descenso en la población extranjera residente en España.

La tendencia a la disminución del número de residentes extranjeros continuó manifestándose durante los años en que se realizó esta investigación (2012-2016), llegando a reducirse en 750.178 personas la cifra absoluta de extranjeros empadronados¹³. Sin embargo, sus efectos no han sido tan críticos como lo han querido presentar los promotores de los recortes en la esfera social, ya que entre las causas de tal descenso figuran no solamente el retorno de las personas inmigrantes a sus países de origen, sino también la concesión de la nacionalidad española por arraigo en el país. Otro factor que no debe obviarse es la presencia de los ciudadanos extranjeros en situación irregular, la cual podría modificar de una forma significativa las estadísticas correspondientes.

Otra característica del desarrollo del fenómeno inmigratorio en España en las últimas tres décadas es su diversificación según el país de origen y, por otro lado, el aumento del número de la población inmigrante proveniente de países menos desarrollados y el descenso de aquella procedente de los países desarrollados (Europa occidental, EE.UU., Canadá, Japón, etc.). Como indica Gozávez en su estudio, “la representación de los extranjeros con nacionalidades de países desarrollados se ha reducido del 71% en 1985 al 22% en 2010, aunque este colectivo haya conservado incrementos del 8,3% anual para todo el periodo” (Gozávez, 2012).

Este dato pone de relieve el acentuado carácter económico de la inmigración, es decir, la motivación por mejorar las condiciones sociolaborales en comparación con su país de origen como la principal causa del movimiento migratorio. Este hecho entra en conflicto con la situación poco favorable en el

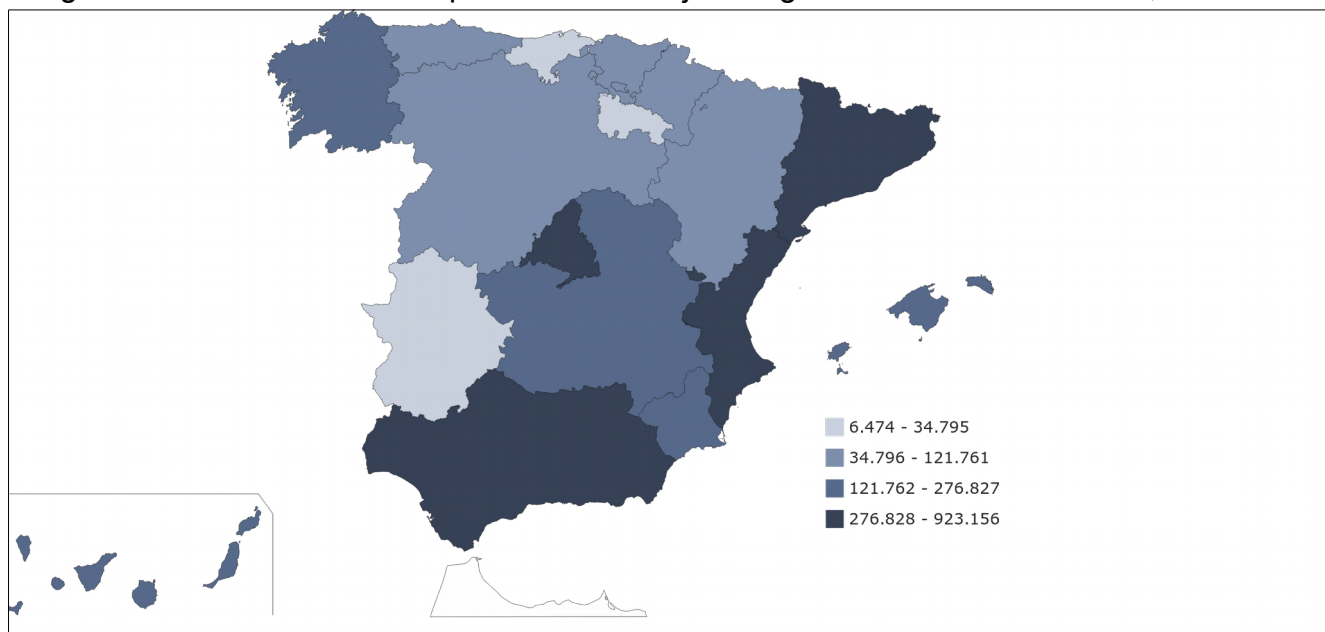
13 Datos del Instituto Nacional de Estadística.

mercado laboral en España (salvo un leve descenso de las cifras del paro en los años 1998-1999 (Gozálvez, 2012), lo que resulta en unas circunstancias de precariedad laboral y social a las que se tiene que enfrentar un número significativo de extranjeros en situación legal irregular.

Desde los comienzos de la historia del movimiento migratorio entrante hasta la actualidad, la población inmigrante en España ha atravesado varias etapas en su desarrollo (Carrasco, 2003; Colectivo IOÉ, 2012; Gozálvez, 2012, entre otros). Como manifiestan los datos estadísticos, su distribución en el territorio nacional ha sido desigual debido a varios factores, como, por ejemplo, los sectores de empleo disponibles en diferentes regiones del país, las vías de acceso al territorio nacional de los diferentes grupos de población según el país de procedencia, la existencia de una red de apoyo familiar o social (de compatriotas y/o amistades) en la comunidad autónoma o provincia de destino, etc. (Viruela, 2006).

El mapa que se incluye a continuación fue extraído de los datos del Instituto Nacional de Estadística y muestra las zonas de mayor y menor concentración de las poblaciones inmigradas en las diferentes comunidades autónomas del país. Como veremos al comparar con la información incluida en la Tabla 2.2, las cifras absolutas referentes a la presencia de la población extranjera en cada comunidad autónoma, aunque han sufrido una modificación entre el año 2007 y 2016, permanecen dentro de la misma escala reflejada en la figura 2.1.

Figura 2.1. Distribución de la población extranjera según comunidad autónoma, año 2016.



Fuente: Instituto Nacional de Estadística

Como se observa en el mapa, las regiones con el porcentaje más alto de la presencia de los ciudadanos no nacionales, han sido el litoral mediterráneo y sus provincias adyacentes. El contingente está constituido, por un lado, por las personas inmigradas procedentes de los países más desarrollados de Europa occidental que han elegido estas regiones (Málaga, Alicante y las islas, entre otras zonas) como lugar de residencia por sus características favorables desde el punto de vista de calidad de vida (rasgos climáticos, paisaje, etc.). Por otro lado, y como consecuencia del fenómeno anterior, otro sector de la población inmigrada instalada en las provincias de la costa mediterránea, está constituido por las personas empleadas en la industria turística caracterizada por una actividad intensa en esta zona.

Tabla 2.2. Población inmigrante¹⁴ por comunidad autónoma. Datos del año 2007

¹⁴ Se concreta en los datos de la Encuesta nacional de inmigrantes (publicada por el Instituto Nacional de Estadística) que bajo el término “inmigrante” se entiende “una persona de la vivienda que ha nacido en el

Comunidad Autónoma	Total
Total	4.526.522
Andalucía	555.831
Aragón	110.010
Asturias (Principado de)	48.058
Balears (Illes)	180.360
Canarias	276.827
Cantabria	30.057
Castilla y León	121.761
Castilla-La Mancha	135.761
Catalunya	923.156
Comunitat Valenciana	691.332
Extremadura	27.870
Galicia	152.422
Madrid (Comunidad de)	882.293
Murcia (Región de)	184.463
Navarra (Comunidad Foral de)	51.107
País Vasco	100.701
Rioja (La)	34.795
Ceuta	6.474
Melilla	13.244

Fuente: Instituto Nacional de Estadística

Por regla general, las regiones de atracción turística, tienden a crear empleo en varios sectores: construcción, servicio doméstico, hostelería y restauración, producción agrícola minifundista, por nombrar algunos. Aunque estos sectores se caracterizan a veces por su irregularidad, o incluso, gracias a esa peculiaridad, se convierten en una oportunidad de acceder al empleo para la población inmigrante en diferentes situaciones legales. Entre los núcleos urbanos de estas características se encuentran las grandes ciudades como Barcelona y Valencia (sector servicios) y las provincias de Murcia y Almería (sector agrícola). Como afirma Gozávez (2012), es sobre todo la población de procedencia africana y latinoamericana que accede al empleo en el sector hortícola y frutícola en las últimas comunidades autónomas.

extranjero, es mayor de 15 años y vive en España (o tiene intención de hacerlo) desde hace 1 año o más tiempo.”

Al ser la capital del país y presentar altos niveles de desarrollo económico, la ciudad y la provincia de Madrid se ha consolidado como uno de los destinos preferidos por numerosos colectivos de la población inmigrante. Entre otros grupos, se destacan los procedentes de América Central y del Sur, y de Europa del Este (Viruela, 2006), por otro lado, debido al acceso relativamente fácil a dicha zona geográfica: por vía aérea en el caso del primer colectivo, y por la terrestre para el último. En el estudio citado anteriormente (Gozálvez, 2012), el autor constata que Madrid y sus provincias vecinas son el primer destino para la población proveniente de los países de Europa del Este, la mayor parte de la cual la forman los ciudadanos rumanos, mientras que Barcelona acoge principalmente a la población procedente de los países de África y Asia, y Alicante, al contingente de origen europeo occidental (en su mayoría, británicos).

Siguiendo la lógica de la principal motivación del proyecto migratorio de la mayor parte de la población extranjera, la potencial mejora de las condiciones socioeconómicas, la desigual distribución de los colectivos inmigrantes por la geografía nacional continúa acentuando los ritmos irregulares de actividad económica en las distintas regiones del país. Este fenómeno, a su vez, conlleva ciertas dificultades en la integración social del colectivo inmigrante en la sociedad receptora.

2.2. La inmigración procedente de Europa del Este

Entre los colectivos de diferente procedencia que forman parte de la población inmigrante que reside en España, el grupo de los países del Este de Europa destaca por el carácter más reciente de su llegada al territorio nacional. Al centrarse nuestro estudio en el alumnado de esta procedencia, no podemos

dejar de enfocar nuestra mirada en las particularidades de este grupo. Uno de los hechos más llamativos es que, a pesar de la escasa trayectoria histórica de su presencia en el país, se ha convertido en el colectivo más numeroso entre la población inmigrada tras el colectivo de origen marroquí.

A diferencia del colectivo procedente de los países latinoamericanos, que tienen una larga historia de relaciones políticas y culturales y movimientos migratorios en los dos sentidos, el fenómeno de la inmigración desde los países de Europa oriental refleja una nueva lógica de la economía global, que empuja a amplios contingentes de la población a buscar unas mejores condiciones de vida y trabajo en otros territorios, aunque no existan lazos histórico-culturales entre el país receptor y el emisor (Gozálvez, 2012).

En el caso de los países de la región del Este de Europa, el desarrollo histórico que influyó en el aumento de la población inmigrante de esta procedencia fue inicialmente una profunda crisis económica y social en la región (Viruela, 2006), y la posterior incorporación de Rumanía y Bulgaria a la Unión Europea en el año 2007. Así, las cifras de la inmigración procedente de estos países pasaron de ser prácticamente inexistentes a duplicarse en un periodo de cuatro años (entre el 2006 y el 2010) y a constituir un grupo mayoritario entre los colectivos inmigrantes de diferente procedencia.

Los datos del Instituto Nacional de Estadística permiten ver los resultados de un intenso proceso de inmigración de este colectivo en las últimas décadas, así como su distribución por el territorio nacional. A continuación observamos las cifras relativas a esta realidad en el año 2007. Visto que la base de datos del INE ofrece la información acerca de ciertos países o grupos de países de procedencia, hemos optado por mostrar los datos relativos a la población de Rumanía y Bulgaria (como países de procedencia mayoritaria dentro del colectivo de Europa del Este) junto al grupo del “resto de países europeos sin

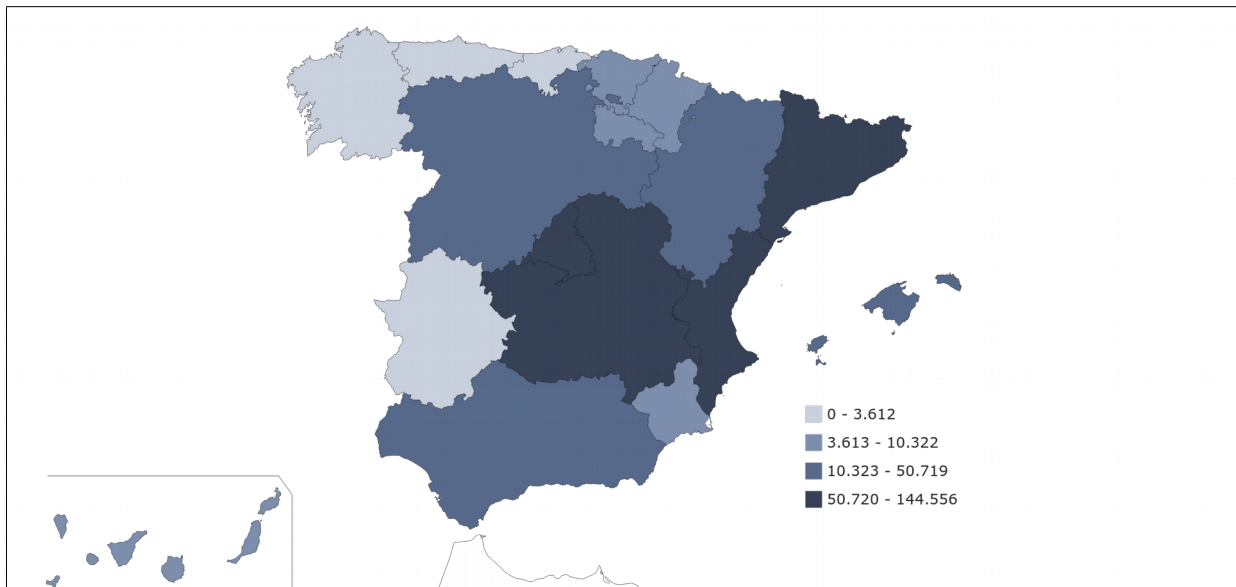
España” que comprende los países que no forman parte de la Unión Europea (Rusia, Ucrania, Bielorrusia, Moldavia, etc.). A su vez, en las figuras 2.2 y 2.3 se aprecian ciertas diferencias en la distribución de estos colectivos por la geografía española, motivadas por los factores al que hemos hecho referencia anteriormente.

Tabla 2.3. Población procedente de Europa del Este por comunidad autónoma, año 2007.

	Rumanía y Bulgaria	Resto países europeos sin España
Total	530.786	214.360
Andalucía	50.719	31.528
Aragón	33.939	3.586
Asturias (Principado de)	2.556	2.892
Balears (Illes)	10.870	4.872
Canarias	4.685	6.644
Cantabria	3.070	2.539
Castilla y León	27.206	4.866
Castilla-La Mancha	51.130	5.646
Catalunya	61.411	43.331
Comunitat Valenciana	103.584	45.908
Extremadura	3.612	912
Galicia	2.688	14.982
Madrid (Comunidad de)	144.556	30.627
Murcia (Región de)	10.322	8.681
Navarra (Comunidad Foral de)	5.614	2.212
País Vasco	7.766	3.281
Rioja (La)	7.057	1.727
Ceuta	0	0
Melilla	0	127

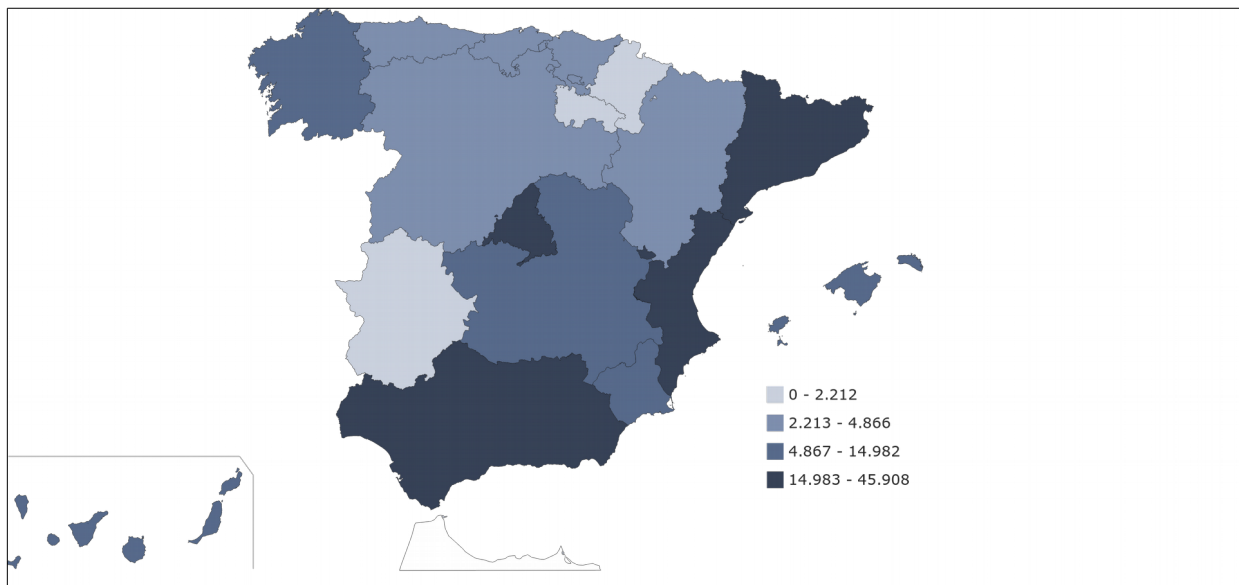
Fuente: Instituto Nacional de Estadística

Figura 2.2. Distribución de la población procedente de Rumanía y Bulgaria, año 2007.



Fuente: Instituto Nacional de Estadística

Figura 2.3. Distribución de la población procedente de los países del resto de Europa (sin España) según comunidad autónoma, año 2007.



Fuente: Instituto Nacional de Estadística

Es necesario destacar que para las figuras que se muestran arriba hemos dispuesto de datos que se pueden considerar de cierta antigüedad, dado el

carácter intensivo del desarrollo del fenómeno migratorio en los últimos años. Este hecho se debe a que desde el año 2007 no se ha publicado otro informe tan detallado como la Encuesta Nacional de Inmigrantes del Instituto Nacional de Estadística que ofrece datos cuantitativos acerca de los colectivos de la población inmigrada en España. Sin embargo, si observamos los datos de la tabla 4, podemos ver que los números relativos a la población extranjera en total no han cambiado sustancialmente entre el año 2007 y 2016.

Aparte del movimiento migratorio de características espontáneas, una parte de la población inmigrada procedente de países como Polonia, Rumanía y Bulgaria, se ha visto implicada en un proyecto de cooperación económica internacional referido como “contratación en origen”. Gualda (2012) califica este proceso como una de las modalidades de migración circular y destaca sus beneficios tanto para los sujetos inmigrados, como para la economía y la sociedad del país receptor.

Los proyectos de esta índole han surgido con el objetivo de reducir el volumen de la inmigración económica irregular y se han caracterizado por una importante participación de las industrias agrícolas nacionales. El trabajo del que hacemos mención, estudia el caso de la actividad frutícola en la región Oeste de Andalucía, en particular, en la provincia de Huelva, caracterizada por una intensa producción frutícola. La autora del estudio centra su atención en los fenómenos sociodemográficos que acompañan dichos proyectos económicos incentivados por unos acuerdos políticos internacionales, especialmente, los cambios en los contingentes nacionales de la mano de obra extranjera contratada en origen.

El fenómeno de la migración circular puede aludir a múltiples tipos de circunstancias, sin embargo, uno de sus rasgos principales es un cierto carácter cíclico y repetitivo de unos periodos relativamente cortos del movimiento

migratorio entre el país emisor y el receptor. En el caso que nos ocupa, el de la inmigración de la mano de obra contratada para los trabajos en la agricultura, los ciclos de las idas y venidas están relacionados con la temporada de la recolecta de la fresa (en las localidades onubenses). Gualda (2012) subraya que, a diferencia de las épocas anteriores (los *Gastarbeiter* en los países de la Europa Central en los años 60-70 del siglo pasado o los *Braceros* en Estados Unidos en 1942-1964), aparte de beneficiar a los países receptores, los programas recientes tienen por objetivo no solamente limitar y regular los flujos de la inmigración extranjera, sino también contribuir al desarrollo de la economía de los países emisores de los trabajadores extranjeros¹⁵.

En primer lugar, conviene remarcar que la necesidad de recurrir a la mano de obra extranjera surgió en los años noventa del siglo XX tras el abandono del sector agrícola por la población autóctona ocasionado por el crecimiento de sus aspiraciones profesionales y el aumento de la oferta en otros sectores del mercado de empleo (construcción, hostelería, turismo, etc.) (Gualda, 2012). De esta forma, la primera sustitución en los contingentes étnicos y nacionales participantes de estos programas siguió los acuerdos internacionales suscritos entre los países emisores y receptores de los trabajadores inmigrantes, al igual que los intereses y requisitos de las empresas que eligieron beneficiarse del proyecto. Así, en la experiencia de la agricultura onubense, los primeros colectivos trabajadores contratados en origen eran hombres marroquíes, puesto que entre España y Marruecos existía una larga historia de acuerdos firmados sobre la regulación y la ordenación de flujos migratorios.

Con el paso del tiempo y basándose en la experiencia con los trabajadores extranjeros, los empresarios han ido articulando la preferencia por contratar a mujeres frente a hombres para la recogida de la fresa, aduciendo

15 Programa AENEAS, creado por la Unión Europea en 2004.

varios argumentos. Entre otros, se encontraba su mayor adecuación para manipular un producto delicado, aparte de algunas características sociopsicológicas como el hecho de ser menos reivindicativas y más sumisas, más limpias y disciplinadas, con menos tendencia a trasnochar y mejor adaptación a los largos horarios de la jornada laboral (Gordo, García y Díaz, 2009; Gualda, 2012). Además, puesto que los empresarios involucrados en el proyecto de contratación en origen estaban obligados a proveer a los trabajadores y trabajadoras con el alojamiento, se consideraba más apropiado que sólo convivieran personas del mismo sexo. Otro de los requisitos de los contratos gestionados en el marco de estos programas, que las mujeres cumplieran más que los hombres, era el retorno obligado al país de origen tras finalizar dicho contrato. Por otro lado, como constataban los empresarios, los trabajadores varones no sólo no cumplían con esa condición, sino que abandonaban la empresa antes de terminar el periodo laboral, causando pérdidas y dificultades en la producción, donde los tiempos son decisivos.

Todos estos factores han llevado a las empresas a buscar un perfil alternativo de trabajadores y a volver la mirada a los países del Este de Europa, por la proximidad geográfica y facilidad de acceso logístico. El sistema de la contratación en origen del contingente femenino procedente de Polonia, Rumanía y Bulgaria demostró resultados positivos durante casi diez años, hasta que la incorporación de estos países a la Unión Europea (Polonia en el 2004, Rumanía y Bulgaria en el 2007) terminó con la necesidad de los contratos en origen (pudiendo ser contratadas estas trabajadoras como ciudadanas de cualquier otro país de la Unión). La etapa posterior a esos hechos vio una nueva sustitución de los contingentes étnicos por la población de procedencia africana (Marruecos, Senegal), manteniendo la preferencia por su parte femenina.

Como pone de manifiesto la autora del estudio citado, la actual situación socioeconómica en España y, sobre todo, en Andalucía (donde las cifras del paro laboral son superiores a las nacionales), tiene unas implicaciones importantes para el fenómeno de las migraciones circulares (Gualda, 2012). Así, las fuentes de la prensa nacional y local confirman la predicción de la inversión de la tendencia patente a finales del siglo anterior, es decir, la vuelta de los trabajadores autóctonos a los empleos en el sector agrícola. A pesar de que este fenómeno ya se está produciendo, los expertos lo evalúan como una tendencia pasajera que perderá su actualidad con la finalización de la actual crisis financiera y laboral, haciendo necesario mantener operativa la “maquinaria” de la contratación en origen.

Sin lugar a dudas, es de gran relevancia para nuestra investigación una de las consecuencias de la experiencia descrita en los apartados anteriores, el asentamiento de una parte de esta población en las localidades de destino, con su consiguiente reagrupación familiar. Aparte de los efectos que se han producido, como el impacto económico para la zona o una mayor diversidad etnocultural en las comunidades de destino, sería interesante en el contexto de este estudio valorar la integración de estos nuevos ciudadanos en la sociedad anfitriona. Profundizaremos más en la discusión de este aspecto en el capítulo dedicado al análisis de datos recabados en el curso de la investigación. En el apartado que sigue indagaremos en las actitudes de la población autóctona hacia el hecho migratorio en el país.

2.3. La inmigración extranjera desde la perspectiva de los españoles

Vista la novedad de su situación como país receptor de inmigración, en España ha proliferado la producción investigadora en el tema de la acogida de

los nuevos ciudadanos por parte de los nacionales. Entre otras organizaciones, el Instituto Nacional de Estadística publica regularmente una Encuesta Nacional de Inmigrantes, evaluando diferentes aspectos de su integración en la sociedad de destino. Tales organismos especializados en el ámbito, como el Observatorio Permanente de la Inmigración a nivel nacional y sus análogos a nivel autonómico, se encargan de valorar las implicaciones del hecho migratorio para la sociedad receptora.

Asimismo, merecen nuestra atención las publicaciones realizadas para organismos internacionales. En su informe para el *Transatlantic Council on Migration*, Arango (2013) destaca que, a pesar de los ritmos acelerados que adquirió la inmigración en el momento de su auge (la primera mitad de la década de los años 2000), su recepción por parte de la población autóctona fue relativamente calmada y positiva. A su vez, las respuestas políticas e institucionales al fenómeno migratorio tenían un carácter liberal y abierto, facilitando la regulación del estatus legal de los recién llegados y promoviendo las acciones dirigidas a su integración en la sociedad de acogida.

Es cierto que la situación relacionada con la opinión pública y la evaluación del hecho migratorio han pasado por varias etapas, oscilando desde la aceptación del flujo entrante como necesario para cubrir la demanda en ciertos sectores de empleo y beneficioso para el desarrollo económico del país hasta la actitud caracterizada por más recelo y hostilidad. Este hecho se debe a la fuerte crisis económica y financiera que se produjo en España a finales del año 2007 a raíz del “pinchazo” de la burbuja de la construcción. El consiguiente quiebro de las numerosas empresas de construcción conllevó unos despidos masivos, llevando a disparar las cifras del paro en el sector que inicialmente atrajo a una amplia población de trabajadores extranjeros. Como subraya Joaquín Arango en su informe, es aún más sorprendente que las

actitudes de los autóctonos hacia la población inmigrante no se volvieran significativamente más adversas, dado que la destrucción masiva de puestos de trabajo afectó tanto a los primeros como a los últimos (Arango, 2013).

Otro dato importante que apunta el informe ya mencionado está relacionado con los sucesos del 11 de marzo del 2004 en Madrid, cuando el atentado terrorista dejó casi 200 muertos y 2.000 heridos. El hecho de que ese trágico suceso tuviera detrás a militantes islamistas de origen mayormente marroquí, no conllevó un crecimiento de hostilidad hacia la población de esta procedencia, lo que se puede comprobar en los datos del estudio llevado a cabo por Martínez y Duval (2009).

A diferencia de otros contextos europeos, en el ámbito español son poco relevantes los movimientos u organizaciones xenófobos o caracterizados por la propaganda antiinmigrante. A pesar de las graves consecuencias de la crisis económica para el sector laboral, las políticas relativas al acceso de la inmigración extranjera permanecen prácticamente sin cambios desde el período anterior a dicha crisis. Entre las pocas modificaciones introducidas en la legislación en ese período fue la restricción de la atención sanitaria para los inmigrantes en situación irregular (ley promulgada por el Gobierno del Partido Popular en abril del 2012¹⁶). Aun así, hubo comunidades autónomas, entre ellas Andalucía, donde los gobiernos regionales se opusieron al cumplimiento de esa norma que había provocado un intenso debate público (Arango, 2013; Arango, Mahía, Moya y Sánchez-Montijano, 2015).

Como hemos señalado anteriormente, la distribución de la población inmigrada en general y de los variados colectivos nacionales que la conforman es desigual en diferentes comunidades autónomas de España, lo que conlleva

16 Real Decreto-ley 16/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes para garantizar la sostenibilidad del Sistema Nacional de Salud y mejorar la calidad y seguridad de sus prestaciones.

también diferencias en las actitudes de la población autóctona hacia la presencia del colectivo de procedencia extranjera.

Tabla 2.4. Extranjeros con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor según comunidad autónoma. Datos a 30/06/2016.

Total	5,017,406
Andalucía	702,790
Aragón	176,449
Asturias (Principado de)	40,635
Balears (Illes)	224,883
Canarias	268,661
Cantabria	34,743
Castilla y León	172,041
Castilla-La Mancha	202,928
Cataluña	1,096,084
Comunitat Valenciana	673,193
Extremadura	45,711
Galicia	88,919
Madrid (Comunidad de)	811,090
Murcia (Región de)	215,859
Navarra (Comunidad Foral de)	56,592
País Vasco	125,371
Rioja (La)	44,139
Ceuta (Ciudad Autónoma de)	5,275
Melilla (Ciudad Autónoma de)	13,850
No consta	18,193

Fuente: Observatorio Permanente de la Inmigración. Elaboración propia

Según los resultados del estudio de Martínez y Duval (2009), los factores que influyen en las actitudes de la población autóctona son: el nivel formativo, el nivel económico y la situación laboral, el volumen de información obtenida sobre el fenómeno inmigratorio y el contacto que se tiene con las personas extranjeras, entre otros.

Sería erróneo afirmar que la percepción del colectivo procedente de los países de Europa Oriental sea homogénea, al igual que no lo es el mismo colectivo. Así, Rinken, Escobar y Velasco (2011), citando el estudio OPIA,

ponen de manifiesto las actitudes negativas de la población andaluza hacia la presencia del colectivo procedente de los países del Este de Europa. Por el contrario, Gozávez (2012) afirma que los inmigrantes de procedencia europea, junto a los latinoamericanos, son los mejor aceptados, según todas las encuestas¹⁷. La existencia de tales opiniones polarizadas al respecto, en nuestra opinión, demuestra una gran variabilidad de contextos locales e individuales que inducen a conclusiones diferentes por parte del observador.

Un aspecto que nos parece relevante mencionar aquí es el autoconcepto que tiene el colectivo inmigrante de procedencia europea oriental en relación con la sociedad de acogida. En un estudio dedicado al choque cultural que experimentan los grupos de distinto origen etnonacional en su experiencia inmigratoria en España, Zlobina, Basabe y Páez (2004) evalúan la distancia cultural existente entre la sociedad de origen y de destino. Para realizar tal apreciación, los autores se han valido de la teoría de las dimensiones culturales propuesta por Hofstede (1991, 2001), según la cual los criterios básicos para calificar una cultura en comparación con otra, se podrían agrupar en los siguientes bloques: Distancia Jerárquica, Masculinidad-Feminidad, Individualismo-Colectivismo y Evitación de la Incertidumbre (Zlobina et al., 2004).

Recurriendo a dichos criterios, estos autores concluyen que el grupo con menor distancia cultural respecto a la sociedad anfitriona es el colectivo de inmigrantes de los países de Europa del Este, superando en la proximidad al colectivo de origen latinoamericano. Esta conclusión, que puede resultar sorprendente, demuestra, por otro lado, que el autoconcepto de un colectivo inmigrante no siempre coincide con la imagen que se tiene de éste en la sociedad de destino. Así, observamos en muchos estudios y en los testimonios

¹⁷ Sería importante aclarar, en este caso, que el autor incluye en esta categoría a todo el colectivo procedente de Europa, sin hacer distinción en función de la región geopolítica (Europa Occidental, Central u Oriental).

recogidos en el curso de esta investigación, una creencia que las personas de origen hispanoamericano tienen muchos rasgos culturales comunes con los españoles.

Entre otras conclusiones del estudio, sobre los grupos de origen nacional diferente, los que se caracterizaban por mayor distancia cultural con la sociedad de acogida – con la consiguiente mayor dificultad para la adaptación a los nuevos códigos culturales – eran el colectivo procedente de África del Norte, y, el más “culturalmente distante”, el de África Subsahariana (Zlobina et al., 2004).

En cuanto al grupo que nos ocupa en este trabajo, vale la pena remarcar que las personas participantes en el estudio anteriormente mencionado eran nacionales de Rusia, Ucrania y Bielorrusia, procedencias no mayoritarias en el colectivo europeo oriental, mientras que la nacionalidad rumana no estaba representada (al no encontrarse grandes contingentes entre el colectivo inmigrante en las fechas en las que se llevó a cabo el estudio).

Como se observa en las encuestas, las cuestiones de la salud pública, empleo, educación y otros aspectos del bienestar social son las que preocupan a la población participante en los estudios sociológicos en el tema de la inmigración extranjera (Instituto Nacional de Estadística, 2008; OPAM, 2013; OPAM, 2015). en el apartado que sigue haremos un breve recorrido por la literatura investigadora dedicada a uno de estos aspectos, el educativo.

2.4. La escolarización de hijos e hijas de los inmigrantes extranjeros en España: el marco legislativo

La situación de la inmigración extranjera en España ha pasado por varias etapas en su desarrollo durante las últimas tres décadas. El momento histórico que fue decisivo para la normativa reguladora de la inmigración fue la

incorporación de España a la entonces Comunidad Económica Europea en 1986. Los requisitos impuestos por la política de esta organización exigían un ajuste de la legislación española a las realidades de los otros países integrantes, obligados a regular y reducir la entrada de los flujos migratorios extranjeros a sus territorios y a los de los nuevos países miembros. Así, la Ley de Extranjería promulgada en vísperas de dicha incorporación (1985) tenía por objetivo limitar las nuevas entradas de la población extranjera (Aja, 1999).

La llegada de amplios colectivos de personas inmigrantes, la instalación y la paulatina reagrupación de las unidades familiares en el país de destino, han planteado varios retos ante el Estado, entre otros, el de la escolarización de los menores residentes en su territorio. El acceso a la educación está garantizado desde la aprobación de la Constitución Española del 1978, que la declara como derecho fundamental (art. 27). No obstante, y a pesar de la adscripción de España a múltiples acuerdos internacionales sobre los derechos humanos, en los cuales este derecho se garantiza sin distinción de origen o situación administrativa del sujeto (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948; Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1966; Convención sobre los derechos del niño, 1989¹⁸), la Ley de Extranjería del 1985 entra en contradicción con este precepto (Aja, 1999). Así, según esta normativa, “Se reconoce a los extranjeros que se hallen legalmente en territorio nacional el derecho a la educación y la libertad de enseñanza...”¹⁹, es decir, el estatus legal se convierte en un requisito para poder acceder a un derecho fundamental.

Del mismo modo, la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (4 de julio de 1985) otorga el derecho a la educación a “los extranjeros

18 Los tres documentos fueron promovidos por la ONU.

19 Artículo noveno de la Ley Orgánica 7/1985, de 1 de julio, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España.

residentes en España”, lo que también alude a la situación legal regular de estas personas. En vistas del carácter inconstitucional y contradictorio de estas disposiciones frente a los acuerdos internacionales, finalmente se introdujeron cambios definitivos en la normativa correspondiente. El Reglamento de ejecución de la Ley Orgánica 7/1985 aprobado en 1996 declaraba que «Los extranjeros tienen derecho a la educación en las mismas condiciones que los españoles» (art. 2.2). A su vez, la Ley Orgánica de los derechos de los inmigrantes, promulgada en el 2000, estipula lo siguiente:

1. Todos los extranjeros menores de dieciocho años tienen derecho a la educación en las mismas condiciones que los españoles, derecho que comprende el acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria, a la obtención de la titulación académica correspondiente y al acceso al sistema público de becas y ayudas.

2. Los extranjeros tendrán derecho a la educación de naturaleza no obligatoria en las mismas condiciones que los españoles. En concreto, tendrán derecho a acceder a los niveles de educación infantil y superiores a la enseñanza básica y a la obtención de las titulaciones que correspondan a cada caso, y al acceso al sistema público de becas y ayudas.

Con estas dos normativas se ha consolidado la universalidad real del derecho a la educación de todas las personas que se encuentran en el territorio español, sin importar su origen étnico, nacionalidad o situación legal. Sin embargo, con el incremento de la población inmigrada se ha hecho patente la necesidad de desarrollar unas medidas específicas y diferenciadas para favorecer el éxito escolar de los alumnos de origen extranjero que, en la mayoría de los casos, se encuentran en una situación socioeconómica y cultural menos favorable.

En esta línea, la LOGSE (1990), aparte de incidir en la igualdad de derecho a la educación y en “el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas” (art. 2²⁰), promovió el desarrollo de “acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables” (art. 63²¹). Asimismo, esta ley argumentó la necesidad de “políticas que eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole” (art. 64²²). Como destaca Fernández (2003), en su texto ya no se empleaban las palabras “extranjero” o “inmigrante”, sino se aludía a las diferencias de carácter étnico, cultural o de origen geográfico.

Vale la pena recordar que fue esta ley, la LOGSE, que delimitó la edad de la escolarización obligatoria entre 6 y 16 años, dividiéndola en las etapas de Educación Primaria Obligatoria y Educación Secundaria Obligatoria, ampliando el derecho a la educación gratuita hasta la edad de 18 años en el caso de no haber conseguido el sujeto los objetivos correspondientes a su edad.

La posterior Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes, centraba su atención en la gestión de los aspectos formales de la escolarización, como la admisión del alumnado y la organización administrativa de los centros (Sánchez, 2012). En cuanto a la atención a la diversidad en los centros escolares, esta ley la enfocaba en la gestión de las necesidades educativas especiales del alumnado, atribuyendo de esta forma al colectivo de diferente origen étnico y cultural ciertas deficiencias de aprendizaje y socialización.

20 Ley de Ordenación General del Sistema Educativo del 4 de octubre de 1990.

21 *Ibid.*

22 *Ibid.*

El siguiente hito en la política legislativa española referente al ámbito educativo es la promulgación de la Ley Orgánica de Calidad en la Educación en 2002, que concretaba las medidas propuestas por la anterior normativa y equiparaba el acceso de los alumnos extranjeros a la educación al de los alumnos españoles. Esta ley no llegó a aplicarse al ser derogada con el cambio del Gobierno. El Partido Socialista Obrero Español, que llegó al poder en 2004, paralizó su aplicación y adoptó una nueva Ley Orgánica 2/2006 de Educación, de 3 de mayo.

La característica principal de la LOE (2006) fue la búsqueda de un equilibrio entre la calidad y la equidad en la educación, a través de una mayor adecuación a los objetivos marcados por la Unión Europea, pero sin romper con el principio de la universalidad del derecho a una educación de calidad. Así, esta ley estipula que las “administraciones educativas deben disponer de todos los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional” (art. 71.1.)²³. Respecto a los retos planteados por la incorporación del alumnado de origen extranjero, se establece que “corresponde a las administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales [...]” (art. 71.2.)²⁴. Entre otras disposiciones, se prevé la necesidad de “favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorporen de forma tardía al sistema educativo español [...]” (art. 78.1.)²⁵.

Como aplicación práctica de estas medidas, se han puesto en marcha varios dispositivos y programas (aulas de acogida o enlace, etc., planes de

23 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

24 *Ibid.*

25 *Ibid.*

acogida, formación específica de los profesionales, programas de sensibilización en interculturalidad, atención a las familias inmigradas, etc.) (Cabrera y Montero-Sieburth, 2014; CIDE, 2005). Según evidencian algunas investigaciones, la eficacia de estas medidas ha variado según la comunidad autónoma y las características particulares de cada escuela (CIDE, 2005; Sánchez y Rodríguez, 2016).

En Andalucía, en concreto, entre otras normativas, estas prácticas se han atendido a la Orden del 15 de enero de 2007 de la Consejería de Educación, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y especialmente las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL).

En cuanto a la Ley de Educación de Andalucía (LEA), de 10 de diciembre de 2007, esta normativa hace referencia al acceso a la enseñanza posobligatoria de la población extranjera “en igualdad de condiciones que a la población andaluza de su edad” (disposición adicional quinta)²⁶. En el ámbito de la formación del profesorado, esta ley establece que:

2. La Administración educativa favorecerá la formación en los centros educativos de equipos docentes implicados en la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y en el desarrollo de proyectos para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales, programas de compensación educativa, atención al alumnado inmigrante o al que presenta altas capacidades intelectuales (art. 115)²⁷.

La actual Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, no ha introducido cambios significativos en la materia de la

²⁶ Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.

²⁷ *Ibid.*

atención educativa al alumnado de origen extranjero. Así, en el artículo 1, se manifiestan como principios de la educación los siguientes:

La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.²⁸

Las disposiciones relativas a la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (como han pasado a denominarse las necesidades educativas especiales) y al alumnado de incorporación tardía al sistema educativo, no han sido modificadas respecto a la LOE (2006) y estipulan que:

... la escolarización del alumnado que acceda de forma tardía al sistema educativo español se realice atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, de modo que se pueda incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos, y de esta forma continuar con aprovechamiento su educación (art. 79)²⁹.

Esta breve revisión de la historia de la legislación reguladora de la escolarización del alumnado de origen extranjero arroja luz sobre el desarrollo y la articulación de los principios democráticos de la admisión de este colectivo en el sistema y del diseño de las prácticas favorecedoras de su integración

28 Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

29 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

exitosa en el entorno escolar. Sin embargo, y a pesar de las buenas intenciones legislativas, la comunidad educativa se sigue enfrentando a numerosas dificultades a la hora de atender a la diversidad cultural en el aula. En el siguiente apartado comentaremos los principales temas que ocupan a los investigadores en el ámbito educativo en España y Andalucía, en relación con la inmigración extranjera.

2.5. Investigaciones actuales sobre la escolarización del alumnado de origen extranjero en España y Andalucía

A raíz de las dinámicas en el mercado laboral que hemos descrito anteriormente en este capítulo, se ha producido en la sociedad española un doble efecto. Por un lado, ha empezado el retorno de una parte de la población inmigrada a los países de origen y se han ralentizado las nuevas llegadas. No obstante, la magnitud de los efectos visibles de la crisis financiera – como el paro – tardó en manifestarse, lo cual provocó una demora en el autoajuste del volumen de la inmigración a la oferta real del mercado de empleo (Arango, 2013). Por otro lado, la prolongada recesión tuvo como resultado unos recortes presupuestarios, entre otros sectores, en el ámbito educativo. Estas medidas afectaron a los recursos destinados a la atención a la diversidad cultural en las escuelas, en particular, las aulas de inmersión lingüística (Cabrera y Montero-Sieburth, 2014; Fernández y García, 2015; Goenechea, 2016). Sin embargo, la reducción del presupuesto para estos dispositivos no fue proporcional al descenso del número de alumnado de origen extranjero escolarizado en los centros que, como afirman autores como García, Olmos y Bouachra (2015) no es tan significativa como lo quieren representar el discurso político y mediático. Como consecuencia, la labor de las escuelas y sus profesionales se enfrentó a

una dificultad añadida por la necesidad de satisfacer prácticamente la misma demanda con recursos más limitados.

Otra problemática de la que se ocupan numerosos investigadores en el tema de la escolarización del alumnado de origen extranjero es la distribución irregular de este alumnado en los centros escolares en España (Cabrera y Montero-Sieburth, 2014; Goenechea, 2016; Lubián, 2014; Moreno, 2013; Quiroga y Alonso, 2012, entre otros). Los aspectos que señalan estos y otros autores son, por un lado, la predominación de los colegios de titularidad pública que acogen al alumnado de origen extranjero frente a los de la red privada o privada-concertada. En la Tabla 2.5, que refleja los datos estadísticos más recientes, se observa claramente que la tendencia a este desequilibrio sigue vigente en la actualidad.

Tabla 2.5. Alumnado extranjero matriculado por titularidad del centro. Curso 2015-2016

	TOTAL	Educación Primaria	ESO	Bachillerato	Ciclos Formativos FP Básica	Ciclos Formativos FP - Grado Medio	Ciclos Formativos FP - Grado Superior
TODOS LOS CENTROS	715,409	253,105	169,915	46,090	10,618	31,137	17,878
CENTROS PÚBLICOS	581,404	208,924	130,335	38,982	7,960	24,514	14,376
CENTROS PRIVADOS	134,005	44,181	39,580	7,108	2,658	6,623	3,502

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Elaboración propia

A su vez, dentro de la red de las escuelas públicas, existe una distribución desigual debido a variados factores, como pueden ser, por ejemplo, la disponibilidad de información para las familias inmigradas, la distribución geográfica de las zonas preferidas o accesibles de domicilio por éstas, las

relaciones de parentesco con el alumnado ya escolarizado en un determinado centro, etc. Estos factores determinan una mayor concentración del alumnado de origen extranjero en algunos centros escolares, lo que conlleva una pérdida de prestigio y popularidad entre la población nativa por parte de estos centros. Como consecuencia, la concentración se intensifica aún más y se produce la llamada *white flight*, o fuga de los estudiantes autóctonos de estos centros.

Algunos de los autores califican estos fenómenos de segregación escolar o incluso “guetización”. Otros, como García, Granados, Olmos y Martínez (2014), señalan que el término *gueto* se utiliza tanto en la literatura especializada como en los medios de comunicación con demasiada facilidad y sin tener en cuenta que no todos los centros descritos con este vocablo tienen las características correspondientes a un gueto: “aislamiento, deterioro, abandono institucional...” (García et al., 2014: 1092). Los autores mencionados atribuyen este hecho a la tendencia, especialmente observada en la prensa, a construir una imagen negativa y amenazante del fenómeno inmigratorio.

Una cuestión importante para la aproximación a la temática es la gestión institucional de la diversidad cultural en los centros educativos. Debido a la relativa novedad del fenómeno de la inmigración extranjera en España, la incorporación del nuevo alumnado ha seguido las pautas de la inclusión del colectivo caracterizado por las necesidades educativas especiales, lo que ha resultado en muchos centros en un enfoque “terapéutico” o de superación del déficit de aprendizaje relativo al alumnado de origen extranjero. Como advierten varios autores, este enfoque puede tener repercusiones negativas en la autoestima de dicho alumnado y sus expectativas de éxito (Cabrera y Montero-Sieburth, 2014; Goenechea, 2016; González Falcón, 2009; Pàmies, 2013).

No cabe duda de que el dominio del idioma vehicular del centro escolar es uno de los requisitos para la integración efectiva del alumnado procedente de

otros países en el sistema educativo y en la sociedad de acogida. El informe del CIDE del año 2005 sobre la atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo español hace hincapié en la importancia del aprendizaje de la lengua o lenguas del centro escolar, enfatizando al mismo tiempo la necesidad de tomar medidas para el mantenimiento y preservación del idioma y la cultura de origen de los estudiantes. Sin embargo, numerosas investigaciones en el ámbito de educación intercultural insisten en la insuficiencia de la enseñanza del español (o del español y el idioma comunitario) como medida de integración educativa del alumnado de origen extranjero (Del Olmo, 2012; Fernández y García, 2015; Goenechea, 2015; Guerrero, 2013, etc.).

En efecto, las investigaciones que han indagado en el desarrollo educativo del alumnado procedente de los países hispanohablantes de América Central y del Sur, evidencian que el hecho de dominar el idioma vehicular del centro no garantiza el éxito escolar o una integración eficaz en el sistema educativo y en la sociedad (por ejemplo, Cabrera y Montero-Sieburth, 2014; Colectivo IOÉ, 2012). Esta conclusión indica que aunque indudablemente sean necesarias las medidas dirigidas a la enseñanza de los idiomas vehiculares del centro, requieren ser reforzadas por otras acciones, de carácter más integral y universal.

Los retos planteados por la escolarización de los hijos e hijas de los inmigrados en el sistema educativo español han suscitado un gran interés y una amplia producción investigadora. Una gran corriente de investigaciones de corte antropológico, sociológico y educativo han discutido durante las últimas dos décadas la naturaleza de la multiculturalidad y el multiculturalismo, la interculturalidad y el interculturalismo y han sentado las bases teóricas del enfoque que se adopta institucionalmente como el más adecuado para el sistema educativo: el de la educación intercultural (Aguado, 2003; Besalú, 2002;

Calvo, 2003; Checa, Arjona y Checa, 2003; Dietz, 2003; Giménez, 2003; Juliano, 2002; Osuna, 2012; Sousa, 2002, etc.).

Cabe remarcar que aunque la mayoría de las fuentes científicas en el ámbito educativo indican la aparición de las personas extranjeras como factor que convirtió la sociedad española en multicultural, los estudios antropológicos recuerdan e insisten que cualquier sociedad es inherentemente multicultural y la española lo ha sido siempre, independientemente de la presencia de la población inmigrante acogida (por ejemplo, Baumann, 2001; Díaz de Rada, 2010; Juliano, 2002).

La revisión de la literatura científica actual dedicada a esta temática nos permite concluir que son más numerosas las investigaciones que estudian la atención al alumnado de origen extranjero como un colectivo homogéneo frente al alumnado autóctono, y menos prolíficos los estudios dedicados a determinados grupos de inmigrados dentro de esta población. Con el presente trabajo nos proponemos hacer una contribución a esta línea de investigación en el ámbito educativo.

Las aportaciones relevantes a la investigación en el tema se podrían clasificar en dos amplias corrientes, los estudios que utilizan la metodología cuantitativa o mixta y los que se decantan por la cualitativa. Los aspectos considerados por los primeros son, lógicamente, aquellos que se pueden medir con las herramientas cuantitativas, entre los cuales podríamos destacar: las cifras relativas a la presencia de la población extranjera en España, las comunidades autónomas y sus centros escolares (por ejemplo, García Carmona, 2011); el carácter y la eficacia de las medidas adoptadas por el Gobierno y las instituciones para gestionar la diversidad cultural en el ámbito educativo (Sánchez y Rodríguez, 2016); el rendimiento académico del

alumnado de origen extranjero comparado con el del alumnado autóctono (Blanchard, 2011), entre otros.

No es de extrañar que las cuestiones tratadas por las investigaciones de corte cualitativo o mixto son más numerosas y variadas, ya que las herramientas que ofrecen estas metodologías permiten profundizar en un amplio abanico de áreas. A modo de ejemplo, mencionaremos algunos de los estudios relevantes en el tema llevados a cabo en las dos últimas décadas.

Estudios, por ejemplo, como los de Aguado (2003), CIDE (2005), Essomba (2014), ofrecen un recorrido por las políticas educativas diseñadas como respuesta a la diversidad cultural de los centros, su evolución en el tiempo y un análisis comparativo de las acciones empleadas en diferentes comunidades autónomas. Un informe detallado sobre su implementación en Andalucía encontramos en Álvarez (2012).

Una de las perspectivas más recurrentes a la hora de abordar el tema de la escolarización de los hijos e hijas de familias inmigradas es la de los logros educativos o rendimiento académico de este alumnado (Pozo, Suárez y García-Cano 2012). Investigadores como Aparicio y Tornos (2005), Alegre, Benito y González (2012), Campoy, Pantoja y Delgado (2003), González Motos (2014), entre otros, estudian los factores que inciden en el nivel de éxito del alumnado de origen extranjero en el ámbito académico, destacando el origen social, capital cultural y económico de las familias y las redes relacionales en las que se ven implicados los estudiantes.

El factor sociofamiliar en la escolarización del alumnado de origen extranjero se estudia desde variadas perspectivas en las investigaciones llevadas a cabo por tales autores como Baráibar (2005), González Falcón (2009), Santos y De La Rosa (2016), entre otros, y, en general, la mayoría de los investigadores coinciden en que la implicación de la familia en la

escolarización de sus hijos es clave tanto para la integración como para el éxito académico del estudiante. Asimismo, en estos y otros estudios se formulan propuestas de acción desde las escuelas para fomentar la participación de las familias en la vida escolar y, en definitiva, su integración en la comunidad.

Por otro lado, algunos autores sugieren que los profesionales de la educación necesitan superar la visión que otorga el papel central a los factores sociofamiliares, culturales o personales en la justificación de los bajos niveles de éxito escolar del alumnado de procedencia extranjera, e indagar de una forma crítica en la cultura profesional predominante que da origen a las actitudes y prácticas “hegemónicas” que pueden influir en las expectativas y trayectorias educativas del alumnado (Ballestín, 2015; Fernández Sierra, 2015). En el ámbito andaluz cabe destacar unos trabajos relevantes que estudian el papel del profesorado en la construcción de las diferencias y desigualdades en las escuelas a raíz de la presencia del alumnado culturalmente diverso en sus aulas (por ejemplo, González Faraco et al., 2011; González y Romero, 2011).

Otros autores que estudian las opiniones del profesorado acerca del desarrollo escolar de los niños de origen extranjero concluyen que la percepción predominante entre el profesorado es la de la dificultad, problemática e insuficiencia de recursos, advirtiendo de la urgencia de formación inicial y continua del profesorado en competencias interculturales (Aguado, Gil y Mata, 2008; Carrasco y Coronel, 2015; Grañeras y Mata, 2007; Jordán, 2007; Montero, 2000; Rodríguez, 2003).

Como hemos señalado en los párrafos anteriores, son menos numerosas las investigaciones que estudian el desarrollo socioeducativo de determinados colectivos nacionales separándolos de entre el grupo de “estudiantes extranjeros” aparentemente homogéneo y contrastado normalmente con el colectivo autóctono. Se han realizado, sin embargo, valiosas contribuciones en

esta línea, dedicadas a los colectivos nacionales con una presencia más significativa comparados a otros. Vale la pena mencionar entre ellos, los estudios dedicados al colectivo magrebí, mayoritariamente representado por la población procedente de Marruecos (Carbonell et al., 2005; González Barea, 2007; Muñoz, 2004; Pàmies, 2013; Terrón-Caro y Cobano-Delgado, 2015) y al alumnado procedente de los países de América del Centro y del Sur, habitualmente englobado bajo los términos latinoamericano o iberoamericano (Cabrera y Montero-Sieburth, 2014; Colectivo IOÉ, 2012; respecto a las enseñanzas del ciclo superior: Leiva, 2014).

En el ámbito andaluz destacan varias investigaciones que estudian la situación del desarrollo educativo del alumnado de origen extranjero centrándose en varios colectivos nacionales: por ejemplo, González Faraco et al. (2011, Este de Europa, latinoamericano y magrebí) y Navas y Rojas (2010, rumano y ecuatoriano). Sin embargo, son más difíciles de encontrar las investigaciones que indaguen en las características del proceso de la integración educativa exclusivamente del colectivo de Europa del Este. Entre tales se pueden nombrar los trabajos de Hernández (2002) y Roesler (2007) que profundizan especialmente en el aspecto de la integración lingüística de esta población.

Según recalcan Pozo et al. (2012), aludiendo a autores como Abdallah-Pretceille (2003), Aguado (2003) y Baráibar (2005), los logros educativos de cualquier tipo de alumnado deberían evaluarse desde un enfoque holístico que englobe toda clase de competencias que han de incluirse en las enseñanzas obligatorias, entre éstas, las competencias académicas, procedimentales y socioafectivas (Pozo et al., 2012). En la misma línea con este enfoque se sitúa el estudio llevado a cabo por González Faraco et al. (2011) que evalúa tales aspectos del desarrollo socioeducativo del alumnado de diversa procedencia

(europea oriental, marroquí, latinoamericana) como el rendimiento académico, el cumplimiento de las normas de convivencia de los centros y la integración social. De este proyecto investigador tomaremos su metodología como base para analizar el desarrollo de la vida escolar del alumnado procedente de Europa del Este.

En el siguiente capítulo referiremos el diseño metodológico de la investigación y las etapas por las que ha transitado su desarrollo, antes de exponer los resultados y las conclusiones del estudio.

SEGUNDA PARTE

LA INVESTIGACIÓN Y SU DESARROLLO

CAPÍTULO III

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo que abre la segunda parte de la tesis comentaremos con más detalle el contexto del estudio que se sitúa en la provincia andaluza de Huelva y sus centros educativos, expondremos los objetivos de la investigación y su orientación metodológica. Además, explicitaremos el diseño de la investigación, abordando su proceso, las técnicas e instrumentos empleados en su desarrollo y caracterizaremos al profesorado entrevistado, así como el desarrollo de las entrevistas realizadas con el mismo.

A modo de introducción, me gustaría apuntar aquí una anécdota que me viene a la memoria en relación con el tema del estudio. Un día hablando del objeto de mi investigación con un conocido, natural de Moguer (Huelva), escuché un comentario sobre las mujeres rumanas que vienen a trabajar en el campo y “se echan un novio del pueblo”. Lo que apuntaba irónicamente esta persona joven, universitaria, me pareció un reflejo muy característico de la opinión que se tiene generalmente de la población del Este de Europa: “Por alguna razón siempre se enamoran del jefe, no de un compañero”. Al ser una conversación informal, mi interlocutor no estaba cohibido por la necesidad de ser “correcto”, al fin y al cabo no sabía que su frase iba a acabar en este texto.

Durante los más de cinco años de residencia en España, mi experiencia personal como extranjera en el país ha estado limitada al ámbito universitario y a la convivencia con personas con una mentalidad bastante abierta, por lo tanto, los matices negativos de la actitud de la población autóctona hacia personas de procedencia similar nunca me afectó directa o personalmente. No obstante, experiencias como la descrita en el párrafo anterior provocaron el interés por indagar en el origen de esas actitudes y en las vivencias del proceso

de inmigración en España y convivencia con los autóctonos de la población proveniente de los países de Europa del Este.

Partiendo de la idea de que las escuelas son el espejo de la sociedad y a raíz de mi formación y campo de interés científico, nos decantamos por abordar el tema de la integración de esta población desde la perspectiva educativa, planteando el problema de la investigación de la siguiente manera: ¿Cómo se desenvuelven los jóvenes de procedencia europea oriental en el sistema educativo español? En este caso, el área geográfica de destino en la que centramos el estudio fue la provincia de Huelva, donde resido actualmente. A continuación trazaremos unas características generales del panorama social y educativo de esta zona relevantes para la investigación.

3.1. El contexto del estudio

La provincia de Huelva tiene unas características demográficas y socioeconómicas que reproducen la situación en el resto del territorio español. Así, el crecimiento intensivo de la población extranjera en el país en las últimas dos décadas, ha sido notable tanto en Andalucía como en la provincia en cuestión. Como hemos destacado en el capítulo anterior, entre los sectores del mercado laboral que tienen mayor poder de atracción para la población extranjera recién llegada se encuentran la agricultura y la construcción, aparte del sector servicios. Las características de la provincia de Huelva en tanto un área dedicada en gran parte a la actividad agropecuaria, especialmente a la producción frutícola, la han convertido en uno de los destinos atractivos para los colectivos inmigrantes.

Por otro lado, las consecuencias de la crisis económica en España se han manifestado con más agudeza en Andalucía. Así, como señala Gualda (2012),

las tasas del paro en esta comunidad autónoma son superiores a la media nacional, matizando incluso que “el desempleo andaluz es un fenómeno estructural” (Gualda, 2012: 619). Sin embargo, el fenómeno del paro laboral en Andalucía y Huelva ha seguido el mismo patrón de desarrollo que en el resto del país, mostrando en el caso onubense unas diferencias cíclicas en ciertos periodos debido a las temporadas estacionales de campañas agrícolas, así como la temporada turística.

Las particularidades de la composición de la población extranjera que llega a Andalucía y sus características se deben asimismo a la situación geográfica de esta comunidad autónoma, al ser una zona fronteriza entre Europa y África (González Faraco et al., 2011). Desde los primeros movimientos migratorios internacionales hacia España, por la cercanía geográfica y la relativa facilidad de acceso, las costas andaluzas han recibido a numerosos colectivos procedentes del Magreb (mayoritariamente Marruecos y Argelia). En las décadas posteriores, la población extranjera se ha ido diversificando según el origen étnico y nacional, como resultado de la migración interna desde el litoral Mediterráneo y otros territorios del país en busca de posibilidades laborales.

Conviene remarcar que, aparte de personas que eligen España como destino de su proyecto migratorio, existe un colectivo importante para el que este país constituye un sitio de paso en su trayecto hacia otros países de Europa Occidental, como Francia, Alemania o el Reino Unido, entre otros (González Faraco et al., 2011; Gozávez, 2012). En función de las circunstancias que se presentan o la información difundida a través de las redes migratorias, ciertos grupos deciden asentarse en España en vista de la relativa facilidad de la regularización legal, y otros regresan tras experimentar dificultades o no alcanzar sus objetivos laborales en los países elegidos como

destino en primer lugar. Otro factor que, sin duda, influye en la estructuración demográfica de la población extranjera en Andalucía es la agrupación en un determinado territorio de los colectivos procedentes de la misma región o localidad del país origen gracias a la información proporcionada a los miembros de la red familiar o social. Igual que en muchos otros colectivos, este “efecto llamada” se produce frecuentemente en la población procedente de los países del Magreb, así como del Este de Europa (Gozálvez, 2012).

Estos dos colectivos de población inmigrante constituyen hoy en día el contingente mayoritario tanto en Andalucía, como en la provincia de Huelva, siendo el primero formado principalmente por las personas procedentes de Marruecos, y el último, por las procedentes de Rumanía³⁰. El proceso de su integración en la sociedad española y, en este caso, andaluza, ha seguido un desarrollo distinto, debido a las características socioculturales de los dos colectivos. Aunque en los capítulos siguientes mencionaremos datos relativos a diferentes colectivos dentro de la población extranjera residente en España, nos centraremos fundamentalmente en la población del estudio, el colectivo procedente de los países de Europa del Este.

Según afirman Rincken, Escobar y Velasco (2011), basándose en la encuesta de opiniones sobre la inmigración en Andalucía (OPIA-I y OPIA-II), “los inmigrantes procedentes de Europa del Este son asociados con cierta frecuencia a los efectos negativos de la inmigración” (2011: 39). Pese a que en los últimos años este dato se ha ido matizando y, como señalan estos autores, varía según el grado de interacción mantenida por los encuestados con la población extranjera, parece que esta actitud se sigue manifestando en ciertos sectores de la población autóctona.

30 Datos del Instituto Nacional de Estadística.

Como observaremos en el capítulo que discute los resultados de la investigación, el discurso del profesorado – que no dista mucho del discurso generalizado en la sociedad – tiende a destacar como problemático en su desarrollo escolar un sector dentro de la población de origen europeo oriental, la población de etnia gitana. Aunque se trata de una minoría dentro de una minoría, las características negativas asociadas a este grupo (alegadas actividades ilícitas de la población adulta, absentismo y falta de costumbre de la escolarización entre los niños y jóvenes en la edad escolar, escaso interés por la educación formal por parte de las familias, condiciones desfavorables en el hogar, entre otras) son frecuentemente extrapoladas por la población autóctona al colectivo en total, que en realidad es altamente heterogéneo (Gamella, 2007; Navas y Rojas, 2010; Viruela, 2006).

En su estudio etnográfico sobre la población romaní procedente de Europa oriental y su trayecto migratorio en España, Gamella (2007) caracteriza la situación de este colectivo como “la inmigración ignorada”. Este contexto de marginación y exclusión social es comparable al lugar que ocupaba en las épocas pasadas la población gitana autóctona en la sociedad española, que, aunque ha visto cierta mejora en el diálogo entre el colectivo mayoritario y el minoritario, sigue presentando retos al sistema social en general y al educativo en particular.

Junto con observaciones importantes que arrojan luz sobre el estilo de vida y estrategias migratorias de estos grupos en España, este autor analiza algunos ejemplos del discurso mediático referente al colectivo gitano procedente de estos países. Como demuestra su estudio, la mayoría de los fragmentos extraídos de la prensa nacional que mencionan a dicho colectivo, trata de episodios desagradables, situaciones de peligro o que perturban el orden social, condiciones de vida precarias o costumbres que resultan

chocantes para la población mayoritaria (Gamella, 2007). Este factor, junto a la ocupación de una parte de la población femenina de origen europeo oriental en la prostitución, más una supuesta competición por los puestos de trabajo entre la población autóctona y extranjera, conllevan la estigmatización del colectivo de Europa del Este por parte de un sector de la sociedad española.

Al igual que en el caso del colectivo inmigrante en general, se trata de un producto complejo fabricado a base de fragmentos de realidad mezclados con prejuicios y generalizaciones apoyados en el discurso oficial y mediático. Como ilustración del último, leemos en un periódico local una noticia referente a la escolarización del alumnado inmigrante:

La llegada de inmigrantes a la provincia se ha hecho notar en los colegios onubenses. Según los datos de la Delegación de Educación en Huelva correspondientes a finales del mes de febrero, un total de 4.212 niños inmigrantes se agrupan en las aulas de los centros educativos onubenses, de los cuales, 992 asisten a clase en los centros de la capital (*Huelva Información*, 31-03-2008).

Los términos en los que se describe el fenómeno evocan una sensación de peligro, amenaza – más de 4.000 niños “agrupados” en las aulas, ¡poco menos que una invasión! El artículo es del año 2008, el período caracterizado por un auge del movimiento migratorio hacia todas las comunidades autónomas españolas, entre ellas, Andalucía, y al mismo tiempo, el año del principio de la crisis económica e institucional en el país. Refiriéndose a “esta evolución ascendente” (*ibid.*), la periodista califica el fenómeno de la inmigración como uno de los temas más investigados en la actualidad, sobre todo en el ámbito de la educación. Sin embargo, en el artículo se tratan casi exclusivamente los “problemas” del alumnado inmigrante en su integración o enfrentados por el

sistema educativo a raíz de su llegada. Cabe apuntar que en el texto de una extensión de apenas cinco párrafos la palabra “problema” aparece cinco veces y dos veces la palabra “dificultad”, una de ellas en el subtítulo debajo de la imagen que sigue al titular. Con este dato pretendemos destacar la tonalidad del artículo que sigue la línea general de las noticias relacionadas con el fenómeno de inmigración en la prensa nacional y en otros medios de comunicación.

En su artículo, Díez (2014) apunta a ese inquietante discurso que genera “una alarma social que se multiplica a través de los medios de comunicación que hacen de amplificadores [...]” (2014: 14). Señalando la penetración de esa representación mediática a la opinión pública, en particular, la de la comunidad educativa, este autor cita los siguientes resultados de una encuesta realizada por Calvo (2008), director del Centro de Estudios sobre Migraciones y Racismo (CEMIRA) de la Universidad Complutense de Madrid:

Para la encuesta de 2008 consultó a 10.507 escolares, de entre 14 y 19 años, de once comunidades autónomas. Según sus resultados un 53% de los escolares consideró que debería expulsarse a las personas inmigrantes en situación irregular (‘sin papeles’) y un 51% pensaba que «quitan trabajo a los españoles», y concluía que «decrece el imaginario romántico de una sociedad mestiza y multicultural» (Calvo, 2008, cit. por Díez, 2014: 14).

A nivel nacional, García, Granados, Olmos y Martínez (2014) señalan la misma tendencia en su estudio de la prensa española en el que reflexionan sobre la imagen del alumnado “inmigrante” creada por los medios de comunicación. Como demuestran los resultados de los análisis llevados a cabo por estos investigadores, son relativamente pocas las veces que se menciona la población extranjera en relación con la educación, y en estos casos las

noticias suelen estar vinculadas a sus problemas de aprendizaje, la amenaza de creación de guetos escolares a causa de una desigual distribución de este tipo de alumnado en los centros y el carácter inesperado, masivo e irregular de su llegada (García et al., 2014).

Como refleja el mismo título del artículo citado, *Cuando no hablamos de integración: análisis de la imagen del alumnado “inmigrante” en la prensa en España*, el grueso de las aportaciones en la prensa no analizan los espacios de integración de la población de origen extranjero o acciones dirigidas a la creación de unas “terceras culturas” (García et al., 2014: 1100) como fruto de la convivencia de las diferentes poblaciones en condiciones de igualdad. Otra observación importante que hacen estos autores consiste en que los problemas del sistema educativo nacional no son causados directa o únicamente por la incorporación de los nuevos escolares y, en todo caso, su presencia pone de relieve los problemas que existían previamente y puede ser el motor de un cambio y desarrollo del sistema:

No alcanza a entrever que el acceso de población extranjera a cualquier servicio público implica cambios importantes en su organización. Tales cambios son a menudo fuente de conflictos y de tensiones atribuibles en exclusiva a la llegada de población extranjera cuando, en realidad, son fruto de unas limitaciones existentes con anterioridad a dicha llegada y que ésta no hace más que evidenciar (García et al., 2014: 1098).

Volviendo a la aportación de la periodista onubense, no podemos dejar de destacar algunos aspectos positivos que señala la autora en el artículo. Citando a uno de los componentes del grupo de investigación DOCE de la Universidad de Huelva, José Manuel Coronel Llamas, habla de la “respuesta formidable” que tienen las estudiantes de origen extranjero en las primeras etapas de

integración educativa (*Huelva Información*, 31-03-2008). No obstante, esto se matiza por el contexto donde “es habitual” que la familia decida no escolarizar a la hija, dando prioridad al hijo varón. Subrayamos que al aportar ese dato no se especifica el origen nacional o étnico de tales familias, evidenciando poco rigor informativo.

Otro aspecto que se podría calificar de positivo es la afirmación, también apoyada en la cita del investigador mencionado anteriormente, que entre los colectivos escolarizados en los centros andaluces los alumnos procedentes de los países de Europa del Este tienen más facilidad de integración debido a que comparten “la religión, por lo que, al menos, no se sienten tan fuera de lugar”³¹. Esta observación se aduce como contraste a las características de los estudiantes de origen subsahariano o africano en general, que, según la autora, “pertenecen a una cultura totalmente diferente a la que se encuentran al llegar a Huelva”. Aparte de su carácter homogeneizador, el último enunciado es un claro ejemplo del uso inadecuado del concepto de cultura, como algo a que “se pertenece” (Díaz de Rada, 2010), en el que abunda el discurso público en general y, en especial, el de los medios de comunicación.

Por último, otro dato alentador que casi se pierde entre las generalizaciones burdas de la periodista, también lo aporta el profesor Coronel Llamas, quien indica que “son muchos los escolares que proceden de familias con una alta formación” y subraya que “en materia de inmigración no se puede generalizar”. No obstante, la frase que abre el párrafo final del artículo recurre a repetidas generalizaciones, a pesar de los matices que intenta comunicar este investigador a su entrevistadora:

31 Este dato no es del todo exacto: la mayor parte de la población rumana, que es el grupo que encabeza la lista de nacionalidades más numerosas entre el colectivo inmigrante, profesa la religión cristiana ortodoxa.

En definitiva, las inmigrantes son familias, por lo general, desestructuradas, con un nivel económico muy bajo y con problemas mayoritariamente sociales que repercuten en la actitud de los menores en el colegio así como ante la sociedad en general (*Huelva Información*, 31-03-2008).

Así, en el 2008, año del principio de la crisis económica en el país, se representaba el panorama nuevamente diverso de la sociedad que se convirtió en menos de una década en un destino común de inmigración económica extranjera. Aún no había empezado la crisis de los refugiados en Europa ni el auge de la hostilidad hacia la población extranjera como efecto rebote después de los atentados terroristas en varias ciudades de la Unión Europea, ni la fiebre racista en Gran Bretaña desencadenada por el llamado “Brexit”, sucesos que han influido, sin duda, en el clima social en los últimos dos o tres años.

Antes de seguir la discusión de las opiniones de la población española sobre el hecho inmigratorio, echaremos una mirada a las cifras de la escolarización del alumnado de origen extranjero en los centros educativos españoles, andaluces y onubenses. Dado que esta investigación se centra en el alumnado escolarizado en las etapas de la educación obligatoria, los datos que citamos reflejan las estadísticas correspondientes a las enseñanzas no universitarias.

Según la información del Observatorio Permanente Andaluz de las Migraciones, en el curso escolar del 2014-2015, entre el total de 8.991.671 de estudiantes escolarizados en las enseñanzas no universitarias en España, el número de alumnado de origen extranjero constituía 724.635 o el 8,06% de la cifra nacional. En los centros escolares andaluces se encontraban matriculados 83.630 alumnos y alumnas de origen extranjero, número que corresponde al 11,54% de la proporción nacional de la escolarización del alumnado extranjero y

el 4,84% de la totalidad del alumnado escolarizado en los centros de Andalucía (OPAM, 2015).

Vale la pena destacar que Andalucía se encuentra en el cuarto lugar entre las Comunidades Autónomas con el mayor número de alumnado de origen extranjero matriculado en las enseñanzas no universitarias en relación al número total de alumnado extranjero escolarizado en el país (precedida por Cataluña con un 23,96%, Madrid con un 18,14% y Comunidad Valenciana con un 12,47%). No obstante, en cuanto a la proporción de alumnado extranjero sobre el total de alumnado escolarizado en estas etapas, se sitúa entre las Comunidades Autónomas que se caracterizan por una “densidad” baja de este tipo de alumnado (menos del 6,9%, los valores correspondientes a la proporción media y alta siendo entre el 6,9 y 9,2% y más del 9,2% respectivamente) (OPAM, 2015).

Como se observa en el informe monográfico del OPAM del 2015, dedicado a los jóvenes inmigrantes en Andalucía, igual que en los años anteriores, los porcentajes de alumnado escolarizado en las enseñanzas no universitarias varían en función de la titularidad del centro. Así, según los datos correspondientes al curso 2015-2016 en Andalucía el 83,94% del alumnado de origen extranjero estaba escolarizado en centros públicos, mientras los centros de titularidad privada acogían al 16% de este colectivo. En los centros educativos de la provincia de Huelva estos valores correspondían al 94,04% y 5,96% respectivamente.

En la tabla 3.1 que se presenta a continuación, se pueden apreciar las cifras absolutas relativas a la escolarización del alumnado de origen extranjero en los centros de titularidad pública y privada a nivel nacional, autonómico y provincial.

Como podemos observar, la distribución desigual de este colectivo de alumnado entre las dos redes de centros escolares sigue muy presente en la actualidad (curso 2015-2016). Por otro lado, vemos como decrecen las cifras del alumnado extranjero matriculado en las etapas de la educación posobligatoria en comparación con la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria.

Respecto a la escolarización del alumnado de procedencia extranjera en la provincia de Huelva, su número en el curso escolar del 2014-2015 se situaba en 5.526 estudiantes, lo que corresponde al 5,17% de la totalidad de alumnado escolarizado en las etapas de educación obligatoria en la provincia. Esta cifra ascendía ligeramente en el curso 2015-2016 llegando a 5.654 frente a la totalidad de 83.063, constituyendo el 6,80%³².

Tabla 3.1. Alumnado extranjero matriculado por titularidad del centro. Curso 2015-2016

	TOTAL	Educación Primaria	ESO	Bachillerato	Ciclos Formativos FP Básica	Ciclos Formativos FP - Grado Medio	Ciclos Formativos FP - Grado Superior
TODOS LOS CENTROS	715,409	253,105	169,915	46,090	10,618	31,137	17,878
Andalucía	83,065	30,036	22,340	6,175	977	2,194	1,285
Huelva	5,654	2,056	1,456	311	73	149	60
CENTROS PÚBLICOS	581,404	208,924	130,335	38,982	7,960	24,514	14,376
Andalucía	69,727	25,914	18,726	5,237	815	1,695	980
Huelva	5,317	1,998	1,391	306	48	117	58
CENTROS PRIVADOS	134,005	44,181	39,580	7,108	2,658	6,623	3,502
Andalucía	13,338	4,122	3,614	938	162	499	305
Huelva	337	58	65	5	25	32	2

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Elaboración propia

32 OPAM, 2016.

Otro aspecto importante a apuntar es el área geográfica de procedencia de las personas inmigrantes. En su distribución por la geografía española destacan como mayoritarios los colectivos procedentes de Europa, constituyendo el 33,4% de la totalidad del alumnado escolarizado en los centros de enseñanza no universitaria, África con un 30,9% y América Central y del Sur con un 25,1%. Según señala el informe, el último colectivo conformaba el grupo predominante en los años anteriores. En Andalucía la distribución de estos colectivos es igual a la situación a nivel nacional, siendo sus porcentajes un 35,2%, un 34,8% y un 13,8%, respectivamente. En cuanto a la provincia de Huelva, la población extranjera de nacionalidad europea (tanto de la UE-28 como del resto de países) alcanzaba 2.648 (46,83%), el colectivo proveniente de los países africanos llegaba a 2.193 (38,79%) y el de América Central y del Sur a 445 (7,87%)³³.

Estas cifras ofrecidas por los estudios estadísticos reflejan una parte de la realidad compleja que conforma la situación de las personas que realizan su proyecto migratorio en España. A pesar de la idiosincrasia del panorama inmigratorio en el área geográfica a la que ceñimos nuestro estudio de campo, consideramos que la información obtenida en el curso de esta investigación puede ser extrapolada, con ciertos matices, al contexto andaluz y, en definitiva, a las características de la inmigración extranjera en España. Dicho esto, nos parece importante añadir algunas pinceladas al cuadro onubense de la escolarización de alumnos y alumnas procedentes de familias inmigradas.

Desde los comienzos de los procesos inmigratorios hacia España, la provincia de Huelva ha constituido uno de los destinos de las poblaciones migrantes, adquiriendo algunas de sus comarcas – la Costa Occidental, el Condado o el área Metropolitana – diferentes características en función de su

³³ *Ibid.*

potencial atractivo para las familias o individuos de otros países en busca de mejores condiciones de vida.

Si bien la situación del mercado laboral continúa sufriendo las consecuencias de la crisis económica, financiera e institucional que empezó a finales del 2007 y tuvo como resultado la destrucción de cientos de miles de puestos de trabajo a nivel nacional y autonómico, la provincia de Huelva mantiene un sector que sigue proporcionando empleo a trabajadores inmigrantes en determinadas épocas del año. Aparte de este fuerte sector de producción agrícola que atrae mayoritariamente a personas y unidades familiares que se caracterizan por un alto grado de movilidad geográfica, existe otra parte de población inmigrada con carácter más asentado y que está implicada en otras actividades laborales: construcción, negocios, hostelería, etc.

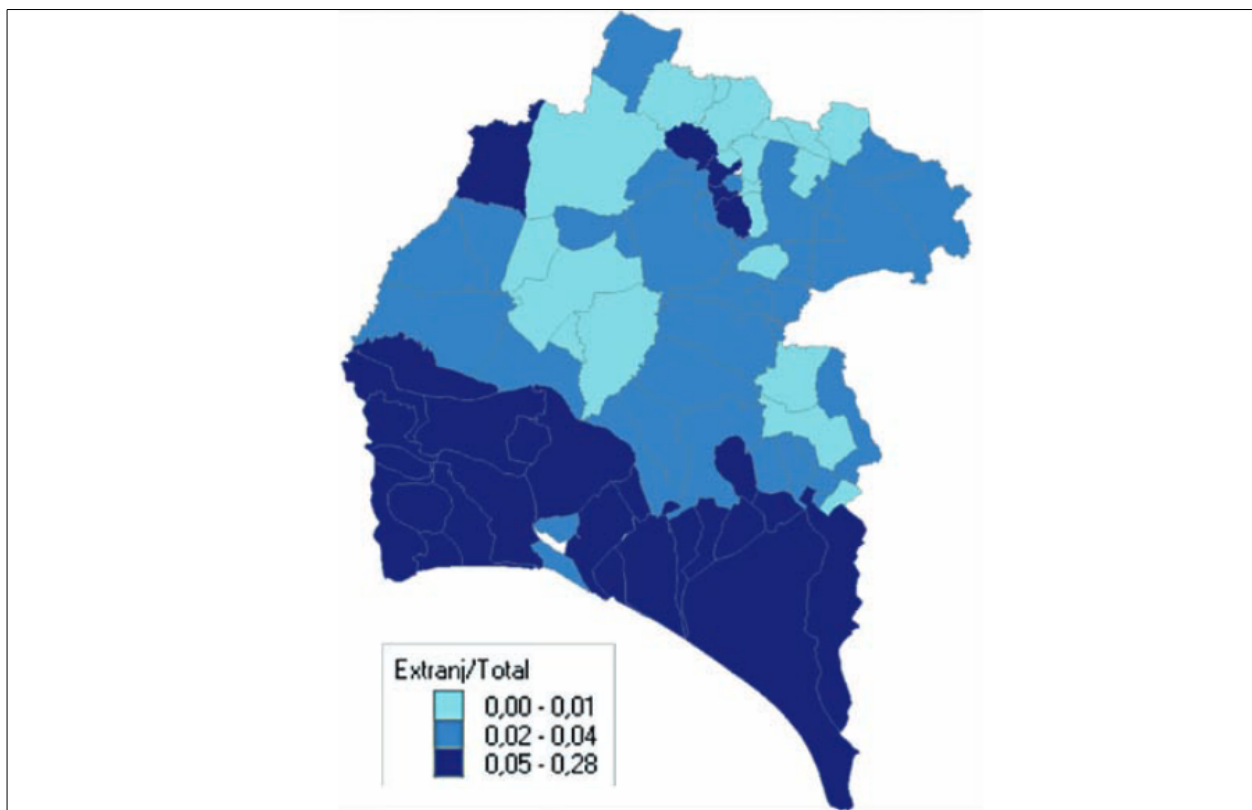
Según los datos proporcionados por la Delegación Provincial de Educación de Huelva, las regiones más interiores o alejadas de la costa – como El Andévalo, La Sierra o La Cuenca Minera – cuentan con un menor número de población de origen extranjero, al ofrecer menos posibilidades de empleo en sectores tradicionalmente ocupados por trabajadores inmigrados, principalmente el sector agrícola.

A continuación mostramos un mapa que refleja la distribución de la población de origen extranjero por distintas áreas de la provincia de Huelva (figura 3.1). Según se observa en la figura, el color más oscuro indica una mayor concentración de dicha población en el municipio (siendo el porcentaje más alto entre 5 y 28% y el más bajo entre 0 y 1% del total de la población).

Como se puede ver en el mapa, la zona con la mayor densidad de la población extranjera en la provincia corresponde a la franja de la costa del Golfo de Cádiz. Siguiendo estos datos, así como las indicaciones de la

Delegación Provincial de Educación, hemos dirigido el estudio de campo a los centros tanto de Educación Infantil y Primaria como de Secundaria de Huelva Capital y Comarca Metropolitana (Palos de la Frontera, Moguer), y las localidades de la Costa (Lepe, Cartaya) y El Condado (Almonte, Bollullos Par del Condado, Rociana del Condado, Lucena del Puerto). La muestra de los municipios no incluye todas las poblaciones de la región, sin embargo es representativa de su contexto sociodemográfico en la actualidad y de la situación de la población de origen extranjera en su desarrollo histórico y actual.

Figura 3.1. Población extranjera en la provincia de Huelva. Año 2016



Fuente: Instituto Nacional de Estadística. Elaboración propia

Aunque los municipios donde hemos centrado el estudio comparten las características comunes propias de la provincia y la comunidad autónoma, cada uno de ellos cuenta con su propia historia de convivencia con la población

inmigrante. No cabe duda de que la capital onubense ofrece posibilidades laborales y condiciones de vida diferentes a las poblaciones menos extensas de la provincia. Así, por ejemplo, en la ciudad de Huelva la distribución territorial de la población inmigrante se rige por tales factores como la disponibilidad y la accesibilidad de la vivienda, siendo los suburbios y los barrios periféricos de la capital el sitio habitual de su asentamiento, al menos en las etapas iniciales del proceso migratorio. Por otro lado, en los municipios de una menor extensión, aunque la elección de la vivienda se guía por los mismos principios, al no existir barriadas o zonas más alejadas del núcleo municipal, la población inmigrante comparte más espacios con la autóctona, lo que hace su presencia más visible en la localidad de destino.

Como se puede observar en los datos estadísticos presentados en la tabla 3.2, la diferencia en la densidad de la población extranjera residente en los municipios donde condujimos el estudio es bastante pronunciada. Así, la localidad con el menor porcentaje de la población de origen extranjero residente es la capital onubense, con un 4,07%, mientras el municipio con el porcentaje mayor cuenta con un 33,57% de la población extranjera (Lucena del Puerto). De las nueve localidades que visitamos en el curso de la investigación, resultan ser la más y la menos poblada (Huelva con 145.468 y Lucena del Puerto con 3.146 habitantes). Los municipios que cuentan con una mayor concentración de la población inmigrada son Moguer, Rociana del Condado, Cartaya, Lepe, Almonte y Palos de la Frontera (entre 16,62 y 25,82%). La localidad de Bollullos Par del Condado cuenta con una tasa de residentes de origen extranjero que coincide con la que caracteriza la provincia de Huelva en total. Es interesante destacar que, según los datos recabados, el municipio con la mayor concentración de población extranjera residente, Lucena del Puerto, es el que

más recientemente ha vivido el fenómeno migratorio en comparación con otras zonas de la provincia.

Tabla 3.2. Población extranjera en los municipios de la provincia de Huelva, 1/01/2016

Localidad	Población total	Población extranjera	Porcentaje población extranjera	Porcentaje de la procedencia mayoritaria respecto total extranjeros
Provincia de Huelva	519.596	40.998	7,89	35,29 (Rumanía)
Almonte	23.223	3.956	17,03	64,28 (Rumanía)
Bollullos Par del Condado	14.177	1.120	7,9	45,36 (Rumanía)
Cartaya	19.094	3.647	19,1	38,94 (Marruecos)
Huelva	145.468	5.926	4,07	22,38 (Rumanía)
Lepe	27.409	4.844	17,67	33,36 (Rumanía)
Lucena del Puerto	3.146	1.056	33,57	52,27 (Rumanía)
Moguer	21.401	5.525	25,82	35,60 (Rumanía)
Palos de la Frontera	10.785	1.793	16,62	48,86 (Rumanía)
Rociana del Condado	7.735	1.516	19,6	54,02 (Rumanía)

Fuente: Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía.

Padrón Municipal de Habitantes. Elaboración propia

Según las cifras proporcionadas por el Instituto Nacional de Estadística y Cartografía, en todas las poblaciones en cuestión, con la excepción de Cartaya, el colectivo mayoritario entre los que forman la población extranjera, es el procedente de Rumanía, con unos porcentajes significativos respecto al total del colectivo inmigrante (ver Tabla 3.2). Este dato confirma su relevancia para nuestro estudio que centra su atención en el colectivo inmigrante procedente de los países de Europa del Este.

En el contexto de la convivencia con la población autóctona, las interacciones de las personas inmigrantes y de sus hijos e hijas con la comunidad local se desarrollan siguiendo diferentes dinámicas y patrones, en función de distintos factores, como pueden ser su grado de asentamiento, las expectativas que tienen de retorno al país de origen, la intensidad del vínculo con el país de origen y con la comunidad de su misma procedencia en el país de destino, la calidad de empleo y el nivel socioeconómico, la disposición al acercamiento y adopción de los códigos culturales de la sociedad de acogida, entre otros.

De forma similar, estas variables influyen en la recepción y actitud de la población autóctona hacia el colectivo inmigrante, aunque existe otro factor, del que hemos hablado en los párrafos anteriores, que interviene en la formación de la opinión pública: los medios de comunicación. Dado que, como demuestran los estudios ya mencionados (Díez, 2014; García et al., 2014, etc.), la tónica general del discurso mediático no manifiesta cambios significativos desde los comienzos de la crisis financiera en el país, sería interesante explorar la relación entre esta retórica y la de los profesionales de la educación. Éste y otros propósitos constituyen los objetivos de este proyecto que referiremos a continuación.

3.2. Objetivos de la investigación

Al concebir el proyecto de la investigación, el objetivo general que nos planteamos fue estudiar los variados aspectos del desarrollo educativo y social del alumnado procedente de Europa del Este escolarizado en los centros educativos de Andalucía, en particular, de la provincia de Huelva, desde la perspectiva del profesorado que ejerce en estos centros. Durante el proceso de

la investigación se han ido perfilando los siguientes objetivos específicos que han determinado la estructura y el carácter del estudio de campo y el análisis de los datos recopilados a través del mismo:

- Indagar en el discurso de los profesores/as, maestros/as de Educación Intercultural y directivos/as de los centros, implicados en el trabajo con el alumnado de origen extranjero para averiguar su percepción del desarrollo escolar del alumnado de origen europeo oriental en sus centros educativos.
- Descubrir la opinión de dicho profesorado sobre el rendimiento académico del colectivo en cuestión, en comparación con el alumnado autóctono así como con otros colectivos de procedencia extranjera escolarizados en el centro.
- Analizar las opiniones de los docentes acerca del seguimiento de las normas de convivencia en los centros por el alumnado procedente de países de Europa del Este, descubrir posibles tendencias en función del género, edad o país de origen de dicho alumnado.
- Estudiar las características de los estudiantes de origen europeo oriental en cuanto a su integración social en los centros y en la comunidad de destino, reflejadas en los testimonios del profesorado entrevistado.
- Contrastar los datos facilitados por los diferentes docentes que han colaborado en el estudio y analizar las diferencias y similitudes en sus aportaciones.

La naturaleza de los objetivos del estudio ha condicionado la elección de la metodología implementada en su realización a la que hacemos referencia en el siguiente apartado.

3.3. Orientación metodológica

A la hora de plantear el tema de la investigación, barajamos varias posibilidades de aproximarnos a su estudio. El interés se centraba en investigar el fenómeno de la escolarización del alumnado procedente de países del Este de Europa, lo que hacía necesario la realización de un estudio de campo. Debido a unas razones logísticas y del tiempo, decidimos no incluir al propio alumnado y sus familias como población y limitar el estudio a la perspectiva del profesorado que trabaja con dicho colectivo.

Al tratarse de una empresa etnográfica, en la que nuestra intención era “entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor” (Taylor y Bogdan, 1994: 16), consideramos pertinente optar por la metodología cualitativa. Teniendo en cuenta que se trataba de estudiar determinados aspectos de la realidad educativa a través de la mirada de sus agentes, el verdadero objeto de nuestra investigación fueron sus ideas, percepciones y formas de entender esa realidad.

Autores como Mora (2010), Apud (2013), entre otros, señalan que la supuesta dicotomía entre los enfoques cuantitativo y cualitativo en la investigación en las ciencias sociales ha perdido su actualidad en las últimas décadas, argumentando que las acusaciones mutuas de deshumanización del análisis en el ámbito social por el primero, y escaso rigor científico del último, se

han quedado en la historia, dejando paso a la reflexividad y multidisciplinariedad de los dos métodos en las investigaciones de la época posmoderna.

En la misma línea, Sanmartín (2003) destaca que la subjetividad de las investigaciones antropológicas y etnográficas no es un signo de arbitrariedad de la interpretación de los fenómenos investigados, sino una condición *sine qua non*, ya que el sujeto se convierte en la herramienta de la investigación, mientras su interpretación hace posible su aproximación al lector. Junto con este autor, compartimos la opinión de Taylor y Bogdan (1994), que afirman que en la etnografía, en tanto estudio de la cultura, la objetividad o imparcialidad sería una postura artificial, si no fingida. Por tanto, está en la integridad moral y en el conocimiento del investigador en las ciencias sociales conducir su estudio y su interpretación a un terreno científicamente preciso y libre de conjeturas.

Visto lo anteriormente expuesto, nuestro estudio etnográfico que pretende indagar en la cultura escolar de los centros educativos de la provincia andaluza de Huelva, se enmarca en el paradigma de la metodología cualitativa, valiéndose de instrumentos como entrevista semiestructurada y observación. Las técnicas y herramientas de la investigación cualitativa nos parecen las más apropiadas para el carácter de nuestro estudio, ya que se trata de profundizar en la interpretación del fenómeno investigado en su complejidad y subjetividad.

La observación y las entrevistas a los docentes se realizaron en los centros educativos de la provincia de Huelva con un porcentaje considerable de alumnado de origen extranjero matriculado en el momento correspondiente al estudio. En el apartado que sigue expondremos con más detalle los aspectos relativos a estos instrumentos, además, referiremos las etapas que hemos

recorrido en el proceso de desarrollo del proyecto, así como los diferentes aspectos del diseño de la investigación.

3.4. Diseño de la investigación

El ámbito en el que centramos nuestro estudio son los centros educativos de Huelva y varias localidades de su provincia con un porcentaje considerable de alumnado de origen extranjero matriculado. Hemos decidido delimitar el grupo objeto de estudio al alumnado escolarizado en las etapas obligatorias de la educación, comprendiendo las edades entre 6 y 16 años (Educación Primaria y Secundaria Obligatoria). Sin embargo, como la mayoría de los centros educativos de Educación Primaria incluyen también la etapa Infantil, muchos de los testimonios se referían a los estudiantes matriculados en esta etapa educativa, por lo cual se decidió ampliar la población de estudio incluyendo a este colectivo ya que los datos de su escolarización completan el panorama del fenómeno investigado.

Algunas observaciones de los docentes entrevistados acerca de la etapa de Educación Infantil aportan unos datos importantes sobre los factores que influyen en el desarrollo escolar del alumnado de origen extranjero (previa escolarización en el país de origen, la edad en la que se realizó el trayecto migratorio, las características psicológicas de cada edad, etc.), comentaremos estas y otras cuestiones en la parte de la tesis dedicada al análisis de las entrevistas.

3.4.1. El proceso de la investigación

El trabajo de campo se llevó a cabo entre los cursos académicos del 2013/2014 y 2015/2016. Antes de acceder al campo de estudio, la selección de

las localidades se realizó a partir de los datos estadísticos facilitados por el equipo del Área de la Compensación Educativa de la Delegación Territorial de la Consejería de Educación en Huelva acerca del número de alumnado de origen extranjero matriculado en los centros escolares de la provincia de Huelva, dando prioridad a aquellas que en el período de la investigación contaban con un número significativo de estudiantes procedentes de familias inmigradas matriculados en sus centros. Con el fin de realizar las entrevistas a los informantes accedimos a un total de 35 centros educativos de la ciudad de Huelva y de los siguientes municipios de su provincia: Almonte, Bollullos Par del Condado, Rociana del Condado, Lucena del Puerto, Palos de la Frontera, Moguer, Lepe, Cartaya. Así, se realizaron visitas a 13 Institutos de Educación Secundaria y 22 Colegios de Educación Infantil y Primaria en los 9 municipios de la provincia de Huelva.

Cabe destacar que respecto a los centros educativos de la ciudad de Huelva solamente disponíamos de las indicaciones orientativas del equipo del Área de Compensación Educativa y no de datos exactos sobre la proporción del alumnado extranjero matriculado en cada centro, por lo cual en varias ocasiones, al acceder a los centros nos encontramos con que la presencia del colectivo del alumnado objeto de nuestro estudio no era estadísticamente significativa, sin embargo, decidimos no descartar las entrevistas realizadas en estos casos por las posibles aportaciones de los informantes útiles para la investigación.

En general, observamos una mayor presencia de la población de origen extranjero en los pueblos de la provincia en comparación con los centros educativos de la capital, hecho que se debe a la intensa actividad agrícola que caracteriza las áreas de la costa occidental y el Condado de Huelva (producción de fresa y otro tipo de frutas) (González Faraco et al., 2011: 186). Esta

peculiaridad se ve reflejada a su vez en la composición de los colectivos nacionales que forman el grueso de la población inmigrada en la provincia de Huelva. La concentración del alumnado de origen extranjero varía según el centro, siendo el valor más bajo un 4% (en un instituto de educación secundaria de la capital onubense), y el más alto, un 33% del total de alumnado matriculado (en un centro de educación infantil y primaria de la misma ciudad)³⁴.

Como hemos podido comprobar a partir de los datos cuantitativos obtenidos en los centros con los que se estableció el contacto a lo largo del estudio, los dos grupos que encabezan la lista de las nacionalidades en esta región son el colectivo rumano y el marroquí. Estos datos coinciden con las cifras referidas en el apartado dedicado al contexto del estudio y corroboran las observaciones hechas por González Faraco, Jiménez Vicioso y Pérez Moreno en su estudio exploratorio realizado en la provincia de Huelva (2011: 187). En cierta manera, dicho estudio ha servido de base para la presente investigación, siendo ésta una extensión de la anterior al estudiar en más profundidad los aspectos referentes a uno de los colectivos mencionados en el trabajo de los referidos investigadores onubenses e indagar en la evolución del fenómeno a lo largo del período transcurrido desde su realización.

Tras realizar las entrevistas en los centros, se procedió a anotar las observaciones hechas antes, durante y después de las mismas y a transcribir la grabación de la conversación. Al finalizar la transcripción de todas las entrevistas realizadas y grabadas, pasamos a la fase de la interpretación y análisis de la información recabada, guiándonos por las tres categorías que comentaremos en el siguiente capítulo.

A pesar de que la investigación se centraba en el colectivo del alumnado procedente de Europa del Este, las entrevistas incluían varios aspectos

³⁴ Datos proporcionados por las administraciones los centros escolares durante la investigación.

referentes a la presencia del alumnado de origen extranjero en general. Este hecho ha permitido realizar un análisis comparativo del desarrollo socioeducativo del alumnado objeto de estudio con otros colectivos de origen nacional diverso presentes en los centros. Por otro lado, debido a las particularidades de la composición de la población inmigrada en la provincia de Huelva, casi en la totalidad de las entrevistas el colectivo de Europa del Este se llega a identificar con el alumnado procedente de Rumanía, siendo este colectivo el más relevante entre otros colectivos nacionales.

Respecto a la denominación “Europa del Este”, hemos de matizar que es un término un tanto vago sobre cuyo uso no existe un consenso unánime en las fuentes históricas o sociológicas. Tomando en consideración el carácter arbitrario de dicho término, hemos decidido delimitar el grupo por él definido a los colectivos procedentes de los siguientes países: Rumanía, Moldavia, Bulgaria, Ucrania, Federación Rusa y Bielorrusia. En cuanto a los países como Polonia, Hungría, República Checa, Eslovaquia o países Bálticos, que por su situación geográfica se podrían considerar como pertenecientes al “bloque oriental”, se decidió no incluirlos entre los países en consideración por su mayor proximidad política y cultural a los países de Europa Occidental. Sea como fuere, la presencia de alumnado procedente de estos últimos países en los centros educativos onubenses en la actualidad no es estadísticamente significativa.

No obstante, en respuesta a la pregunta sobre la experiencia de trato con el alumnado procedente de Europa del Este muchos entrevistados mencionan al alumnado procedente de los países de este último bloque, mayoritariamente de Polonia, señalando que fue una población numerosa dentro del colectivo inmigrante durante el auge del movimiento migratorio externo hacia España (finales de la década de los 90 y principios de los años 2000) y que con el

comienzo de la crisis económica en el país empezó a disminuir el número de nuevas llegadas e incluso a producirse el retorno de las familias o personas inmigradas a su país de origen. Observaciones similares se hacen respecto al colectivo procedente de Rumanía y de los países de América Central y del Sur.

Aparte de estudiar los diferentes aspectos de la integración educativa y social del alumnado objeto de estudio, nuestro interés consistía en detectar similitudes y divergencias en el discurso de los docentes entrevistados al expresar sus percepciones de la situación del alumnado en el que se centra la investigación. Al explorar las convergencias existentes pretendíamos arrojar luz sobre el carácter de la cultura escolar de los centros participantes del estudio (Aguado, 2004; Ainscow, 2014; Besalú, 2010; García y Granados, 1999; Pàmies, 2013 etc.) en relación con la presencia del alumnado de origen diverso.

3.4.2. Técnicas e instrumentos de la investigación

Habiéndonos decantado por el enfoque cualitativo como idóneo para nuestro estudio, afrontamos la elección de las técnicas más adecuadas para lograr sus objetivos. A continuación presentamos las consideraciones que tuvimos en cuenta a la hora de tomar la decisión.

Ya que uno de los objetivos principales de la investigación fue conocer la perspectiva de los docentes acerca del desarrollo socioeducativo del alumnado de procedencia europea oriental en los centros escolares onubenses, necesitábamos valernos de un instrumento que nos permitiera conocer más a fondo sus opiniones, percepciones y creencias respecto a su práctica docente en general y con relación al alumnado de origen extranjero en particular. En nuestra opinión, tal instrumento es la entrevista al ser una herramienta que permite “obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto” (Canales, 2006: 163).

Por otro lado, Taylor y Bogdan (1994) consideran la observación participante el principal ingrediente de la investigación cualitativa e insisten en la importancia de acceder al campo de estudio (e incluso en el periodo anterior al acceso al campo) sin tener ideas preconcebidas o hipótesis estrictamente formuladas. Estos autores señalan que en el enfoque cualitativo el investigador debe ser flexible en cuanto a qué aspectos del fenómeno estudiado son importantes y en qué dirección dirigir su atención.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, al acceder a los centros participantes del estudio, hemos considerado pertinente completar las entrevistas a los docentes con la observación de su entorno, tanto antes y después, como durante las conversaciones realizadas. Como señala Sanmartín (2003), la relevancia de esta técnica no se debe a la falta de validez de otros instrumentos de investigación utilizados en la metodología cualitativa, sino a la necesidad de llenar las posibles lagunas que puedan producirse por varios motivos: “Si observamos es para ver lo que no se va a escuchar [...]” (Sanmartín, 2003: 66). Entre los que aduce este autor, está el hecho de que los informantes ignoran la necesidad de explicitar ciertos fenómenos al investigador al ser obvios para ellos; las creencias y los valores de los informantes de los que ellos mismos no son conscientes, y que, no obstante, son relevantes para la investigación; ciertos hechos que los informantes perciben como moralmente negativos y, por tanto, prefieren ocultar, etc.

Por estas razones, como parte de la contextualización del estudio, durante las visitas a los centros se utilizaron técnicas de observación del entorno educativo en el que se desenvuelven los profesores entrevistados y sus alumnos, teniendo en cuenta el ambiente de los centros, la presencia de elementos de decoración relacionada con el carácter multicultural del centro (carteles, murales, etc.), la disponibilidad de rótulos en diferentes idiomas en los

espacios clave de los centros, etc. (González Faraco et al., 2011). Además durante las entrevistas se observaba el comportamiento, la actitud, el tono de voz y el registro discursivo utilizado por el/la informante.

Tal y como recomiendan Taylor y Bogdan (1994), realizamos anotaciones de las observaciones durante las visitas a los centros o inmediatamente después de las entrevistas para evitar la pérdida de datos relevantes para el estudio. En cuanto al entorno observado, en la mayoría de los centros estaban presentes algunos elementos de decoración que hacían referencia a la diversidad cultural, siendo unas placas de “Escuela de Paz” en algunos casos, y en otros, murales (dibujos o grafitis) elaborados aparentemente por los estudiantes, que representaban los distintos grupos étnicos y nacionales escolarizados en el centro. En muchos centros se podían observar carteles de señalización de los diferentes espacios (biblioteca, servicios, etc.) en varios idiomas (árabe, rumano, inglés, francés, etc.).

A la hora de contactar con los centros, se les solicitó a los miembros del equipo directivo o al/la secretario/a de los mismos la información sobre el número del alumnado de procedencia extranjera escolarizado en su centro en el curso en el que se realizó el contacto, junto con la proporción de este colectivo sobre el número total de estudiantes matriculados en el mismo. Estos datos comunican un mayor rigor científico al estudio a la vez que ayudan a explicar ciertas tendencias y divergencias en los testimonios de los entrevistados.

Como hemos explicitado anteriormente, la población de estudio es el alumnado proveniente de Europa del Este y el objeto del estudio, su vida escolar en los centros educativos de la provincia de Huelva. La óptica que se eligió para estudiar los diferentes aspectos de la escolarización de este alumnado fue la del profesorado que trabaja con él, por lo cual tuvimos que

aproximarnos a este colectivo con el objetivo de conocer su perspectiva del fenómeno estudiado.

Debido a sus propiedades como herramienta cualitativa por excelencia – su formato de comunicación interpersonal, conversación, diálogo coloquial (Canales, 2006; Díaz-Bravo, 2013) – la entrevista es la técnica que mejor se adecúa a los objetivos de nuestro estudio. Ahora bien, para elegir el tipo de entrevista más apropiado, hemos considerado varias opciones.

Autores como Taylor y Bogdan (1994) y Díaz-Bravo (2013), entre otros, plantean diferentes tipologías de entrevistas según su organización y finalidad. Díaz-Bravo (2013) destaca los siguientes tipos:

- entrevista estructurada o enfocada,
- entrevista semiestructurada y
- entrevista no estructurada.

En cuanto a las entrevistas estructuradas, como señala esta autora, al organizar las preguntas en un predeterminado orden incluyendo categorías y opciones a elegir, las entrevistas de este tipo ofrecen una mayor sistematización que facilita la posterior clasificación de los datos. Además, suponen un mayor grado de objetividad, ya que se aplican de la misma forma a todas las personas implicadas en el estudio. No obstante, su rigidez e uniformidad constituye un inconveniente para los casos que precisan de una mayor profundidad de interpretación, como es el de nuestro estudio.

A su vez, Taylor y Bogdan (1994) distinguen entre la entrevista estructurada y la entrevista en profundidad, a la que denominan entrevista cualitativa. Según la clasificación de Díaz-Bravo (2013), este tipo corresponde a la entrevista no estructurada y tiene un carácter más informal y flexible, permitiendo a los sujetos ir más allá de las preguntas del guión que

generalmente tiene un carácter orientativo. Las entrevistas de este tipo se recomiendan para la creación de historias de vida o en los estudios longitudinales de grupos extensos de la población, por lo que suponen numerosos encuentros con los mismos sujetos y una mayor extensión en el tiempo (Taylor y Bogdan, 1994).

La modalidad que parece reunir las características de la entrevista enfocada y la entrevista en profundidad se denomina semiestructurada (Díaz-Bravo, 2013). Al ser menos rígida que la entrevista estructurada, esta entrevista abre un campo más amplio para el estudio de los fenómenos investigados y su interpretación y, por otro lado, proporciona una guía para sistematizar la información recabada. Siendo los docentes el colectivo informante, nos decantamos por esta modalidad de entrevista, siendo una herramienta que facilita una libre expresión de las opiniones sobre el tema estudiado. Otra característica que motivó la elección fue el hecho de que las entrevistas de este tipo, como lo expresa Díaz-Bravo, “ofrecen un grado de flexibilidad aceptable, a la vez que mantienen la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio” (2013: 163).

Hemos considerado que, al ser menos formal que la entrevista enfocada, la implementación de la entrevista semiestructurada nos facilitaría la adaptación del guión a cada informante, sus características profesionales y personales, las particularidades del centro donde ejerce su labor, así como las circunstancias de cada encuentro. Por el mismo motivo, y para poder dar cuenta de estos factores, hemos preferido utilizar la entrevista individual ante la grupal (Sanmartín, 2003).

En la elaboración de las entrevistas utilizamos unas preguntas abiertas que permitían a los informantes desarrollar libremente su discurso, apoyado por la actitud de escucha activa y guiado con las preguntas adicionales que surgían

a raíz de la información proporcionada por la persona entrevistada. En todo momento se intentó crear un ambiente relajado y positivo durante las entrevistas, haciéndole a la persona entrevistada sentirse escuchada sin ser juzgada, y saber que su aportación es valiosa y relevante para el objetivo del estudio que se le había hecho explícito (Díaz-Bravo, 2013).

Diferentes investigadores destacan fases del proceso de implementación de las entrevistas. Así, por ejemplo, Sanmartín (2003) habla de las fases de la preparación, el encuentro y la transcripción. La fase de la preparación, al contrario de lo que pudiera parecer, supone más que la redacción de una serie de preguntas y en ocasiones ocupa más tiempo que las otras fases. Según este autor, la parte más importante es la preparación del mismo entrevistador, su conocimiento del tema y del campo en el que va a profundizar, aparte de su preparación psicológica para el rol del interlocutor. En cuanto al aspecto más práctico, no se puede olvidar de la fase de acceso al campo, la concertación de la cita, la preparación de los dispositivos técnicos de grabación, etc. Todos estos aspectos se engloban en la fase de la preparación.

Respecto a la fase del encuentro, como en cualquier investigación cualitativa, Sanmartín (2003) subraya la importancia del aspecto personal, la creación por parte del entrevistador de un “encuentro humano” que da lugar al surgimiento de la información auténtica. Desde esta perspectiva, cobra mucha relevancia la experiencia del investigador o la investigadora y sus habilidades para transmitir confianza y crear la sensación de protagonismo en su interlocutor/a. En esta fase, según este sociólogo, la actividad crítica y analítica del entrevistador debe estar “en suspensión”, y toda su atención y energía tienen que estar dirigidas a la escucha de la persona que está hablando. Es en la fase siguiente, la de la transcripción, cuando se van a activar las claves de la interpretación de la información recogida en la entrevista.

Junto con otros investigadores (Canales, 2006; Flick, 2007; Taylor y Bogdan, 1994, por ejemplo), Sanmartín (2003) insiste que entre las fases del encuentro y la transcripción de la entrevista no debe transcurrir un largo periodo de tiempo. De hecho, Taylor y Bogdan (1994) recomiendan tomar apuntes de las observaciones realizadas durante la entrevista inmediatamente después de terminar la misma. En esta fase empieza a realizarse el análisis de los datos recabados, aplicando las categorías y criterios diseñados anteriormente o durante el desarrollo del trabajo de campo.

Las fases de la realización de la entrevista que destaca Díaz-Bravo (2013) coinciden en parte con las señaladas anteriormente, sin embargo, esta autora divide la fase del encuentro en tres etapas: apertura, desarrollo y cierre. En los párrafos que siguen, utilizaremos la terminología propuesta por ambos investigadores.

Al principio de las entrevistas algunos de los entrevistados mostraban una actitud de reserva y desconfianza, sensación que se iba neutralizando a la medida que pasaba el tiempo, dejando paso a una postura más relajada y confiada. En algunos casos, sin embargo, la persona entrevistada se mantenía reservada e incluso impaciente, haciendo explícita su poca predisposición a dedicar su tiempo a la entrevista. En estos casos la conversación se ceñía fundamentalmente al guión de la entrevista y se intentaba extraer la máxima información posible en el tiempo limitado. Cabe matizar que en los dos casos de esta índole se trataba de los informantes de un centro de Educación Secundaria.

No obstante, no consideramos estas experiencias como un fracaso dentro del estudio, ya que, como señala Sanmartín, “La misma reticencia del informante o su ocultación de información son enormemente significativas” (2003: 97). Estamos de acuerdo con este autor que afirma que la propia

resistencia a hablar de ciertas cuestiones es la respuesta que nos permite sacar conclusiones acerca del/la informante y su percepción del tema.

La mayoría de las entrevistas se realizaron en los mismos centros educativos donde desempeñan su actividad los docentes entrevistados y tuvieron lugar en su horario laboral, salvo dos de ellas que tuvieron lugar en una cafetería en el centro de Huelva, por la comodidad de los informantes. En dos ocasiones se realizaron entrevistas conjuntas a dos profesionales del mismo centro (dos Jefes de Estudios en un Instituto de Educación Secundaria y la Directora y Jefa de Estudios en un Colegio de Educación Infantil y Primaria). La duración media de las entrevistas fue entre 30 y 45 minutos y sus contenidos se grabaron y se transcribieron posteriormente. Al finalizar las transcripciones se procedió al análisis de los contenidos siguiendo las categorías de análisis que referiremos en los siguientes apartados.

La elaboración de las entrevistas estaba sujeta a la finalidad de recabar información relativa a la escolarización y desarrollo educativo y social de alumnos y alumnas en los centros a los que accedimos durante el trabajo de campo. El guión que se elaboró para conducir la conversación era el mismo para los profesionales de las diferentes áreas, con algunas modificaciones pertinentes que se aplicaban espontáneamente en el curso de cada entrevista. Aparte de plantear las preguntas relacionadas directamente con el tema del estudio, a los informantes se les solicitaban algunos datos personales que considerábamos “apropiados para los fines de la investigación” (Díaz-Bravo, 2013: 163), por ejemplo, los años de experiencia laboral, formación, zonas geográficas donde habían ejercido la profesión, etc.

En la fase de apertura se les explicitaba a los informantes el objetivo de la realización de la entrevista, el carácter del estudio de la que forma parte, la identidad y el interés científico de la investigadora, así como la duración

estimada de la entrevista. Asimismo, se les solicitaba el consentimiento para grabar la conversación y se garantizaba la confidencialidad tanto de sus datos personales (nombre, apellidos, cargo) como de la información revelada en el curso de la entrevista. Ninguno de los entrevistados se negó a ser grabado y la mayoría mostró una predisposición a colaborar y una actitud participativa y abierta durante las entrevistas.

En la fase de desarrollo de la entrevista se intentaba crear un ambiente de confianza para que la persona entrevistada se sintiera libre para hablar de sus vivencias relacionadas con el tema de la investigación. Se les preguntaba a los profesores acerca de su experiencia de trato y trabajo con el alumnado de origen extranjero en general y el de la procedencia de Europa del Este en particular. Las preguntas tenían por objetivo revelar la opinión que tenían los informantes acerca de este colectivo y las características que, según ellos, tiene este tipo de alumnado. Mucha de la información relevante para la conversación surgía libremente sin necesidad de utilizar el guión de la entrevista, ya que las preguntas seguían la lógica de las posibles intervenciones de los entrevistados. En algunas ocasiones, sin embargo, fue preciso reconducir el discurso del interlocutor o la interlocutora con tal de lograr una aportación coherente con el propósito del estudio, así como evitar que se extendiera excesivamente en el tiempo.

Según sugieren varias fuentes dedicadas a la investigación cualitativa (Díaz-Bravo, 2013; Flick, 2007, entre otros), en la fase de desarrollo de la entrevista es importante evitar formular preguntas de forma sugerente y procurar enunciarlas de manera que no contengan presuposiciones. Se intentó seguir estas recomendaciones formulándose las preguntas de forma abierta para incitar a los entrevistados a desarrollar su discurso de una manera libre y desinhibida.

Aparte de realizar la grabación de las entrevistas, durante su transcurso se tomaban notas de la información clave de la intervención, e inmediatamente después de finalizar la entrevista se anotaban las impresiones generales de la conversación, de la actitud de la persona entrevistada, observaciones acerca de su lenguaje corporal y cuestiones o aspectos del tema que evitaba u omitía.

Las preguntas que constituían el guión de la entrevista invitaban a los informantes a describir la situación relativa a la escolarización del alumnado de origen extranjero en el centro o centros (en el caso de los Maestros de Interculturalidad) donde estaban ejerciendo, su desarrollo o cambios en el tiempo, y a continuación, a perfilar esta información respecto al colectivo procedente de los países de Europa del Este. Con el fin de facilitar y estructurar el posterior análisis de los datos obtenidos a partir de las entrevistas, las preguntas estaban organizadas en tres categorías que corresponden a los aspectos más relevantes para caracterizar el desarrollo socioeducativo del alumnado: su rendimiento académico, el seguimiento de las normas de convivencia en los centros y su integración social. Durante las entrevistas estas categorías se les explicitaban a los informantes para guiar su discurso y obtener la información más válida y relevante. Comentaremos la elección y el contenido de las categorías en el siguiente capítulo en el que exponemos los resultados de la investigación.

3.4.3. El profesorado entrevistado

El estudio de campo consistió en la realización y el posterior análisis de entrevistas semiestructuradas con un grupo de docentes que desempeñan su actividad en los centros escolares mencionados anteriormente. La selección de los informantes se realizó a partir del contacto inicial con los centros que se hacía mediante llamadas telefónicas, mientras que las entrevistas se

concertaban con la persona que estaba disponible y se consideraba informante adecuado para proporcionar información relevante al tema del estudio, basándose tanto en el criterio de los profesionales del centro como en el de la investigadora. En la mayoría de los casos, cuando se les explicitaba a los interlocutores el carácter del estudio y el objetivo de la llamada, éstos redirigían la consulta a un miembro del equipo directivo del centro o al maestro o maestra de Interculturalidad (si tal puesto existía en el centro en cuestión).

Como resultado de esta selección, el grupo de los profesionales entrevistados se compone de 43 informantes que ocupan diferentes cargos en los centros, de ellos 23 fueron mujeres y 20 hombres, y aunque poseen diferente experiencia de trabajo con alumnado de origen étnico diverso, actualmente están tratando con estos colectivos en su actividad docente o administrativa. Representan un grupo bastante diverso según tales criterios como sexo, edad, experiencia laboral, etapa educativa y cargo ocupado. A continuación referimos las ocupaciones de los profesionales entrevistados:

14 directores y directoras de C.E.I.P. (1 director de C.E.Pr.)

1 directora de I.E.S.

7 jefes y jefas de estudios de C.E.I.P.

9 jefes y jefas de estudios de I.E.S.

3 orientadores y orientadoras de I.E.S.

1 Maestra de Educación Compensatoria (C.E.I.P.)

4 Maestros y Maestras de Educación Intercultural (A.T.A.L.) de C.E.I.P.

1 Maestra de Educación Intercultural (A.T.A.L.) de I.E.S.

2 Maestras de C.E.I.P.

1 Maestro de I.E.S.

Cabe remarcar que los directores/as y jefes/as de estudios tanto de los centros de Educación Primaria, como de Secundaria, aparte de sus funciones

administrativas, ejercen su profesión como docentes, por lo cual aportan una visión como gestores, por un lado, y como profesores, por otro. Por la misma razón, en el texto nos referimos a la población de estudio como “docentes” o “profesorado”.

El hecho de que los profesionales entrevistados representen diferentes equipos y áreas (equipo directivo, profesorado del aula ordinaria, orientación, Educación Intercultural o A.T.A.L.) resulta enriquecedor para la investigación, ya que aporta diferentes perspectivas de la realidad educativa en la que tiene lugar el desarrollo educativo y social del colectivo objeto del estudio. Somos conscientes de que una de las limitaciones del estudio es la ausencia de las voces del alumnado en cuestión y sus familias, sin embargo, en esta tesis hemos decidido enfocarnos en las opiniones de los profesores que, como señala Díez (2014), “ofrecen una voz cualificada para valorar las prácticas y estrategias reales que se están desarrollando en sus centros educativos, así como para atisbar la filosofía y planteamientos que subyacen tras ellas” (2014: 29).

Según se observa en la composición del grupo de los entrevistados, son más numerosos los informantes vinculados a los centros de Educación Infantil y Primaria que los de Educación Secundaria, 30 frente a 13. Esto se debe a que a la hora de contactar con los Institutos de Educación Secundaria, su personal se mostraba menos dispuesto a conceder entrevistas o reuniones, justificando la negativa con el gran volumen de trabajo y poca disponibilidad de tiempo. Aun así, consideramos que este hecho no resta validez al estudio, teniendo en cuenta que, como norma general, el número de centros de Educación Secundaria es menor que el de centros de Educación Infantil y Primaria en la mayoría de las localidades.

Desde nuestro punto de vista, estudiar el discurso del profesorado acerca del desarrollo socioeducativo del colectivo estudiado nos proporcionará una visión importante de la integración de este alumnado en el sistema educativo español. Su análisis de este proceso nos permitirá valorar varios elementos: el carácter subjetivo del discurso de cada profesional, los prejuicios -en muchas ocasiones implícitos y no identificados por el mismo informante-, el conocimiento o el imaginario compartido acerca de ciertos colectivos, etc. Todos estos elementos forman parte de la cultura escolar que es reproducida y retransmitida entre los agentes educativos, proceso del que queremos dar cuenta a través del análisis de informaciones y datos recopilados durante nuestro estudio.

En este capítulo hemos pretendido trazar las características de nuestro proyecto de investigación, su contexto, los objetivos, el diseño metodológico, las etapas recorridas por el proceso. En la parte siguiente profundizaremos en los resultados de las entrevistas realizadas al profesorado durante el estudio, su análisis y los resultados obtenidos.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Tras exponer en el capítulo anterior el diseño metodológico de la investigación, nos centraremos en los resultados del estudio. En el primer apartado de este capítulo de la tesis explicaremos las categorías que se han utilizado en el análisis de los contenidos de las entrevistas y que se tuvieron en cuenta a la hora de diseñarlas. Posteriormente, procederemos a analizar los contenidos de las entrevistas realizadas al profesorado utilizando las categorías mencionadas: el rendimiento académico del alumnado, el cumplimiento de las normas de convivencia del centro educativo y la integración social de este alumnado. Dedicaremos un subapartado a cada una de estas categorías y cerraremos el capítulo con la discusión de los resultados generales del análisis llevado a cabo.

4.1. Las entrevistas y su estudio: categorías de análisis

Como hemos señalado en los capítulos anteriores, el diseño de la investigación y las categorías de análisis de los datos obtenidos en su transcurso toman su origen en las propuestas del estudio etnográfico exploratorio llevado a cabo por González Faraco et al. (2011) en los centros escolares de la provincia de Huelva. Los aspectos que recalcan estos investigadores en el análisis del material recopilado a través de la investigación son el rendimiento académico del alumnado de origen extranjero escolarizado en los centros, el seguimiento de las normas de convivencia y la integración social de este alumnado. Estas categorías nos parecen sumamente relevantes, ya que reflejan los aspectos importantes del desarrollo de la vida escolar del alumnado al incluir las competencias que forman parte del panorama holístico

de sus logros educativos: “lo académico, lo procedimental y lo socioafectivo” (Pozo et al., 2012: 78).

Por el rendimiento académico se entiende el nivel de éxito del alumnado de origen extranjero en la adquisición de las competencias correspondientes a las asignaturas del currículum del centro. Con el seguimiento de las normas de convivencia en el centro nos referimos a la actitud de dicho alumnado ante las reglas de comportamiento adoptadas por el centro, a la tendencia a su cumplimiento o incumplimiento. Y, finalmente, la integración social hace referencia a la cantidad y calidad de las redes sociales de las que dispone el alumnado de origen extranjero dentro y fuera del centro, así como las actitudes que provoca en otros actores educativos (profesores, alumnado autóctono, alumnado extranjero de procedencia diferente a la suya, etc.).

Dentro de la categoría del rendimiento académico, se les pedía a los profesores entrevistados calificar este aspecto de la vida escolar del alumnado procedente de Europa del Este en general y, en particular, en distintas asignaturas. Se les preguntaba asimismo si detectaban diferencias en el rendimiento académico según el sexo de los estudiantes de origen europeo oriental y según su procedencia nacional. Además, se les proponía comparar el rendimiento académico del alumnado de este grupo de países con otros colectivos de origen extranjero presentes en su centro escolar.

En lo referente al cumplimiento de las normas de convivencia de los centros, las preguntas planteadas a los entrevistados seguían un guión similar a la categoría anterior. Así, se les preguntaba a los informantes, cómo calificarían el cumplimiento de las normas de la escuela por parte del alumnado del que se ocupa el estudio, si se observaban diferencias en el comportamiento de chicas y chicos procedentes de los países de Europa del Este o entre los diferentes colectivos dentro de este grupo de alumnado (estudiantes de origen rumano,

búlgaro, ucraniano, etc.). Igual que en las preguntas relativas al rendimiento académico, se les pedía a los entrevistados comparar las actitudes de este alumnado de procedencia europea oriental con las del alumnado autóctono, así como con otros colectivos de origen extranjero.

Por último, con tal de indagar en el aspecto de la integración social del alumnado en el que se centra nuestro estudio, se le preguntaba a los profesores sobre la participación de estos estudiantes en la vida social de la escuela o de la comunidad, sobre las relaciones que mantienen con los demás alumnos dentro y fuera del centro educativo, sobre las preferencias que rigen las redes relacionales y de amistad que establecen en su entorno. Por otro lado, queríamos conocer la opinión de los informantes acerca de las actitudes existentes tanto entre el alumnado autóctono como el de diferente procedencia nacional hacia el colectivo de estudiantes provenientes de los países del Este de Europa.

Como veremos en el posterior análisis de los datos recabados en las entrevistas, la información referente a las tres categorías tiende a entrelazarse y solaparse, haciendo en ocasiones difícil la tarea de separar y clasificarla. Dicho esto, parece lógico que haya preguntas que no se pueden atribuir exclusivamente a ninguna de las tres categorías, como por ejemplo, la que indaga en la participación de las familias en la vida del centro y la atención que prestan a la vida escolar de sus hijas e hijos escolarizados en el mismo. Los comentarios de los informantes relativos a este aspecto conciernen tanto al rendimiento académico, como al seguimiento de las normas de convivencia y la integración del alumnado de origen extranjero en la comunidad educativa. En los párrafos que siguen comprobaremos que la percepción de este aspecto de la realidad escolar del alumnado proveniente de Europa del Este es una

característica transversal en la evaluación de todas las áreas de su desarrollo socioeducativo.

4.2. Análisis de las entrevistas

En la parte del presente trabajo dedicada al contexto de estudio, hemos remarcado la importancia del impacto del discurso mediático en la formación de la opinión pública. A modo de introducción al análisis de los datos recabados en las entrevistas, me gustaría citar a uno de los docentes participantes en el estudio, quien expresa en esta línea si no un sentimiento de impotencia, una consciencia de estar luchando contra unas fuerzas desiguales:

[...] los valores que se ofertan hoy en día no son los valores que nosotros deberíamos ofertar. Y está en la formación de la persona y en la integridad de la gente así. Pero bueno, es cuestión de coger, adaptarte y de intentar ver, discriminar una cosa. Los valores de la tele – la violencia, el dinero, el sexo, el no respeto a los demás – es lo que se está ofertando, y nosotros – todo lo contrario. Los medios que tienen ellos son superiores a los nuestros (JE³⁵, Huelva).

Refiriéndose a actitudes discriminatorias o racistas, muchos de los informantes manifiestan una dificultad añadida que consiste en que en su entorno familiar los alumnos están bajo la influencia del mismo discurso, de los mismos “valores”. Según estos profesores, los padres, que suelen ser las principales figuras de autoridad para los niños, hacen de retransmisores de la

35 Al citar las fuentes orales del estudio, en este capítulo utilizaremos las siguientes abreviaturas para referirnos a los cargos de los docentes entrevistados: JE – Jefe/Jefa de estudios, D – Director/a del centro, O – Orientador/a, M – Maestro/a, MEI – Maestro/a de Educación Intercultural (o ATAL), MC – Maestra de educación compensatoria.

retórica de los medios de comunicación, repetida posteriormente por los niños en el contexto escolar:

Pues pensamos que es por las conversaciones que mantienen los padres en casa, pensamos. Diciendo que “Porque vienen esos rumanos, que no sé qué...” Muchas veces la situación económica que tiene la familia de aquí propiamente, entonces pasan por problemas económicos y dicen, “Si no tengo yo trabajo por qué lo tiene que tener el rumano que viene de...” Creo que a lo mejor por ahí puede ir la cosa, y entonces, eso lo hablan en familia, los niños lo escuchan y el día después pasa, lo reproducen aquí (D, Bollullos).

En los casos que yo he conocido sí he notado que cuando ha empezado la crisis los niños oírían en casa de todo. Y los niños reflejan lo que oyen en casa perfectamente. Entonces, podía escucharse lo que antes no se escuchaba tanto, “moro”, despectivamente, pero al rato estaban jugando al fútbol. Y en clase si tienen que estar haciendo un trabajo juntos, lo hacen. No he notado problemas de integración (M, Cartaya).

Porque ya te digo que aquí en el centro hay muy pocos casos, alguna vez sí me llaman los compañeros la atención porque han escuchado algunos comentarios fuera de lugar en algún aula en una clase. Pero normalmente no hay, ¿eh? Son los típicos comentarios de barra de bar de los padres. Y los niños pues lo trasladan a clase (JE, Lepe).

Esta opinión, que se expresa en términos casi idénticos en estos tres fragmentos, se observa en muchas de las otras entrevistas realizadas en el transcurso del estudio, que no citamos aquí por cuestiones de espacio. Lo que refleja es uno de los aspectos de falta de apoyo de las familias en la labor educativa de los docentes y la necesidad de trabajar en la formación de valores ciudadanos tanto en los estudiantes de los centros como en sus familias.

Algunos entrevistados buscan una explicación racional a las actitudes negativas del colectivo autóctono hacia el hecho migratorio. Entre tales hipótesis se encuentra una mayor visibilidad de personas extranjeras en una localidad que anteriormente no contaba con una presencia pronunciada de este grupo junto con su carácter reciente e intensidad del movimiento migratorio entrante. Un ejemplo de esas reflexiones lo encontramos en el testimonio de una Maestra de Educación Intercultural que desempeña su labor en el municipio de Lucena del Puerto:

Pero han ocupado, mejor dicho, han ocupado casi invadiendo, los espacios públicos, entonces, la población autóctona adulta se siente amenazada, se siente mal. Eso hace que en sus casas hablen mal de la población extranjera, algo que escuchan los niños. Estos niños cuando van al colegio reproducen esta hostilidad. Simplemente con el que está al lado porque es extranjero, no hay otra historia (MEI, Lucena del Puerto).

En el capítulo anterior señalamos que el contexto de esta localidad onubense es particular, al ser un destino más reciente de inmigración económica extranjera en comparación con otros municipios de la provincia, y contar, además, con una población reducida (3.146 habitantes³⁶). El hecho de acoger en un periodo corto a un contingente extenso de personas extranjeras en una localidad que carece de experiencia de diversidad etnocultural, sin duda conlleva un choque y potenciales actitudes negativas entre la población autóctona hacia el hecho migratorio.

En términos parecidos se expresa otro informante, achacando el rechazo y la actitud negativa de la población autóctona al aparente aumento cuantitativo del colectivo inmigrado en su municipio:

36 Datos del Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía. Padrón municipal de habitantes, 1/01/2016.

Que haya un rumano, un ucraniano, un polaco, les da igual. En la playa hay muchos extranjeros también, esta gente viene y sale, no tienen ningún interés. Cuando ha aumentado la población, hay rechazo, les molesta. Porque el inmigrante es muy visible en la calle. Van al campo, son grupos, o están en la calle a ver si encuentran trabajo. ¿Hay inmigrantes? Sí, en Almonte hay bastantes inmigrantes, pero son muy visibles también y parece que hay más de lo que en realidad hay (D, Almonte).

Aparentemente, este docente se refiere a la población inmigrada de origen que es fácilmente identificable como extranjero a través de los rasgos físicos, vestimenta, comportamiento en lugares públicos, etc. A partir del resto de la entrevista y del contexto local del municipio en cuestión (Almonte), deducimos que se trata fundamentalmente de los colectivos de procedencia magrebí y subsahariano que, además, tienden más a permanecer “en la calle” debido a su situación socioeconómica y sus costumbres. Como se aprecia en la mayoría de las entrevistas, el colectivo en el que se centra nuestro estudio, al poseer rasgos físicos europeos y más patrones de comportamiento en común con la sociedad de acogida, es menos susceptible de llamar la atención como un elemento ajeno al panorama local.

Los testimonios anteriores parecen indicar que la adaptación de la población inmigrante al contexto de acogida o su aceptación por parte de la población autóctona está condicionada por su número proporcional y su “visibilidad” en el paisaje. Esta valoración está acorde con los principios del asimilacionismo como proceso educativo y social cuya finalidad es homogeneizar la sociedad mediante la adopción completa de los códigos culturales del entorno de acogida por parte de las minorías culturales o de la población de origen diferente. Tal asimilación conlleva asimismo un alejamiento

de los patrones culturales de origen y una máxima neutralización de la diferencia a nivel visual. En una sociedad que, como la española, tiene escasa tradición de diversidad etnocultural “visible”, la presencia de personas notablemente diferentes (color de piel, vestimenta tradicional no europea, uso de un idioma extranjero, etc.), provoca un rechazo como fruto del miedo a lo desconocido.

En el fragmento que sigue a este párrafo, el mismo informante reflexiona sobre las particularidades culturales del municipio donde desempeña su labor – una población con una fuerte tradición religiosa y un estilo de vida conservador – como factor que influye en el proceso de la integración de la población inmigrada en la comunidad. Lo expresa de la siguiente manera:

- Pues estamos hablando que hay que conocer un poco también el contexto local. El contexto este de aquí, de Almonte, es un contexto muy rural. Almonte es una población que se ha mantenido aislada durante muchísimo tiempo. Estamos hablando de un Parque Nacional, una zona de coto de caza. Pero esta zona no es una zona de trasiego de gente, de gente de fuera. Está bastante aislado y culturalmente ha mantenido sus tradiciones durante mucho tiempo. Si tú tienes una población muy afincada en sus costumbres, en sus tradiciones y sus valores, y viene una persona extraña...

- ¿Un choque?

- No, bueno... O simplemente la ignoran. En un principio yo creo que se ignoraba, se pasaba. Ellos siguen muy fiel a su estructura, ellos tienen su Virgen, tienen sus tradiciones (D, Almonte).

Nos parecen interesantes estas observaciones que arrojan luz sobre las diferentes formas que toman las actitudes de la población autóctona hacia la presencia de personas extranjeras en su entorno. El hecho de “ignorar”, de no relacionarse con ciertas personas en función de su origen, puede calificarse

como una actitud discriminatoria, pero al ser más sutil y difícil de detectar en el entorno educativo, queda fuera del paradigma de acciones que tienen por objetivo erradicar el racismo y la xenofobia y educar en principios de igualdad.

En su investigación sobre las redes relacionales de los estudiantes de origen extranjero, González Motos (2014) habla de la actitud del alumnado autóctono que invisibiliza a este colectivo y lo ignora a la hora de establecer sus redes sociales. Cabe remarcar que ninguno de los informantes de nuestro estudio califica tal comportamiento como negativo o discriminatorio hacia el alumnado de procedencia inmigrante, interpretándolo más bien como el hecho de aceptar o “tolerar” su presencia.

En el siguiente fragmento la misma persona reflexiona sobre la evolución de las actitudes de la población autóctona hacia el hecho migratorio en los últimos años. Según este informante, tal desarrollo se debe sobre todo a los fenómenos socioeconómicos de las últimas décadas, testimonio que observamos en muchas entrevistas con los docentes participantes del estudio que manifiestan que desde los inicios de la crisis económica en el país se han manifestado con más frecuencia las críticas hacia la presencia de las personas extranjeras en el territorio nacional:

Sí, de no mirar, de no hablar del tema a que aparecen comentarios un poco en todas las esferas, no a nivel de gente analfabeta. Te sorprende de unas personas que se supone que deberían tener una visión más abierta, ¿no? Y rechazan. Estamos hablando de dos contextos, el contexto local muy cerrado y que tienen ellos su fe, y no ha habido una apertura, un cambio (D, Almonte).

Aparte de las características del contexto local, este director de centro destaca el hecho religioso como un factor importante que obstaculiza el acercamiento e intercambio cultural entre la sociedad de acogida y la población

inmigrada, en este caso, la que practica el islam (colectivo magrebí, subsahariano, etc.). De nuevo observamos que los colectivos pertenecientes a la tradición cristiana – sea ésta católica, protestante u ortodoxa – se encuentran en una situación de ventaja de cara a la integración en la sociedad anfitriona. Dentro de este grupo se encuentra la población procedente de los países de América Central y del Sur (que, además, comparte el idioma con el país de destino) y de Europa Occidental y Oriental.

A continuación observamos varios fragmentos de otras entrevistas en los que los docentes emplean la expresión “pasan desapercibidos” como sinónimo de una integración exitosa del alumnado en el centro escolar:

Los alumnos están acostumbrados a que vengan niños de otras nacionalidades, les ayudan, acompañan, los acogen bien. Pasan desapercibidos (D, Huelva).

Me da la impresión de que es ahora cuando más radicalizan su religión, cuando durante el resto del año les da exactamente igual. Para muchas cosas tiene una concepción de la religión muy relajada y ahora en determinados momentos marcan mucho ese hecho. Entonces, con respecto a los alumnos del Este me da la impresión de que se integran mejor porque, aunque algunos de ellos son musulmanes, pues no se hacen notar, si hacen Ramadán, pasan desapercibidos, no están reivindicando continuamente (M, Huelva).

Igual que en los comentarios anteriores a estas citas, en el último testimonio aparece el aspecto de la religión como relevante para el proceso de integración en la sociedad. De la combinación de estas dos ideas en el discurso de este profesor parece surgir una receta para una integración (¿o

asimilación?) eficaz: no ser diferente, y si lo eres, intentar no parecerlo, por lo menos en público.

Si nos detenemos a analizar el concepto de integración, para nosotros, su esencia es la convivencia basada en respeto mutuo, el “saber vivir juntos” (Delors, 1996) que implica el respeto por el derecho a la diferencia y el mantenimiento, en este caso por el colectivo minoritario, de su identidad cultural, estilo de vida y costumbres dentro del sistema de códigos culturales mayoritario (Malgesini y Giménez, 1997). Sin embargo, como vemos en el discurso de los profesores, la integración se identifica con la invisibilización de la diferencia, y se considera más eficaz, cuanto menos se perciba la presencia del colectivo étnica o culturalmente diverso. En los fragmentos que siguen, vemos esta opinión expresada en relación con el porcentaje del alumnado de origen extranjero escolarizado en el centro:

Aquí por ejemplo no, aquí el alumnado, como hay menos porcentaje, pues lo acogen bien, hay una buena acogida también (O, Huelva).

Sí, no tienen especiales dificultades de integración. Siempre que haya un número proporcional. Si aumenta el número, el problema deriva en vez de integración se convierte... aparece conflicto y después rechazo. Porque simplemente por lógica, si en un grupo metes a un niño diferente, le puedes pedir a todo el mundo que ayude, colabore y demás. Si metes a dos, tres, cuatro, al final el problema es tan grande que hay rechazo (D, Almonte).

La tendencia que observamos en los testimonios de los informantes consiste en que la tónica general al describir la situación de sus respectivos centros en cuanto a la escolarización del alumnado de origen nacionalmente diverso es positiva y optimista si el número de este colectivo es relativamente

bajo, y, en cambio, si la proporción de alumnado de origen extranjero es alta, las actitudes expresadas son bastante más negativas, se llega a expresar la insatisfacción por “saturación”, escasez de dispositivos educativos y recursos humanos e insuficiente regulación legislativa. Así, leemos en los siguientes ejemplos:

Pues el reparto de los niños inmigrantes no tiene ninguna normativa específica, como cualquier otro niño. Lo que pasa es que sí tendría que haber una normativa específica. Porque si no, conlleva que los centros que tienen pocas matrículas, si hay inmigración, se colapsan de niños inmigrantes. Sucede que en vez de integrarse, no se integran, simplemente hay niños inmigrantes. Y la población nativa se va (D, Almonte).

Pero evidentemente es un pasote, de verdad, porque son muchísimos niños los que entran de forma tardía y con problemas de idioma. Y desde este colegio ya hemos hecho no una queja, pero sí hemos planteado o requerimos dar una solución a nivel de municipio. Porque qué pasa, que hay 5 colegios, entonces a la hora de la matriculación, este colegio al estar más en la periferia, este colegio está más alejado, tiene unas connotaciones que no llama la atención para venir a matricular al niño aquí (JE, Almonte).

No había esas situaciones que por ejemplo ahora se pueden estar dando en Lucena. Es que claro, ha sido “wruuum”, mucha cantidad de pronto y sin herramientas. Y ahí estamos, dando, sabes lo que es un chocazo, ¿no? Ahí nos estamos dando porrazos como podemos. Profesionales, población, se están haciendo cosas desde Diputación, ahora desde Educación, pero es que sin medios, sin recursos... (MEI, Lucena del Puerto).

El lenguaje utilizado por los entrevistados en estos testimonios (“se colapsan”, “chocazo”, “connotaciones”) manifiesta una sensación de malestar

profesional y personal ante una situación que sobrepasa sus competencias, comunicándole a la presencia de alumnado de origen diverso y al hecho migratorio en general, el carácter fundamentalmente negativo, en cuanto una dificultad añadida y una amenaza a la estabilidad o el funcionamiento exitoso del centro educativo.

Otro juicio mayoritario que observamos en los profesores entrevistados y del que ya hemos hecho mención en los párrafos anteriores, consiste en que la evaluación de la población autóctona de la presencia del colectivo inmigrante en su localidad ha empeorado a partir del comienzo de la crisis económica. Esto parece contrastar con las observaciones de Arango (2013) que manifiesta que, según las encuestas de opinión a nivel nacional, la crisis económica no ha repercutido drásticamente en las actitudes de la población autóctona. Al parecer, se trata de matices que se perciben a nivel local o de la percepción personal de los informantes:

Si yo no discrimino, ellos no van a discriminar. Y si tú tratas las cosas con naturalidad... Lo que pasa es que si en casa lo están machacando pues es una comparación. "Si los marroquíes no sé qué y si los negros no sé cuánto." Son cosas que se repiten cuando hay una crisis económica. No es aquí, sino aquí, allí y en cualquier parte (JE, Huelva).

Claro, cuando afecta al trabajo, te molesta mucho más que en otro sentido. Cuando se necesita mano de obra y todo el mundo no está dispuesto a cobrar lo que ofrecen, y vienen de fuera... entonces ya parece que vienen a quitarte el trabajo (M, Moguer).

Este pequeño preámbulo refleja una tonalidad en cierto modo negativa del discurso relativo a la presencia de la población extranjera en los pueblos y

ciudades de la provincia de Huelva y en sus centros educativos. Es preciso matizar, no obstante, que en los fragmentos de las entrevistas citados en los párrafos anteriores los informantes hacen referencia a las opiniones o juicios que no son expresamente suyos, por lo tanto, no caracterizan directamente las percepciones de los docentes participantes de este estudio. Aun así, forman parte del panorama estudiado y aportan matices importantes a la relación de datos analizados.

En los siguientes párrafos haremos un análisis detallado de la información recabada en las entrevistas con los informantes centrándonos en las tres categorías que hemos delimitado anteriormente.

4.2.1. El rendimiento académico

El primer aspecto del desarrollo escolar del alumnado procedente de los países de Europa del Este en el que indagamos en las conversaciones con los profesionales de los centros fue su opinión sobre el rendimiento académico de este colectivo. En general, al abordar la cuestión del éxito escolar de este alumnado, los informantes describen a los estudiantes del colectivo en cuestión como “bastante inteligentes”, afirman que “no es un alumnado problemático”. Sin embargo, muchos de los entrevistados hablan, directa o indirectamente, de una división dentro del colectivo de estudiantes procedentes de países de Europa del Este, en su mayoría de Rumanía, en dos grupos caracterizados por actitudes opuestas hacia la escolarización, las tareas educativas y el cumplimiento de las normas de convivencia. Como ejemplo de esta observación, leemos en los fragmentos que siguen:

Rumanos, hay claramente dos niveles: niños muy preparados, niños que quieren estudiar, niños que quieren un futuro a toda costa y niños que están

totalmente fuera del sistema y niños que acuden porque se les obliga, porque hay un seguimiento bastante importante del absentismo. Pero esta es la característica básica rumana (JE, Almonte).

Y luego si ves a los niños de origen europeo, pues ahí igual otra vez, hay diferencias por el nivel social, o sea hay por ejemplo, los rumanos, hay chicos rumanos que yo los he ido viendo de primero hasta Bachillerato y están estudiando en la universidad, y luego hay otros chicos de origen rumano, búlgaro etc., que en cuanto pueden, en cuanto tienen 16 años se van de aquí del centro y no han obtenido ningún tipo de titulación, han dado bastantes problemas disciplinarios porque no quieren estudiar, ellos lo que quieren es trabajar o salir de aquí lo antes posible, entonces, se ve ahí también la diferencia, ¿no? (JE, Lepe).

Prácticamente todos los informantes que mencionan esa tipología, relacionan las diferencias entre los dos grupos con la atención que presta la familia a la escolarización y la socialización del alumno o la alumna en el centro escolar. Destacan que en muchas ocasiones la imposibilidad de apoyar al hijo o a la hija en la realización de las tareas educativas o mantener una relación más estrecha con el centro donde están escolarizados se debe a las obligaciones laborales y a la ausencia de una red familiar o social que pueda prestar ese apoyo (numerosos casos de familias monoparentales, horarios laborales restrictivos, dificultades para desplazarse al centro escolar, etc.). Por otro lado, en numerosas entrevistas se aducen motivos de índole más bien sociocultural, como el nivel de estudios de los padres, el nivel económico de la familia, las expectativas relacionadas con el proyecto migratorio. Lo observamos en los siguientes fragmentos:

Rendimiento académico, vamos a ver, si, por ejemplo, hablamos de... podemos diferenciar un poquito... Tiene que ver mucho con el nivel socioeconómico de la familia. No podemos decir que porque sea de un país tienen tal rendimiento. Tiene que ver mucho más con el nivel socioeconómico (JE, Lepe).

- Y los niños, algunos te encuentras que son estupendos y tienen mucho interés, pero la mayoría son muy despreocupados.

- ¿Y lo ves de alguna manera en función de la nacionalidad?

- Más bien en función de nivel cultural y del entorno familiar (MEI, Moguer).

También depende mucho de la voluntad del crío, sea de la nacionalidad que sea. Y el interés de la familia, eso condiciona mucho el rendimiento del alumno (JE, Moguer).

Según hemos podido observar, la inmensa mayoría de los entrevistados describen la situación económica y laboral de las familias inmigradas como “complicada”, expresan una comprensión hacia las circunstancias de esta índole que influyen en el desarrollo socioeducativo del estudiante y, a la vez, su propia falta de recursos como profesionales para cambiar la situación en la que se desenvuelve este alumnado para mejorar sus posibilidades de prosperar en el ámbito educativo y social. Estas han sido las reflexiones que hemos recibido en respuesta a las preguntas relacionadas tanto con el rendimiento académico del alumnado en cuestión, como con el cumplimiento de las normas de convivencia de los centros.

Por el contrario, encontramos unos testimonios que reflejan una visión casi opuesta a lo citado anteriormente, hecho que se puede justificar con una menor presencia de alumnado extranjero en el centro donde realiza su labor la

persona entrevistada y, por consiguiente, una menor relevancia de los retos asociados a su escolarización. Aparte de las características del centro, pueden incidir las particularidades personales de la informante y su intención de transmitir una visión positiva de la situación relativa a la diversidad en su colegio:

Un alumnado normal. Familias preocupadas por la educación de sus hijos, padres y madres trabajadores, que vienen al centro cuando pueden y la implicación también satisfactoria (D, Huelva).

Este último fragmento es un ejemplo de unos testimonios que, a raíz de mis observaciones realizadas durante la entrevista y su posterior análisis, aportan una información generalizada que ofrece poca precisión. La interpretación que pude hacer al terminar la conversación con el/la informante en esos casos es que no quiere compartir su opinión sobre el fenómeno investigado, no dispone de información sobre el tema o bien pretende transmitir una imagen que corresponda a mis supuestas expectativas como investigadora. Cabe destacar que en la mayoría de los casos de este tipo de actitud se trataba de los miembros del equipo directivo, que, según puedo suponer, manifiestan más preocupación por la imagen de su centro percibida por una persona ajena al establecimiento. No obstante, siguiendo las reflexiones de Sanmartín (2003), cuya obra citamos en uno de los capítulos anteriores, los silencios y la reticencia de los entrevistados al hablar sobre determinados temas pueden ser una especie de respuesta a las preguntas del investigador y servir de base para sus interpretaciones.

Una de las afirmaciones bastante recurrentes entre los entrevistados que matiza lo anteriormente expuesto, hace referencia a otra división dentro del

colectivo estudiantil procedente de Europa Oriental: entre alumnado de etnia gitana y el que no pertenece a este grupo. Los informantes que hacen referencia a este dato, subrayan la importancia de esta variable tanto en el rendimiento académico como en el cumplimiento de las normas de convivencia en los centros y la implicación general de la familia del alumno o la alumna en la comunidad educativa. Así lo expresan algunos entrevistados:

Y además, hay familias que se preocupan por la educación de sus hijos. Sin embargo, hay otra rama, que se puede decir que son los rumanos gitanos estos que vienen, muy despreocupados, vienen al colegio por tal de tenerlo aquí recogido y ya está. Es decir, depende (D1, Bollullos Par del Condado).

Luego, de otros países, como los de tu procedencia, son muy diferentes, y depende de si es gitano o no lo es. Porque normalmente entre la población no gitana hay personas muy válidas. No te estoy hablando de inteligente, te estoy hablando de validez. Muy emprendedoras, muy trabajadoras, que quieren conseguir mucho, que quieren realmente ser iguales. Pero con los gitanos no. No hay eso, los gitanos tienen un núcleo cerrado, son ellos. Es todavía, creo que ha evolucionado muchísimo menos que los gitanos españoles (D2, Bollullos Par del Condado).

En los dos fragmentos anteriores se percibe una evaluación claramente negativa del desarrollo escolar de este subgrupo dentro del colectivo del alumnado procedente de Europa del Este. Las dos docentes destacan la inadaptación del alumnado de etnia gitana procedente de Rumanía o Bulgaria al sistema educativo español, aunque dejan fuera la cuestión de la ausencia de acciones educativas del mismo sistema que se adapte a las características culturales de este colectivo (o de cualquiera de los colectivos minoritarios escolarizados). Veamos otra opinión sobre el grupo en cuestión:

Depende, depende de las características del alumno. Hay una gran diferencia entre los alumnos, por ejemplo, rumanos que no son gitanos y los que son gitanos. Es donde se produce un absentismo elevado, hay pocos que acaban la escolaridad, incluso hay algunos, este año hemos tenido dos niñas que han abandonado y se han casado (O, Bollullos Par del Condado).

Tal y como se observa en los testimonios citados arriba, muchos informantes coinciden en la percepción del alumnado de etnia gitana de nacionalidad rumana o búlgara como un grupo que presenta serias dificultades de conducta, falta de hábito de estudio y una postura disruptiva ante la escolarización obligatoria. Sin embargo, hay una parte de los entrevistados que no califican la pertenencia étnica de este alumnado como determinante de su éxito en el ámbito escolar o manifiesta cierta reserva al comentar el fenómeno:

Hay de todo, como en todos lados. Lo que pasa es que... Tú sabes que la gente tiene un poco de prejuicio contra los rumanos. Porque hay una parte que no tiene buena fama. Pero yo he tenido niños rumanos que son de todo tipo, desde niños rumanos gitanos y no gitanos. Y hay niños gitanos encantadores y niños rumanos que no son gitanos y son encantadores (JE, Cartaya).

- Me han comentado otros compañeros a los que he entrevistado que hay diferencia entre búlgaros gitanos y no gitanos o rumanos gitanos y los que no son de esta etnia.

- Aquí no tenemos esa distinción. No sé si tenemos búlgaros gitanos (JE, Lepe).

En el capítulo anterior hemos abordado la cuestión de la integración de los colectivos de etnia gitana provenientes de los países del este de Europa en

la sociedad española y en el sistema educativo nacional. Como destacan autores como Viruela (2006) y Gamella (2007), es un grupo dentro del colectivo inmigrado que ha recibido poca atención tanto por parte de la administración educativa como de investigación académica. No obstante, este alumnado posee unas características particulares que ponen de manifiesto la necesidad de búsqueda de un enfoque alternativo a la resolución de retos que plantea su escolarización. Así, el problema de absentismo y abandono escolar, que se está afrontando con medidas administrativas dirigidas a la familia, tiene sus raíces en un estilo de vida tradicional de este colectivo. Este estilo de vida está enfocado en el valor del núcleo familiar y dificulta la adaptación de sus miembros a la situación de la obligatoriedad de escolarización, ya que implica su inserción en un entorno hostil o, como menos, ajeno a los valores y objetivos de la comunidad de origen.

Autores como De Haro (2009) y Fernández Enquita (2000) en sus investigaciones sobre los españoles de etnia gitana afirman que el alumnado gitano se enfrenta a la dificultad de identificarse con un sistema educativo que ignora su existencia o la asocia con las creencias negativas acerca de este colectivo. De acuerdo con los principios de la educación inclusiva e intercultural, la acción educativa y el currículum de los centros deberían reflejar la diversidad cultural presente en los mismos, haciendo más visible, entre otras minorías, al colectivo gitano y sus particularidades culturales. Sin embargo, lo que observamos en el discurso de la mayoría de los entrevistados, es la perpetuación de los estereotipos y prejuicios existentes en relación con este grupo, tanto de nacionalidad española, como extranjera. En el caso del último, se añade el desconocimiento del idioma del país y del sistema social y educativo, lo que conlleva un mayor riesgo de exclusión y estigmatización por parte de la población autóctona.

A pesar de una evaluación positiva en general, en lo referente al rendimiento académico del alumnado procedente de los países de Europa Oriental, muchos de los entrevistados señalan que es más bajo en comparación con el de sus compañeros autóctonos, explicándolo con las dificultades ocasionadas por la falta de apoyo familiar en las tareas escolares, así como al desconocimiento del idioma:

A nivel de integración están todos perfectamente. En el tema académico, es lo que te he dicho, que los rumanos tienen el nivel bajito, a veces no llegan al nivel mínimo para aprobar una asignatura. ¿Por qué? Lo achacamos en mayor parte a la falta de la colaboración por parte de la familia (D, Huelva).

En general, el rendimiento de los niños que yo tengo en Interculturalidad, flojitos. Flojitos, ¿por qué? La barrera del idioma. La comprensión, difícil. Estudiar la Lengua, los verbos, las conjugaciones, el Conocimiento del medio, en Primaria, en Secundaria, Física y Química, Filosofía ya ni hablemos, pero en Primaria, el Conocimiento del medio (MEI, Huelva).

Normalmente los alumnos del Este, sobre todo de la parte de la antigua Unión Soviética, son bastante inteligentes, bastante despiertos, se integran bien. Los polacos, los que he visto aquí, han sido más dificultosos a la hora de la integración. Pero vamos, también han sido alumnos inteligentes. Los rumanos, por lo general, son bastante listos también, el idioma lo aprenden muy rápido. Después, entre los árabes, ya sabes que hay distinto nivel social de la familia. En general, todo depende del nivel social de la familia, incluso en los nuestros (D, Cartaya).

En este último testimonio el informante contradice su propio discurso en el que, al principio, atribuye un papel crucial al factor de origen del alumnado en el nivel de sus capacidades cognitivas y, seguidamente, lo otorga al nivel

socioeconómico de las familias del alumnado, al hacer una comparación entre colectivos de distinto origen. Por un lado, parece comprensible la dificultad de mantener un discurso científicamente coherente tratándose de una entrevista informal. Por el otro, podríamos interpretar que este docente se refiere implícitamente a las características socioeconómicas del colectivo procedente de Europa del Este sin mencionarlas directamente.

Entre los aspectos positivos, muchos de los informantes coinciden en la percepción de la relativa rapidez de adquisición del idioma vehicular del centro por parte del alumnado procedente de Rumanía, explicándolo con el común origen romance del idioma rumano y el castellano. En algunos casos se alega que los alumnos han tenido algún contacto con el castellano anterior a su llegada a España – a través de los medios de comunicación, realización de algún curso, etc.:

Luego claro, es verdad que los rumanos aprenden muy rápidamente porque es mucho más fácil para ellos, porque tiene la misma raíz el idioma. Entonces para ellos es mucho más fácil, claro. Los lituanos, los polacos pues es más complicado (O, Huelva).

Y diferencias entre el alumno polaco y el alumno rumano abismal en cuanto al idioma. Los rumanos, al ser una lengua de origen común, tienen muchísima más facilidad de coger el idioma que los polacos. A los polacos les cuesta muchísimo más cuando vienen de fuera (M, Cartaya).

No obstante, estas afirmaciones se matizan a la hora de evaluar el rendimiento académico, ya que, según los entrevistados, en la mayoría de los casos los estudiantes adquieren un nivel de lenguaje necesario para la

comunicación cotidiana, pero no suficiente para superar con éxito los requisitos del currículum escolar. Observamos esta opinión en los siguientes testimonios:

Pues como te he dicho antes, van a ATAL, si están dentro de clase, van con un profesor de apoyo, se le establece una programación a este alumnado que siempre lleva un retraso educativo porque no entienden el idioma e incluso sí lo entienden pero no lo comprenden: una cosa es el lenguaje coloquial, hablado entre ellos, y otra el lenguaje que se puede utilizar en un texto o el enunciado de un problema, cuesta más trabajo (D, Lepe).

En este alumnado en general normalmente es bajo el rendimiento académico. Comparado con los de aquí. Porque cuando tú los coges tienes que enseñarles el español simplemente para poder tener relaciones sociales. Pero qué pasa en su aula ordinaria. En su aula ordinaria, vocabulario específico de la materia. El vocabulario de la materia si tú le sumas su desfase, que tenga nivel de conocimiento en su propio idioma ya de por sí, pues todo eso hace que sea un choque tremendo. Entonces ¿qué pasa? Que no tiran pa 'lante. Únicamente tiran pa 'lante, para decirlo de alguna manera, los rumanos por aquello que el rumano y el español son parecidos. Pero ucranianos, búlgaros, rusos o chinos, esos lo tienen más complicado porque el idioma de por sí no tiene nada que ver (MEI, Moguer).

En general, casi todos los entrevistados hacen referencia de una u otra forma a las competencias lingüísticas del alumnado de origen extranjero. Una de las cuestiones mencionadas con cierta frecuencia respecto a este tema es la del idioma materno o de origen, y en su tratamiento nos encontramos opiniones polarizadas. Así, hay un grupo de docentes que reconocen la importancia de mantener y desarrollar el conocimiento de la lengua de origen del alumnado como parte de su proceso de integración en la sociedad y en la comunidad

educativa. De la siguiente manera se expresa una de las informantes al respecto:

Nosotros también somos muy partidarios de que el niño no pierda su lengua nativa y su cultura. Porque además a mí me parece y lo digo a los compañeros que tienen tutoría, que hay que influir a los padres para que les hablen a los niños en su idioma. Porque es que es una riqueza que un niño con 9 años tenga 2 o 3 idiomas (D2, Bollullos Par del Condado).

Hay otro grupo de profesores que se muestran partidarios de reservar el uso del idioma materno al ámbito privado o familiar e insisten en la urgencia de adquirir el idioma vehicular del centro. A continuación vemos varios ejemplos de esta opinión:

Que no queremos que practiquen aquí su idioma. Está muy bien que lo practiquen, pero no aquí, aquí queremos que se relacionen. ... Y en cuanto al alumnado que viene de los países del Este, también tenemos casos que dicen que sus hijos y sus hijas están adaptados tan bien que se están olvidando su idioma, su propio idioma materno, cosa que también... ¡Hablen ustedes en casa! Pero aquí se integran muy bien (D, Moguer).

... Pero lo primero que hacen sus padres es matricularlo en rumano, que a mí me parece muy bien que no pierda su idioma, pero es que es fundamental también que se centre en aprender el español, más que el rumano. Una cosa es no querer perder tu esencia, pero también aquí en el colegio lo pasa mal el que no tenga el dominio del idioma... (D, Cartaya).

Otro de los temas relacionados con el aprendizaje del idioma del país de destino es el dispositivo ofrecido casi en todas las comunidades autónomas a

los estudiantes recién llegados a los centros escolares sin conocimiento del español, en el caso de Andalucía llamado Aula temporal de adaptación lingüística (ATAL). En los capítulos anteriores hemos dedicado algunos párrafos a este recurso que ha recibido evaluación controvertida de los profesores y de los estudios académicos en el ámbito de la educación (Del Olmo, 2012; Fernández y García, 2015; Goenechea, 2013, etc.) desde su introducción en las escuelas españolas. En las entrevistas realizadas para esta tesis, era una de las primeras referencias que surgían en la conversación con los profesores cuando se trataba el tema de la integración del alumnado de origen extranjero en el sistema educativo del país.

La mayoría de los entrevistados posicionaban al Maestro o Maestra de ATAL como el principal apoyo y responsable de la introducción inicial del estudiante recién llegado al sistema escolar y de la superación de la barrera del idioma y, en parte, del desfase curricular que presenta dicho alumnado. De hecho, en muchos casos a la hora de acceder a los centros y explicar el tema y el objetivo del proyecto, me derivaban directamente al Maestro o la Maestra de Educación Intercultural (o Maestro/a de ATAL). Es cierto que se trata de un/a profesional que entra en contacto con todos los alumnos de origen extranjero que se matriculan en los centros sin tener un nivel suficiente del castellano para acceder directamente a su aula ordinaria, aunque sean matriculados en un curso por debajo del correspondiente por su edad. Sin embargo, a nuestro parecer, esta persona no siempre posee los datos exhaustivos sobre la interacción de este tipo de alumnos con su grupo de clase o de su adaptación general al centro de destino.

Como señala Del Olmo (2012), los agentes educativos – tanto los profesores como los estudiantes – suelen tener una evaluación positiva de este recurso, ya que para los primeros supone una solución cómoda para lo que

califican de dificultad y problemática en forma de niños con los que no se pueden comunicar, mientras para los últimos resulta ser un sitio donde se sienten aceptados como iguales junto con otros niños y niñas en una situación parecida a la suya.

En cuanto a nuestro estudio, la inmensa mayoría de los entrevistados expresaban una opinión acorde a lo expuesto en el párrafo anterior. Solamente uno de los informantes, el director de un centro de Educación Primaria, en consonancia con las investigaciones académicas, señalaba que las ATAL son un dispositivo esencialmente segregador y no favorecen la integración o la inclusión de los nuevos estudiantes en la comunidad educativa, al separarlos del resto del alumnado. A continuación citamos unos ejemplos de las dos opiniones opuestas:

Ellos piden que se adapten, que estén incluidos dentro de una clase, pero si el niño no sabe el idioma, difícilmente se puede comunicar. Entonces, aunque tengan el apoyo en cursos determinados, a partir del 3º hasta 6º, en Primaria te estoy hablando, pero son dos horas a la semana, que le toca cuando le toca, hay niños de muchas nacionalidades, y no se les puede enseñar lo mismo porque tampoco tienen el mismo nivel. Y que lógicamente, esto perjudica a los niños, a los propios niños inmigrantes y el resto de la comunidad educativa, y al resto de la clase (D2, Bollullos del Condado).

Yo soy partidario de la inmersión, porque el ATAL es un paso preventivo, por miedo. En realidad los niños allí no... Es decir, ¿cómo aprenden español si están todos los rumanos juntos? No tiene sentido. Que aprendan rápido. Aprenden mucho más rápido por contacto, por inmersión, cuando al niño se obliga a hablarlo. ¿Que el primer año es duro? Sí. Hay que saber, hay que entender que al principio el chiquillo tiene dificultades para relacionarse. Pero en muy poco tiempo, dependiendo de la cultura, si son rumanos muy rápido, si son

de otra procedencia, otro idioma, hay que tener un poco más de paciencia, pero la mayoría en muy poco tiempo hace una vida normal (D, Almonte).

Otra cuestión que tiene relevancia a la hora de calificar el rendimiento académico del alumnado de origen extranjero escolarizado en los centros onubenses es, según la mayoría de los entrevistados, la edad en la que se incorporan al centro. La opinión en la que coinciden los informantes es que la llegada del alumnado a los centros con una edad temprana favorece la adaptación más rápida al nuevo entorno, debido a una mayor facilidad de adquisición de la lengua vehicular del centro y una mayor flexibilidad conductual al no haber sido escolarizados en su país de origen o haber permanecido poco tiempo en un sistema educativo diferente al español. En el caso de los estudiantes de la etapa de Educación Secundaria, aparte de tratarse de unos contenidos curriculares de mayor complejidad, se añade el factor de las características psicológicas y cognitivas de la adolescencia en la que, como evidencian investigaciones científicas, se producen más dificultades a la hora de adaptarse a nuevas situaciones y circunstancias. Lo podemos apreciar en algunos comentarios:

Es que también depende de si están aquí desde chiquititos. Se nota si están aquí desde chiquititos a que lleguen ya mayorcitos que se tienen que adaptar mucho más al idioma, cuando desde pequeños en nada de tiempo cogen el idioma. Cuando son más mayores lo cogen rápido, pero también les cuesta un poco más adaptarse (JE, Lepe).

En general, el alumnado polaco que yo recuerdo, con el que yo más he trabajado, son alumnos bastante educados, disciplinados, y a pesar de no tener mucho interés en las tareas educativas o quizás mucha capacidad porque quizás en su país no han tenido una educación muy formada. Después casi

todos han llegado ya con una edad de E.S.O., de 12, 13, 14 años, muy mayores ya, y les cuesta el idioma, supone más dificultades para su integración (M, Huelva).

Pese a que la mayoría de los entrevistados calificaban el rendimiento académico del alumnado procedente del Este de Europa, como bajo comparado con el del alumnado autóctono, en varios de los testimonios hemos encontrado juicios que referían un nivel mayor de conocimientos en ciertas áreas del currículum en este colectivo. Asimismo, algunos informantes describían como más avanzado el currículum escolar de algunos países de Europa Oriental en relación con el español. Leemos en los siguientes testimonios:

Generalmente, el que ha sido buen estudiante en su país termina siéndolo aquí. Y el que no lo es en su país, aquí va de cabeza: está fuera de los colegios, fuera de los institutos, por la calle, en fin... Luego dentro de las tres cosas suele venir gente con nivel de Rumanía, de Rumanía el que viene bien sobre todo hay diferencia de España en Matemáticas y en Lengua, vienen con un nivel totalmente distinto (MEI, Lepe).

Vamos a ver. Mucho, educación, bastante, nivel cultural. Que tú lo ves mejor que los de aquí, por cierto. Matemática y todo eso. Respeto – sí, bastante, bastante respeto. Esas son las dos cosas que yo destaco de los de allí. Una cultura – te hablo de los niños, ¿no? – matemáticas y demás, casi casi superior a lo que tienen los de aquí. Las matemáticas no entienden de idiomas, ¿sabes? (MEI, Moguer).

Es también adelantado el currículum, ¿no? Porque cuando vienen aquí muchos de los alumnos, ya saben cosas que después aquí se enseñan (MEI, Lucena del Puerto).

Visto que no hemos encontrado investigaciones en el ámbito de la educación comparativa que confirmen o rectifiquen esta afirmación acerca del currículum del sistema educativo español en relación con los currículum de los países del este de Europa, calificamos estas últimas afirmaciones como uno de los mitos o creencias que existen en la comunidad escolar española respecto al alumnado procedente de Europa del Este.

Para concluir este subapartado dedicado al rendimiento académico del alumnado procedente de Europa del Este, vale la pena destacar que, aunque en los testimonios de los profesores entrevistados están presentes muchas opiniones compartidas, de la misma manera se detectan juicios totalmente opuestos, lo que nos sugiere que a veces las opiniones mayoritarias no se basan tanto en la realidad como en las creencias comunes características para la cultura escolar de los centros en los que se desenvuelven los docentes.

Lo que sí parece claro y se observa en la mayoría de los testimonios, es que dentro del grupo de alumnado del que se ocupa el estudio está presente un amplísimo abanico de variables que influyen en su desarrollo escolar a todos los niveles, como las circunstancias familiares, el nivel educativo de los progenitores, las características del proyecto migratorio de la unidad familiar, etc. Por este motivo, tal y como manifiestan muchos de los entrevistados, resulta complicado e incluso innecesario trazar una característica general de todo el colectivo de alumnado procedente de los países de Europa del Este.

4.2.2. El seguimiento de las normas de convivencia

En las siguientes líneas discutiremos los datos proporcionados por el profesorado entrevistado relativos al cumplimiento de las normas de convivencia de los centros escolares por parte del alumnado en el que se

centra la investigación. Como hemos señalado, las tres categorías de análisis utilizadas en el estudio están interrelacionadas y los datos referentes a cada una de éstas son a veces difícilmente separables. Así, los profesores entrevistados perciben que el cumplimiento de las normas de convivencia está estrechamente relacionado con el éxito académico de los alumnos:

Hombre, frustra mucho que estemos dando clase y haya que bajar los niveles para que los chicos te sigan. Eso es frustrante, pero lo que da más problemas es el tema disciplinario. Y es verdad que claro, ese tema disciplinario, tiene mucho que ver siempre con el nivel académico. Cuanto más bajo tienen el nivel académico, peor se comportan porque se aburren, porque no se enteran, es normal, se pegan seis horas aquí, y acaban haciendo... (JE, Lepe).

Otra opinión que comparten muchos de los entrevistados consiste en que el factor determinante de la actitud del alumnado hacia las normas de convivencia en los centros es la situación socioeconómica de las familias así como su postura ante la importancia de la educación de sus hijos. Leemos, por ejemplo, en estas entrevistas:

En el cumplimiento de las normas, igual. Los padres preocupados – los niños responden a las normas, los padres despreocupados – los niños no responden a las normas. Pero en general, no porque sean inmigrantes o no (D, Cartaya).

- Y, ¿en lo que toca el cumplimiento de normas de la escuela?

- Depende de la situación social. Cuando no valoran ellos la educación, cuando están aquí a la fuerza, cuando sus padres no están comprometidos con la educación, se nota (O, Huelva).

En esta percepción observamos también coincidencia con la discusión del rendimiento académico del alumnado procedente de los países del Este de Europa. Al igual que en dicha cuestión, varios informantes comentan que, en cuanto al cumplimiento de las normas de convivencia, dentro del colectivo de alumnado del mismo origen existen dos grupos o dos tipos de alumnado que presentan características opuestas:

Pero esta división en los países del Este es muy marcada. El alumnado que va y pregunta si tiene que devolver su portátil porque son correctísimos y respetuosos en todo, y alumnado que no sabes si se va a llevar el portátil y todo lo que pueda. Los dos extremos. [...] Un grupo perfecto, y otro grupo disruptivo (D, Moguer).

Y luego si ves a los niños de origen europeo, pues ahí igual otra vez, hay diferencias por el nivel social, o sea hay, por ejemplo, los rumanos, hay chicos rumanos que yo los he ido viendo de primero hasta Bachillerato y están estudiando en la universidad, y luego hay otros chicos de origen rumano, búlgaro etc., que en cuanto pueden, en cuanto tienen 16 años se van de aquí del centro y no han obtenido ningún tipo de titulación, han dado bastantes problemas disciplinarios porque no quieren estudiar, ellos lo que quieren es trabajar o salir de aquí lo antes posible, entonces, se ve ahí también la diferencia, ¿no? (JE, Lepe).

La evaluación global de la cuestión de la disciplina o convivencia en el colectivo del alumnado procedente del Este de Europa en la mayoría de los informantes es positiva. Los profesores coinciden en que, por norma general, los alumnos y alumnas de origen europeo oriental destacan por su buen comportamiento, buenos hábitos de estudio y una actitud respetuosa hacia el profesorado. En los siguientes testimonios se manifiesta esta opinión:

Aquí tenemos muchísimos niños rumanos, un porcentaje muy alto. Y te puedo decir que son niños normales y con un comportamiento extraordinario. Tienen mucha disciplina, vienen muy disciplinados, más que los nuestros (D, Cartaya).

Los comportamientos son buenos, la verdad. Ninguno nos ha dado problemas. Tienen sus cosillas, porque los niños son niños. Pero el comportamiento bien. El seguimiento de las normas, en ese aspecto bien, quizás el mejor que tienen, no dan ningún problema. Te hablo en general, no hago distinción entre niños y niñas. Hombre, los niños siempre son un poco más tal, pero son cosas de niños, alguna pelea... (D, Huelva).

En muchos de los informantes esta opinión se matiza afirmando que la actitud inicial de respeto y disciplina al incorporarse los alumnos y alumnas a los centros educativos españoles se transforma en una postura menos formal ante el cumplimiento de las normas, tras observar las dinámicas del comportamiento del alumnado autóctono y la respuesta del profesorado ante éstas:

Hombre, normalmente con el alumnado de Europa del Este, los niveles con los que vienen son buenos y las normas que traen, la disciplina que traen del sistema educativo, son buenas. [...] Lo que pasa es que luego a veces se meten en unas dinámicas que pierden todo lo que traen. Yo he tenido alumnos que venían muy bien pero luego al final han acabado mal por la interacción con los demás, sí. Pero el punto de partida suele ser muy bueno (O, Huelva).

Sí notamos un alumnado que viene con cierto comportamiento positivo. Y que cuando llegan aquí, lo van cambiando. Alumnado respetuoso, tranquilo,

cuando pasa un tiempo se van amoldando a las costumbres españolas. Que no son las más idóneas. El comportamiento del alumnado no es idóneo (D, Lepe).

Algunos de los docentes hacen una distinción entre colectivos de diferentes países. Vale la pena señalar sin embargo que, dado que en los diferentes testimonios no coinciden las características del alumnado mencionado, consideramos que no se podría tratar de una tendencia general, sino de las experiencias particulares del profesorado participante del estudio. Leemos las siguientes observaciones en sus entrevistas:

En el cumplimiento de las normas sí te podría hacer una diferenciación, no sé si es circunstancial pero en general, los alumnos rumanos suelen ser bastante “problemáticos” o les cuesta más aceptar las normas establecidas que a los alumnos de origen polaco, por ejemplo. Y se nota bastante. Al menos es la experiencia que yo he tenido con esos alumnos. El alumno polaco suele ser más educado y acepta las normas. O no las acepta pero no las transgrede. O sea, o acepta las normas, o si no las quiere cumplir, o no viene más o no está de acuerdo o lo que sea. Pero el alumno rumano intenta trampear la norma de manera muy llamativa muchas veces, y le suele crear muchos conflictos e inadaptación al centro y esto hace que el alumno no se encuentre a gusto (M, Huelva).

Con las normas generalmente no tienen ningún problema. Tal vez un poco más los rumanos, pero cuando hablamos de polacos, ucranianos, yo en Jefatura de Estudios que es lo que yo manejo, no creo haber visto en tres años a ninguno (JE, Moguer).

Normalmente bien, ya te he dicho que suelen venir bastante respetuosos. Hay alumnado – búlgaros – hemos tenido, fatal. Familias que no se preocupan

de los niños, absentistas, sin normas, falta de higiene, sobre todo, ya te he dicho, rumanos de etnia gitana y búlgaros (D, Lepe).

Tales experiencias diferentes de los docentes que trabajan en distintos centros o municipios se puede deber a la tendencia de la población inmigrada a asentarse en ciudades o localidades del país de destino donde residen los miembros de su red social (Aparicio y Tornos, 2005; Gualda, 2010; Pàmies, 2013; Vertovec, 2001, etc.) procedentes de su país o ciudad de origen o incluso componentes de una unidad familiar extensa. Este fenómeno podría explicar las discrepancias en las opiniones de los profesores entrevistados en cuanto a las características del alumnado de diferente nacionalidad dentro del grupo procedente de Europa del Este.

Estas diferencias en la evaluación de este aspecto de la vida escolar del alumnado de origen europeo oriental confirman nuestra hipótesis de que para el éxito educativo del alumnado no es decisivo su origen nacional, sino los factores socioculturales que hemos referido en los párrafos anteriores, tales como la situación socioeconómica de la familia, el nivel de estudios de los padres, las expectativas de integración en la sociedad de acogida, etc.

Nos parece interesante citar en estas líneas unos fragmentos de las entrevistas en los que aparecen opiniones contrapuestas al juicio mayoritario, como en el siguiente:

- ¿Y cómo está el tema del cumplimiento de las normas de la escuela?

JE1 - Suelen dar problemillas.

JE2 - En general, suelen dar problemas. Hay excepciones, pero lo normal es que den problemas (JE1, JE2, Lepe).

Los autores del testimonio anterior desempeñan su labor en un centro de Educación Secundaria con un alto porcentaje de alumnado de origen extranjero escolarizado (un 13%). Este hecho podría explicar el juicio que contradice la opinión de la mayoría de los informantes, muchos de los cuales representan el personal docente de los centros de Educación Infantil y Primaria. Por el contrario, en otro Instituto de Educación Secundaria, que cuenta con el mismo porcentaje de alumnado de procedencia extranjera³⁷ nos encontramos con una evaluación diferente a la anterior y, al mismo tiempo, no acorde a la mayoritaria, a saber:

Entonces esa tendencia positiva en el clima favorece que el incumplimiento de las normas sea más leve y más esporádico, tanto en el alumnado nacional como en el extranjero, yo no noto diferencia ni de sexo ni de nacionalidades, porque las cuestiones ahora mismo son de índole menor. Quizás sí es verdad que, por tradición, ha habido una mayor incidencia de amonestaciones a chicos que a chicas. Pero bueno, ahora que se ha normalizado la situación, yo no podría hacer una diferenciación con carácter significativo entre un sexo y el otro. Ahora mismo podemos estar muy contentos (JE, Moguer).

Nos resulta pertinente finalizar este subapartado con esta última cita, ya que, aparte de su carácter optimista y positivo, el informante manifiesta un alejamiento de cualquier tipo de generalizaciones e iguala a los diferentes colectivos de alumnado independientemente de su origen, haciendo hincapié en la importancia de la labor educativa de los profesionales del centro para la creación de una cultura escolar favorecedora de integración y convivencia intercultural.

³⁷ Hay que matizar, sin embargo, que a pesar de la misma proporción de alumnado de origen extranjero, se trata de dos centros con un número total de alumnado escolarizado diferente, 1100 en el primero y 171 en el segundo.

4.2.3. *La integración social*

Como evidencian numerosas investigaciones (Adlbi Sibai, 2010; De Haro, 2009; García Castaño, 2014, entre otras), el término *integración* da pie a varias interpretaciones o incluso confusiones, por lo que debemos precisar que al asignar esta categoría de análisis, con éste nos referimos a la cantidad y calidad de las redes relacionales que crea el alumnado en el que se centra la investigación dentro y fuera de su grupo de clase, tanto en el centro escolar como en la comunidad local en el país de destino. Asimismo, como señala Adlbi Sibai (2010) citando el modelo de integración de Berry (1980), un elemento importante de la integración en la sociedad de acogida es el mantenimiento de los atributos culturales de la sociedad de origen, tales como el idioma, las costumbres, las redes de parentesco y amistad transnacionales, etc.

No obstante, en varios testimonios de los entrevistados hemos detectado la percepción del concepto de integración como una mera incorporación de los estudiantes de origen extranjero a su grupo-clase o bien como el dominio relativamente suficiente del idioma vehicular del centro escolar donde están matriculados. En algunas ocasiones la integración de este alumnado se identifica incluso con las dinámicas de asimilación dentro de la comunidad escolar. Leemos, por ejemplo, en una de las entrevistas:

En el 3^{er} trimestre se ha incorporado al centro un alumno rumano que desconoce la lengua, pero su familia ha estado trabajando en España un par de años y él ha estado aquí algunos meses. Entonces tiene cierto conocimiento del idioma y se ha incorporado directamente a 3^o de la E.S.O. El resto de alumnos están integrados en sus clases, hablan el español perfectamente (O, Bollullos Par del Condado).

Nos parece importante señalar que semejante simplificación del concepto de integración social – que no es rara entre los docentes – puede conllevar interpretaciones equívocas de los procesos del desarrollo escolar de los estudiantes de origen extranjero en los centros educativos nacionales. Sería necesario abordar esta problemática desde el ámbito de la formación continua del profesorado en los temas de diversidad cultural y educación intercultural.

Al igual que sucede con las categorías expuestas en los apartados anteriores, la evaluación general de la integración social del alumnado de origen europeo oriental por parte del profesorado entrevistado, es relativamente positiva. A continuación vamos a comentar algunas de las cuestiones relacionadas con este aspecto de su desarrollo escolar. Como suele suceder, en el panorama general existe una gran variedad de casos particulares en los que influyen numerosos factores que vamos a referir en los siguientes párrafos.

Siguiendo las reflexiones expuestas en la tesis doctoral de González Motos (2014), consideramos que una de las determinantes de la integración social del alumnado de origen extranjero es la cantidad y calidad de sus redes relacionales interculturales, es decir, sus interacciones y amistades con el alumnado autóctono o alóctono de procedencia diferente a la suya. Al plantear la pregunta relativa a este aspecto, recibimos respuestas diferentes de distintos entrevistados:

- Entonces, ¿fuera del centro también se relacionan?
- Sí, hay pandillas, yo los veo juntos, salen juntos. Hay algunos que su mejor amigo es un rumano, doy fe de ello (D, Huelva).

Aquí entre los chavales no observo ningún tipo de clasismo. Evidentemente claro, cada uno tendrá sus intereses, con quien le gusta estar más o menos, pero yo no veo aquí que por tema social de clase o de nivel

económico haya, digamos, guetos. Los chicos se juntan, los chicos extranjeros con los chicos de aquí de Lepe, yo les veo una relación totalmente normal (JE, Lepe).

En las dos citas anteriores se observa una evaluación positiva de las relaciones intergrupales que establecen los alumnos de origen europeo oriental, sin embargo, en los siguientes fragmentos nos encontramos con una percepción opuesta:

- ¿Se relacionan con los niños de aquí fuera del centro?
- Yo te digo que forman unos grupos, después tienen una relación pero no es una relación muy “allá”. Se reducen mucho, siempre son ellos, y después se relacionan, pero puntualmente (MC, Huelva).

Me da la impresión de que la gran mayoría de los alumnos no mantienen una gran relación fuera del centro, es verdad que se hacen grupitos de amigos como en todos los sitios, pero me da la impresión de que los alumnos del centro tienen relación con los alumnos del centro (M, Huelva).

Tales discrepancias pueden deberse a las situaciones diferentes que se dan en los distintos centros o localidades. En este caso los autores de los últimos testimonios desempeñan su labor en los centros ubicados en la capital onubense donde el contexto urbano puede ser menos favorable a la creación de redes relacionales interculturales al ser un entorno menos cercano y más hostil que en las poblaciones menos extensas. Por otro lado, puede entrar en juego el factor de la percepción personal de los informantes, ya que el ámbito al que se refiere la pregunta excede la competencia directa de los docentes participantes del estudio (en este caso, relaciones sociales de los estudiantes fuera de su centro escolar).

En lo referente a las redes relacionales del alumnado de procedencia nacional diversa dentro de sus centros educativos, parece haber más consenso en las opiniones de los docentes entrevistados. Muchos de ellos señalan la tendencia a la creación de grupos del mismo origen en los espacios y el tiempo de recreación dentro del centro escolar, aunque destacando una menor inclinación del colectivo originario de Europa del Este a esta dinámica, en comparación con otros colectivos de origen extranjero. Leemos las siguientes opiniones en varios testimonios:

Otro dato significativo de los alumnos de origen del Este, por lo menos los que yo conozco, no suelen formar pandillas en el centro. No sé si es porque nunca han sido suficientes como para tener esa característica, pero normalmente se integran con el grupo que les toca, el grupo de clase. Que eso sí les diferencia de los otros colectivos. Los subsaharianos se suelen juntar en el recreo, los marroquíes siempre. Tienen esa forma de relacionarse con los alumnos, con otros grupos más abiertos, eso creo que facilita mucho su integración (M, Huelva).

Es muy habitual que los que sean de la misma nacionalidad, sobre todo cuando es un colectivo relativamente grande, tanto dentro del instituto, en los recreos o cuando tienen tiempo libre, o fuera, se relacionen mucho entre ellos, es muy habitual. Pero también hay una relación fluida con el resto. Salvo en el caso de algunos, sobre todo chicas, y no todas, de origen marroquí (O, Rociana del Condado).

A la hora de calificar los procesos de integración social del alumnado procedente de los países del Este de Europa, muchos de los entrevistados comparan este colectivo con otros de diversa procedencia nacional escolarizados en su centro, señalando que es un grupo aventajado en cuanto al

grado de aceptación por parte del alumnado autóctono y a la cantidad y variedad de sus redes relacionales. Vemos esta opinión reflejada en los siguientes fragmentos:

Están integrados perfectamente. Siempre entre ellos a esas edades son muy crueles, entonces basta con que uno tenga una nota diferente pues muchas veces surgen ahí conflictos. Pero no tiene por qué, se integran normalmente. Peor se integran los marroquíes. Porque en el momento que haya otro marroquí más, intentan ellos aislarse, pero con los de Europa del Este no hay ningún problema, están integrados perfectamente. Los chinos tampoco se suelen integrar (O, Huelva).

Los rumanos muy bien, llegan y están en su casa. Los polacos son más reservados. Se integran, pero poquito. Son muy trabajadores, muy educados, pero les cuesta más. Los marroquíes también, les cuesta bastante, sobre todo el idioma. Y los chinos, digamos que aparentan estar integrados, pero les ocurre como a los árabes, que tienen su núcleo y son cerrados, son núcleos cerrados (MEI, Huelva).

Al intentar indagar en el origen de tales diferencias, obtuvimos opiniones que aducen una gama de factores, desde características individuales, sociofamiliares y económicas, hasta las llamadas “diferencias culturales” (costumbres, religión, estilo de vida, etc.). A continuación citamos algunos fragmentos que hacen referencia a estos aspectos como decisivos para la integración social de los estudiantes de origen extranjero.

En la siguiente aportación el informante reflexiona sobre la influencia de los códigos culturales y el estilo de vida de la sociedad de acogida, así como de las características individuales de cada estudiante, en el proceso de integración en la comunidad escolar:

También hay niños que tienen sus dificultades por el *modus vivendi*, hay casos que se discriminan un poco. Algunos se integran perfectamente y tienen amistades fuera del centro. Otros se relacionan más entre ellos, tienen más dificultad. Yo, la verdad, problemas de integración no veo. Puntualmente puede haber una cosa, pero muy aislada, muy aislada (D, Cartaya).

Como ya hemos destacado en la introducción a este capítulo, muchos profesores entrevistados, entre otras características culturales, ponen de manifiesto la pertenencia religiosa de los estudiantes como obstáculo para su integración social en la sociedad de acogida:

Porque uno de los problemas que tienen los otros colectivos para integrarse son circunstancias culturales. Ahora, por ejemplo, estamos en Ramadán, es muy difícil que un alumno marroquí se integre en una sociedad o en Andalucía, de mayoría católica, porque además muchos de ellos radicalizan su postura musulmana en esos días (M, Huelva).

Normalmente aquí no tienen problema de integración [los alumnos del Este]. Tienen más problemas los marroquíes. Por el idioma, por la religión también. Parece que no pero sí (JE, Cartaya).

Según la opinión de estos docentes, las diferencias religiosas constituyen una seria dificultad para la integración social de la población inmigrada en la nueva sociedad. En este sentido, el colectivo procedente de Europa del Este goza de una ventaja, al venir de países de tradición cristiana (ortodoxa o católica, según la región).

Un aspecto al que hacen referencia muchos de los entrevistados es la situación familiar del alumnado en el que se centra la investigación. Como ya

hemos señalado en los apartados anteriores, en este ámbito entran en juego varios factores, como, por ejemplo, el carácter del proyecto migratorio que tiene la familia del estudiante. Citamos la siguiente aportación relativa a esta cuestión:

Es lo mismo, si es una familia que tiene previsto quedarse aquí, tú vienes con la idea de integrarte. Tú quieres que se integre y que haga amigos y que salga el niño... Si no tienes esa intención, no echas cuenta. Lo que quieres es que el niño vaya al colegio de 9 a 2, las horas que yo estoy trabajando, y ya está. Desgraciadamente, es así. Si la familia viene con la intención de quedarse aquí, se nota una barbaridad (JE, Almonte).

Resulta lógico que, cuanto más enfocado a la integración en la sociedad de acogida es el proyecto de vida a largo plazo de la familia del/la estudiante, mayor apertura muestra él o ella a la hora de relacionarse con el alumnado autóctono en sus interacciones en el centro educativo. Y, a la inversa, cuando las expectativas del proyecto migratorio familiar se limitan a los aspectos laborales y económicos, esto condiciona la actitud del/la estudiante ante el establecimiento de las redes relacionales. Así lo expresa una de las informantes:

Sí hay, no somos el centro con población inmigrante más numerosa, pero sí hay bastantes, todos los años entran temporeros, que eso sí es mucho más complicado, a mí no me han entrado ninguno pero es muy complicado porque son personas que se quedan durante un tiempo y se van. Entonces, realmente no suelen preocuparse ni por integrarse, ni por aprender, ni por relacionarse, es bastante complicado. No suelen saber nada del idioma, están 2 o 3 meses y no le da tiempo de aprender nada. A lo mejor no tienen mal comportamiento, pero si

tú no puedes relacionarte con ellos, no puedes interactuar, es complicado... (M, Moguer).

Aunque esta maestra habla de los trabajadores temporeros, que constituyen un caso particular dentro del panorama de los movimientos migratorios, según la opinión de muchos informantes, la mayoría de las personas inmigrantes no conciben su situación de inmigrantes como permanente o como un proyecto a largo plazo. Así lo expresa uno de los docentes:

Es temporal. Si hablas con ellos, la mayoría tienen una idea de inmigración temporal. Ellos vienen aquí para arreglar un problema y volver. Después el problema no se arregla y se quedan, se quedan muchísimo tiempo. Porque ellos vienen y no arreglan nada, porque en su país no hay nada, o no pueden volver. Todo eso dificulta mucho. Si tú vienes y estás pensando en ahorrar para volver, no arreglas los problemas, no es fácil (D, Almonte).

Inevitablemente, las circunstancias económicas de las familias inmigradas condicionan sus posibilidades de acceso a las redes relacionales en la sociedad de acogida. Según los testimonios de los entrevistados, la situación geográfica y las características de la vivienda donde se alojan las familias de origen extranjero pueden limitar las interacciones sociales disponibles para este tipo de alumnado fuera de horario escolar. Leemos en una de las entrevistas, por ejemplo:

Dentro del centro normalmente sí, fuera ya te he comentado que no, por el tema de... Los que viven en el pueblo, más o menos sí pero los que viven en el campo es prácticamente imposible, a lo mejor se relacionan entre ellos en la

propia finca donde estén, pero claro, no es una relación con los niños del pueblo, es una relación totalmente entre ellos (JE, Moguer).

Por otro lado, como manifiestan algunos informantes, las diferencias socioeconómicas marcan el carácter de las relaciones existentes entre alumnos y alumnas, tanto dentro como fuera del centro escolar. Como hemos explicitado en los apartados anteriores, en este ámbito tienen una gran influencia los sistemas de creencias y valores cultivados en el hogar y reflejados en el comportamiento de los estudiantes autóctonos, entre otros casos, hacia el alumnado de origen extranjero. Podemos observar los siguientes comentarios referentes a este aspecto:

La actitud es un poco de estar por encima. Eso tratamos aquí de que no ocurra, ¿no? Pero siempre son los que vienen de otros países, vienen a trabajar a la fresa. Y como vienen a trabajar en la fresa, los padres de los autóctonos son los jefes de los padres de los que vienen. Y, consecuentemente, los niños se creen que están por encima y son “raza superior”, aunque es mentira, son exactamente iguales (JE, Moguer).

La aportación de este informante refleja un aspecto importante de la realidad escolar, que son unas relaciones de desigualdad entre los estudiante basadas en el nivel socioeconómico de sus familias. Este fenómeno no está directamente relacionado con la inmigración, sin embargo, el alumnado de procedencia extranjera está más expuesto a ser víctima de un tratamiento desigual al encontrarse con frecuencia en una situación económica y social menos favorable que el alumnado autóctono.

Muchos de los docentes hacen referencia a las medidas que se toman para prevenir o combatir las actitudes discriminatorias o manifestaciones de

racismo o xenofobia en la comunidad escolar, incluyendo actividades extraescolares como charlas, talleres, o las que forman parte del currículum (asignaturas como Ciudadanía o Educación en valores, etc.). La mayoría de los participantes de la investigación, sin embargo, refieren que en sus centros sólo se dan casos “aislados” de actitudes de este tipo:

Todas las actividades complementarias están relacionadas con los valores, nos enfocamos en este tema para trabajar porque los conflictos existen en los centros, con la diversidad cultural, existían cuando estudiaba yo y seguirán existiendo, pero se trata de intentar erradicar cuando hay brotes de... ya no de racismo, porque aquí es imposible que lo haya porque aquí es un día a día, no es que te encuentres una clase con un inmigrante, aquí puede haber clase con 4 o 5 cartayeros, y el resto... Sí, sobre todo las edades de Tres Años, en Infantil más que nada, seguro que hay más inmigrantes que españoles, aquí tenemos un 40% de inmigrantes (JE, Cartaya).

Según se deduce de los relatos de los entrevistados, existen diferencias en la aceptación del alumnado de origen extranjero por parte de sus compañeros autóctonos y las actitudes existentes entre los diferentes colectivos de origen nacional diverso. Así, la mayoría de los entrevistados recalcan una actitud de rechazo que existe dentro del colectivo de alumnado rumano hacia los estudiantes de etnia gitana de la misma nacionalidad. En algunos testimonios se expresa la opinión consistente en que esa actitud está más arraigada en el colectivo rumano que en el ámbito nacional, sobre el que se comenta un mayor grado de integración y tolerancia entre la población autóctona no gitana hacia este grupo:

Y también hay una cosa entre los rumanos que ocurre también en los españoles: no quieren a los rumanos gitanos. “¡Ah rumano gitano, tú, fuera!” ¿Pero no es rumano como tú? “No no no. Gitano.” Y aquí en España también existe, cada vez menos, pero ha habido mucho rechazo al gitano (MEI, Huelva).

Un día en Niebla en un colegio, el primer día de clase, un alumno rumano me dice “Maestro, maestro, cuidado con ...” y me dijo los nombres de dos niños, eran hermanos. “¿Por qué, qué pasa?” - “Que son gitanos.” “Ah, pues muchas gracias.” ¿Qué le iba a decir? ¿“Niño, tú eres tonto”? Tampoco es cuestión. Porque también hay que tener cierta habilidad para decirle, “Bueno, gracias”, y luego intentar corregir (MEI, Moguer).

Antes en este capítulo hemos abordado algunas cuestiones relativas a la escolarización del alumnado de etnia gitana procedente de los países del este de Europa. Los fragmentos citados arriba confirman el fenómeno de una doble estigmatización de este colectivo: por parte del sistema educativo y por sus compatriotas no gitanos. Asimismo, muchos de los docentes entrevistados opinan que la imagen del colectivo de etnia gitana procedente estos países ha influido en las actitudes negativas en la población autóctona que se han extrapolado a todo el colectivo originario de esta región:

En general, contra, digamos, personas concretas, no hay ningún tipo de rechazo. Sí es cierto que hay un colectivo dentro de los rumanos – porque aquí hablar del Este es hablar de Rumanía – porque creo que ahora hay un polaco y un lituano y poco más. Entonces, sí es verdad que entre los mayores del pueblo, entre la gente, no sólo de este pueblo, de la comarca, hay un colectivo de nacionales que les hacen mucho daño a ellos. Además, por lo que sé, entre ellos hay un racismo bastante grande, que es el colectivo de los gitanos rumanos (O, Rociana del Condado).

Como suele suceder, y como hemos señalado anteriormente, estas actitudes se retransmiten desde el hogar al aula y viceversa, creando una doble dinámica de discriminación que plantea serias dificultades en la labor de educar a los estudiantes – tanto autóctonos como de origen extranjero – en los valores de igualdad y convivencia intercultural.

Continuando el tema de relaciones entre los diferentes colectivos étnicos y nacionales presentes en los centros escolares, es interesante citar aquí las aportaciones de varios entrevistados que manifiestan haber observado actitudes de hostilidad y rechazo tanto en el alumnado autóctono hacia colectivos de origen extranjero como entre estos últimos. Veamos los siguientes testimonios:

Sí hay cierto rechazo entre los alumnos de etnia gitana con los alumnos marroquíes, eso sí que se nota. Pero se trabaja mucho desde distintas asignaturas como Ciudadanía, de la Religión, Educación en valores, y bueno, son cosas aisladas, pero tampoco es la tónica general. Se suelen llevar bien (JE, Cartaya).

En adultos, es donde se ven las peores miserias humanas de la vida. Es donde tú dices, en palabras vulgares, “Este tío aquí que no tiene ná, ¿cómo [*palabrota*] es que no se quiere sentar, si es moro, al lado de un negro?” Dices que el negro es peor que tú. Y por supuesto, un rumano no se va a poner al lado de un marroquí. Y el negro sí se quiere poner en cualquier sitio. Pero claro, tú eres marroquí y tú no te vas a poner al lado de una mujer, que es polaca, aunque esté como un tren. Son sólo unos ejemplos. [...] Con los niños también se ve, y mucho (MEI, Moguer).

Los niños autóctonos los acogen muy bien. Los otros colectivos, pues mira. Igual, es decir, dentro de su familia puede haber un niño de Marruecos que

no quiera unirse a un niño negro o un niño chino. O un niño chino que diga “sucio”, unos gestos... Es decir, el racismo, la xenofobia no es propia sólo del país que acoge al que viene de fuera, sino que los que vienen de fuera entre ellos también. Porque, dolorosamente, lo he observado, y he dicho, “Madre mía, yo con eso no contaba” (MEI, Huelva).

Otro aspecto que no podemos dejar de mencionar es uno al que hacen referencia muchos de los entrevistados como un factor importante para la integración social, las características individuales de cada alumno o alumna. Se trata tanto de las características físicas como de carácter y personalidad de los estudiantes que pueden influir en las dinámicas de creación y desarrollo de sus redes relacionales dentro y fuera de su centro escolar.

En varios testimonios observamos la opinión que manifiesta que el colectivo procedente de los países del Este de Europa tiene mayor facilidad de integración debido a su aspecto físico que se difiere poco de la población local. Es un fenómeno al que hemos hecho referencia en el preámbulo de este capítulo y que pone de manifiesto la tendencia existente en la sociedad española a aceptar con menos resistencia los elementos o colectivos de población que no interrumpen la homogeneidad del paisaje demográfico:

Sí, en el momento que hay un alumno que se pone algún tono racista, enseguida estamos nosotros para cortarlo directamente. Ocurre más en lo que tú no estás tratando, lo que son los marroquíes, ocurre mucho más. Los polacos, los ucranianos, los rumanos se salvan un poco de esto porque como tienen rasgos similares a los autóctonos, ¿no? Pero los marroquíes enseguida cuando tienen velo, cuando tienen una cara de árabe, enseguida están diciendo “moro, moro, moro” y no les tratan igual (JE, Moguer).

Y después, otra cosa que me ocurre con algunos alumnos y alumnas de origen rumano sobre todo y polacos, es que pasan muy desapercibidos. Sí, porque a no ser que tenga un rubio tal o tengan un idioma muy marcado, hay veces que algunos alumnos que llevan muchos años en España y no tienen ya prácticamente acento, y después no tienen unos rasgos significativos muy diferenciadores, como un marroquí por ejemplo. A los subsaharianos se les ve de lejos. Pero hay veces que hasta que no sabes el apellido, no sabes que tienen el origen de Europa del Este (M, Huelva).

Estas observaciones nos hacen pensar de nuevo que la integración, según muchos profesores, se identifica con la asimilación en la sociedad de acogida y con la idea de “pasar desapercibidos” como una garantía para ser bien recibidos por esta sociedad. En cuanto a los colectivos que presentan unas diferencias más perceptibles de físico o de conductas culturales, se reducen sus posibilidades de convivencia e integración exitosa en el sistema educativo y en la sociedad. Así, el alumnado del colectivo gitano, magrebí o subsahariano, según los entrevistados, tiene más dificultades para establecer y ser aceptado en las redes relacionales interculturales, sobre todo en las que crea el alumnado autóctono.

Por otro lado, muchos profesores hablan de la influencia de la personalidad de los estudiantes en sus procesos de socialización. En este caso se trata de una variable que no está relacionada ni con el origen étnico, ni con la situación socioeconómica en la que se encuentra el alumnado, sino de rasgos individuales innatos o desarrollados a lo largo de su vida. Leemos los siguientes comentarios en esta línea:

Los rumanos aprenden muy rápido. Yo tengo este año un niño polaco, que también es un idioma muy distinto, o el ucraniano, o el búlgaro que es un

idioma muy difícil... Luego hay niños que depende de cómo sea el niño, son más abiertos, se relacionan más. Luego hay niños que son más cerrados y encima en su casa viven una cultura que es muy cerrada, pues te cuesta más trabajo (MEI, Moguer).

Eso es más peliagudo. A veces depende mucho de la persona, hay personas que se dejan influenciar por lo que le dicen otros y entonces se vienen abajo, se esconden. Hay otros que son más abiertos, más extrovertidos y enseguida se crean un grupo de amigos. Sin ningún problema. Pues aquí tenemos de los dos casos (JE, Moguer).

Según la opinión de los docentes entrevistados, la integración más exitosa de los estudiantes se produce cuando su colectivo de origen no presenta rasgos físicos o patrones culturales excesivamente diferentes de la población autóctona y, a la vez, sus características psicológicas y cognitivas le permiten establecer unas redes relacionales diversas y extensas. Evidentemente, esta combinación no está disponible para todos los alumnos y alumnas de origen extranjero, por lo que su desarrollo escolar puede ser una historia tanto de éxito como de fracaso, independientemente de su procedencia.

Antes de concluir este subapartado dedicado a la integración social del alumnado procedente de Europa del Este, nos parece interesante señalar otro aspecto que hemos observado en las reflexiones de los entrevistados sobre el tema. Al referirse a las actividades relacionadas con la diversidad cultural o destinadas a favorecer la integración social del alumnado de origen extranjero, la mayoría de los informantes produce un discurso que se asemeja al fenómeno llamado “multiculturalismo de botas rojas” por Baumann (2001) o “pedagogía del cuscús” por Abdallah-Pretceille (2001), que consiste en resaltar los aspectos folclóricos de los países de origen de los nuevos alumnos para dar a conocer su

“cultura” a la comunidad escolar. Este planteamiento traza con más fuerza la línea que divide el alumnado autóctono y el de origen extranjero y enfatiza las diferencias entre estos colectivos en lugar de resaltar sus similitudes:

Y desde bailes de todos los países, a dedicar fiestas de fin de cursos a bailes de distintos países, comidas que se han hecho degustaciones de todos los países, y de España también (D, Bollullos).

Para la fiesta de Andalucía siempre cogemos una temática y hacemos una jornada, las clases se paran y hacemos talleres, actividades organizadas. Y el año pasado se dedicó a las nacionalidades que habitan en el centro. Entonces incluso los pasillos estaban adornados con cosas de los distintos países que conviven en el centro. Hasta contactamos con las Embajadas para que nos dieran cosas para adornar, de todo: ropa, cerámica, instrumentos musicales, absolutamente todo (M, Cartaya).

En esas Jornadas Culturales siempre intentamos hacer exposiciones de trajes típicos de cada país, ven lo bonito que es, aprenden los nombres de las prendas. Además las costumbres, las comidas de cada país, y entonces las familias sí se implican, vienen muchas familias, traen la comida de su país, y las probamos, intercambiamos recetas, las madres españolas se intercambian recetas, es muy interesante (D, Moguer).

Nos parece importante destacar que sólo uno de los informantes habla de este tipo de actividades en una clave más acorde a los principios de la educación intercultural, como dirigidas a toda la comunidad escolar y no solamente al alumnado de procedencia extranjera:

- Sí sí, algunas cosas... Aquí intentamos hacer muchas actividades, de hecho, no sé si has visto entrando a la izquierda la última que hemos hecho, un mural.

- Sí, grafitis, ¿no?

- Sí, lo acaban de pintar, porque estamos trabajando con “Huelva Acoge”, la asociación, viene una chavala de allí, una o dos veces a la semana. Y hacemos actividades, no sólo con alumnos inmigrantes, sino con todos. Los alumnos han visto el grafiti, cómo se ha pintado, el artista. Han pintado otro por aquí. También hemos hecho otra que se llama “Stop rumores” sobre los típicos rumores que todo el mundo ha escuchado. Que si los inmigrantes quitan el trabajo, que si colapsan los servicios sanitarios, una serie de rumores que todo el mundo ha oído y contrastados con datos reales (O, Rociana del Condado).

A modo de conclusión, señalaremos que la integración es un complejo proceso social que se manifiesta en diferentes áreas de la vida cotidiana de los nuevos residentes del país y, en particular, de los nuevos estudiantes escolarizados en los centros españoles. Según los docentes entrevistados, este proceso está condicionado por numerosos factores, entre ellos:

- factores individuales, como su edad, rasgos físicos, características psicológicas;
- factores culturales, como estilo de vida, costumbres, religión, etc. y
- factores socioeconómicos, como situación laboral y económica, expectativas del proyecto migratorio familiar, nivel educativo de los progenitores del/la estudiante, etc.

En la línea de Adlbi Sibai (2010) y Malgesini y Giménez (1997), entendemos la integración como una estrategia de adaptación a la sociedad de acogida que implica amplias redes de interacciones sociales con la población

autóctona y, a la vez, conservación de las conexiones con la sociedad y cultura de origen.

Basándonos en el análisis de las entrevistas realizadas a los profesores de los centros participantes del estudio, concluimos que en la percepción de los informantes, la noción de la integración social del alumnado se tiende a simplificar identificándose con la asimilación en la comunidad escolar y sociedad de acogida o incluso con el dominio del idioma vehicular del centro. A pesar de que la mayoría de los entrevistados manifiestan su comprensión de la complejidad del proceso de la integración del alumnado de origen extranjero en el sistema educativo español, las acciones que tienen esta finalidad se suelen reducir a la folclorización de la presencia de los colectivos extranjeros en el centro, enfatizando de este modo la diferencia y no el intercambio y mutuo aprendizaje entre los grupos de diferente origen étnico y cultural.

Aun así, el hecho de que al hablar de la integración social del alumnado de origen extranjero, los entrevistados hacen referencia a los diferentes factores individuales y sociales, evidencia su consciencia de la complejidad del fenómeno y de la imposibilidad de limitar sus determinantes al origen nacional del alumnado en cuestión.

4.3. Discusión de los resultados

Hemos dedicado este cuarto capítulo de la tesis a la exposición del análisis de los datos y de los resultados de la investigación. En el presente apartado intentaremos sintetizar dichos resultados y reflexionar sobre las observaciones expuestas en los párrafos anteriores.

Se trataba de un estudio diseñado para conocer las características de la vida escolar del alumnado procedente de Europa del Este a través de los

testimonios de un grupo de profesores que trabajan en sus centros con este tipo de estudiantes. La investigación estaba enmarcada en el contexto de los centros escolares de la provincia de Huelva (incluyendo la capital y ocho localidades elegidas siguiendo las indicaciones del equipo de la Delegación Provincial de Educación de Huelva relativas a la mayor presencia de alumnado de procedencia extranjera, así como los datos del Instituto Nacional de Estadística y el Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía). A pesar de no cubrir la totalidad de centros o municipios de la provincia, consideramos que el grupo de los docentes entrevistados ofrecía unos amplios datos al comprender informantes que representaban diferentes áreas de trabajo en los centros educativos y, asimismo, centros ubicados tanto en la zona urbana como en la rural, y en el caso de la última, en las áreas de la costa y el interior de la provincia.

Una limitación del presente estudio que se podría constatar es el enfoque que hemos elegido al centrarnos en indagar en el discurso del profesorado, dejando fuera las aportaciones del mismo alumnado procedente de los países de Europa Oriental o de sus familias, que pudieran ofrecer un cuadro más completo de su propio desarrollo socioeducativo. Lo achacamos a la escasez de tiempo y esperamos poder ampliar el estudio al resto de los miembros de la comunidad educativa en futuras investigaciones. Aun así, coincidimos con Díez (2014) en que los docentes entrevistados poseían las competencias adecuadas para facilitar la información necesaria para cumplir con los objetivos de nuestro estudio.

En cuanto a la zona donde se ha llevado a cabo el trabajo de campo, la provincia de Huelva posee unas características particulares relativas a la situación de la inmigración económica extranjera, que la hacen relevante para la investigación en este ámbito. El contexto que estudiamos puede ser

representativo de dicha situación en Andalucía, y los datos que hemos obtenido pueden considerarse extrapolables, con ciertos matices, al contexto nacional. Por esta razón, consideramos que puede aportar datos valiosos para los estudios en el ámbito social y educativo.

El análisis de los datos recogidos mediante las entrevistas a los profesores de los centros visitados durante la fase de investigación demuestra cierto grado de consenso en las opiniones y percepciones de los entrevistados. De hecho, el número de informantes se ha visto limitado por razones de saturación, ya que en la información recabada en las entrevistas se detectaba un alto número de coincidencias de opiniones y juicios. Por otro lado, en los discursos de los profesores acerca de los diferentes aspectos de la vida escolar del alumnado de origen europeo oriental también están presentes valoraciones diferentes a los mayoritarios.

A pesar de expresar cierta cautela a hacer generalizaciones, la mayoría de los entrevistados percibía al alumnado en cuestión como un colectivo homogéneo, especialmente a la hora de comparar su desarrollo escolar con el de otros colectivos de procedencia extranjera matriculados en los centros. En este sentido, muchos de los informantes caracterizaban su integración social como más exitosa que la de los colectivos de alumnado de origen magrebí o subsahariano, entre otros. La evaluación del rendimiento académico y cumplimiento de las normas de convivencia de los centros por parte de este colectivo se situaba, según los entrevistados, en los mismos niveles que el del alumnado procedente de América Central y del Sur, y, a la vez, en un nivel mejor que de los otros dos colectivos arriba citados.

Estas características generales variaban en los testimonios de los diferentes informantes cuando se trataba de identificar los matices en su desarrollo socioeducativo según la procedencia nacional de los estudiantes

dentro del colectivo de Europa del Este (especialmente entre los colectivos más numerosos escolarizados en los centros participantes, alumnado rumano y búlgaro). Sin embargo, en la evaluación de esta variable tampoco había consenso y las características no coincidían en los testimonios de los docentes de diferentes centros, por lo cual, consideramos que el país de origen no es determinante del éxito académico o social del alumnado.

Aparte de realizar distinciones entre los colectivos procedentes de diferentes países o señalar la división del colectivo en cuestión en dos grupos, según el interés y la implicación en la escolarización, muchos de los entrevistados compartían la percepción del alumnado de etnia gitana procedente del este de Europa como el menos exitoso tanto en el aspecto académico, como en la convivencia y la integración en el centro educativo. La problemática del absentismo y abandono escolar que surgía en los testimonios relativos a este colectivo nos hace pensar que este grupo ha heredado en cierta manera la situación de estigmatización y exclusión social asociada tradicionalmente al colectivo gitano español, teniendo, además, las dificultades añadidas que conlleva residir en un país extranjero.

Otro factor que, según hemos observado en el análisis de las entrevistas, influía en la variabilidad de los juicios expresados por los informantes, es la proporción de alumnado de origen extranjero matriculado en el centro y el número total de alumnado en el mismo. Parece ser que los profesionales que ejercen en centros con un número total de alumnado y porcentaje de alumnado de procedencia diversa más bajos, tienden a expresar evaluaciones más positivas y tener una perspectiva más optimista de la situación del alumnado de origen extranjero de lo que suele suceder en el caso contrario.

En cuanto a las opiniones compartidas por los entrevistados, en su mayoría los profesores aludían a los efectos de la escolarización en un sistema

educativo diferente, con más distancia entre el docente y el alumno y con más hincapié en la jerarquía y la autoridad, que se sigue manifestando en muchos países de la región del Este de Europa. En este sentido, señalaban que los estudiantes de esta procedencia con un historial de escolarización anterior en el país de origen tienden a mostrar una mayor actitud de respeto y obediencia hacia el profesorado en su centro español que sus compañeros autóctonos, matizando asimismo que bajo la influencia del entorno local, donde los patrones de autoridad son menos marcados, desde su punto de vista, se adaptan y asumen comportamientos similares al resto de alumnado.

Esto nos trae al siguiente aspecto de la discusión de las observaciones realizadas al estudiar los testimonios de los docentes. Muchos de ellos, refiriéndose tanto a las características físicas del alumnado de procedencia europea oriental como a sus estrategias de adaptación al contexto de destino, manifiestan que estos estudiantes “pasan desapercibidos”. Esta declaración parece indicar que, cuanto menos se note la diferencia o el hecho de tener un origen diferente, más posibilidades de integración en la sociedad de destino tienen los nuevos residentes. Desde esta perspectiva, se deduce que la estrategia preferida por los profesores para el alumnado procedente de otros países es la de la asimilación, lo que supone la aceptación por parte de dicho alumnado de los códigos culturales del país de acogida y el distanciamiento de las costumbres y valores de la sociedad de origen.

Como señala González Motos (2014) en su investigación doctoral dedicada a las redes relacionales de los estudiantes de origen extranjero en los institutos de educación secundaria, según los testimonios del alumnado, aparte de las actitudes de rechazo o discriminación por parte del alumnado autóctono, la experiencia más frecuente es la sensación de invisibilidad, o de ser ignorados a la hora de establecer las relaciones de amistad. Este apunte le otorga un

matiz bastante negativo al patrón conductual de “pasar desapercibidos” que comentábamos en las líneas anteriores y lo pone en tela de juicio como estrategia exitosa de integración social.

Por otro lado, desde la perspectiva de intervención por parte de la organización escolar para visibilizar la diversidad étnica y cultural, las medidas más comunes tienden a enmarcarse en la llamada “pedagogía del cuscús” (Abdallah-Preteuille, 2001) acentuando los aspectos folclóricos de los colectivos presentes en el centro (gastronomía, trajes típicos, fiestas tradicionales, etc.) y “exotizándolos”, hecho que, a la larga, tampoco favorece el acercamiento intercultural y cohesión social dentro del centro educativo.

Para acelerar el proceso de asimilación, la mayoría de los entrevistados insisten en la importancia de la adquisición del idioma vehicular del centro escolar y, a la vez, muy pocos de ellos consideran importante la conservación y desarrollo del idioma materno de los estudiantes. En todo caso, aunque los informantes admiten explícitamente su importancia, expresan un desagrado hacia el hecho de que los alumnos de origen extranjero lo practiquen en el espacio y horario escolares.

En cuanto a la adquisición del idioma castellano, un papel crucial se le otorga al dispositivo de las ATAL, o Aulas temporales de adaptación lingüística, y los docentes que las gestionan – Maestros y Maestras de Educación Intercultural. Todos los profesores entrevistados consideran el hecho de matricular al alumnado que se incorpora al centro escolar sin previo conocimiento del español en este dispositivo como una medida necesaria y casi como única solución al “problema del idioma”. Sin embargo, uno de los informantes expresa la opinión que coincide con la de la mayor parte de los estudios académicos en el tema, y consiste en que este “paso preventivo” no favorece la integración del alumnado de origen extranjero al situarlo fuera de su

grupo-clase y limita sus redes relacionales interculturales al reducir su contacto con el alumnado autóctono. Por otro lado, el hecho de pasar menos tiempo en su aula ordinaria reduce las posibilidades que tienen los estudiantes extranjeros de desarrollar las competencias lingüísticas en castellano a través de la inmersión e imitación que son claves para el aprendizaje del idioma.

Un aspecto que hemos mencionado antes en este apartado y en el que nos parece importante detenernos, dado que aparece en numerosos testimonios de los entrevistados, es la aparente división del colectivo de alumnado procedente de los países de Europa del Este en dos grupos, en función de su rendimiento académico y el seguimiento de las normas de convivencia por su parte. La mayoría de los docentes destacan esta característica en el alumnado del que se ocupa el estudio, especialmente en el colectivo nacional más numeroso, el de origen rumano. La explicación que ofrecen los docentes a las diferencias entre los dos grupos, uno caracterizado por una motivación por la educación y mayor grado de relación con el centro escolar, y el otro que demuestra una despreocupación por las tareas escolares y el seguimiento de las normas del centro, es la actitud de la familia del alumnado hacia la escolarización de sus hijos o/e hijas y la importancia que se le otorga a la educación en el proyecto migratorio de la unidad familiar.

Vale la pena recalcar que muchos de los profesores entrevistados indican que los mismos factores influyen en el éxito o fracaso escolar de los estudiantes independientemente de su origen, lo que nos lleva a la conclusión que el factor decisivo no es la nacionalidad ni el origen del alumnado, sino los factores socioeconómicos relacionados con el entorno familiar, tales como el nivel de estudios de los progenitores (capital instructivo), la situación laboral y económica de la familia, el número de hijos e hijas, el proyecto del futuro que se tiene para los mismos, etc.

A modo de recapitulación y contestando la pregunta del problema de la investigación, se podría afirmar que dentro del colectivo de alumnado de procedencia extranjera, los estudiantes de origen europeo oriental tienen un desarrollo escolar relativamente exitoso, con matices en función de las categorías trazadas anteriormente. Asimismo consideramos importante señalar que, ya que se trata de un estudio basado en las percepciones del profesorado que trabaja con este tipo de alumnado, resulta difícil distinguir si se trata de los hechos reales o de la reproducción de las creencias o estereotipos comunes de la cultura escolar o de la sociedad española.

Teniendo presente la definición que realiza Aguado (2004) del concepto de cultura escolar – como “conjunto de creencias, valores, expectativas, códigos lingüísticos, vías de transmisión del conocimiento [...]” – nos aventuramos a suponer que ciertas ideas expresadas por los profesores entrevistados acerca del desarrollo escolar del colectivo procedente de Europa Oriental son reflejos de esas expectativas o creencias que se mantienen en cada centro en cuanto a los diferentes colectivos de alumnos de procedencia extranjera.

En este sentido coincidimos con las observaciones de González Faraco et al. (2011) que sostienen que en ocasiones el discurso del profesorado contribuye a la creación y la perpetuación de las desigualdades en el sistema educativo. Desde la perspectiva de la educación intercultural, sería recomendable una visión y una evaluación críticas de las opiniones y conocimientos que se tienen acerca de los diferentes colectivos nacionales que forman la comunidad escolar y realizar una intervención educativa que incluyera y enriqueciera a todos los miembros de dicha comunidad.

Pese a que las cuestiones relativas a la formación del profesorado no figuran en los objetivos de la presente investigación, nos parece importante

recomendar que en los futuros estudios se profundice en la investigación del problema de la formación inicial y continua del profesorado en temas relacionados con la diversidad cultural y la educación intercultural. Por otro lado, y como hemos señalado anteriormente, otras posibles líneas de investigación podrían estudiar el fenómeno desde la perspectiva del alumnado y sus familias, proporcionando de este modo un panorama más completo del desarrollo socioeducativo del alumnado procedente de los países del este de Europa.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES

En este capítulo nos proponemos hacer una especie de balance del contenido de la tesis. Tal como se desprende del mismo título de la investigación, el objetivo general era conocer, describir e interpretar el desarrollo educativo y social del alumnado de origen europeo oriental desde la perspectiva del profesorado. Dicho alumnado forma parte de una minoría etnocultural presente en la sociedad española desde hace tan sólo unas décadas. La Tesis Doctoral, al estar inserta en el Programa de Doctorado titulado “Educación en la Sociedad multicultural”, ha abordado desde una perspectiva educativa un fenómeno relativamente nuevo, al menos en las proporciones actuales, para la sociedad española como es la diversidad cultural.

Debemos precisar que cuando hablamos de la novedad del fenómeno de la diversidad cultural, nos referimos a la presencia en el país de colectivos extensos de procedencia extranjera debido al fenómeno migratorio internacional que se ha acentuado en España en las últimas tres décadas (a partir de los años 90 del siglo pasado). Tal aclaración es necesaria ya que, coincidiendo con la idea de Díaz de Rada (2010), sostenemos que cualquier país o sociedad posee una diversidad cultural intrínseca gracias a las diferencias individuales de las personas que la conforman.

Sin embargo, en el uso más común del término, la multiculturalidad se suele referir a la procedencia diversa de las personas que conviven en una sociedad o, en particular, en una comunidad educativa (Giménez, 2003). Este fenómeno social está cobrando cada vez más relevancia a nivel global, ya que los movimientos migratorios en el mundo están alcanzando en los últimos años una intensidad hasta ahora desconocida. La repartición drásticamente desigual

de la riqueza en el planeta empuja a vastos sectores de la población de los países en vías de desarrollo a emprender la ruta de la aventura en busca de una mejora de las condiciones de vida. Las guerras en numerosos países obligan a las personas a abandonar sus hogares en el afán de supervivencia y con la esperanza de rehacer sus vidas en un nuevo suelo.

Estos procesos transnacionales (Kymlicka, 1995; Vertovec, 2001) se multiplican debido a la creciente globalización de los medios de comunicación y transporte y, especialmente, gracias a la información transmitida a través de las redes sociales migratorias. Tal información, aunque no siempre verídica, retroalimenta estas redes sociales y contribuye a su expansión.

Desde los inicios de la actual crisis financiera e institucional en España y otros países de Europa Occidental (aproximadamente los años 2007-2008), los indicadores de la inmigración extranjera han empezado a disminuir (Arango, 2013), aunque no de una forma proporcional a las cifras del paro laboral, por ejemplo. Sin embargo, debido a estos fenómenos socioeconómicos, las cuestiones relativas a la inmigración extranjera se han convertido en un ingrediente esencial del discurso político. Por ejemplo, fue en gran parte la propaganda antiinmigrante la que catalizó el voto a favor de la salida del Reino Unido de la Unión Europea en 2016 y a favor de la candidatura de Donald Trump en las elecciones presidenciales en los Estados Unidos del mismo año. En la actualidad, un partido de extrema derecha lidera la lucha electoral en Francia, con un programa que predica la xenofobia y promete medidas restrictivas en cuanto a los derechos de la inmigración extranjera y su entrada en el país.

Mientras las fuerzas políticas se están debatiendo y luchando por el poder, esgrimiendo argumentos en contra o a favor de la inmigración, ésta sigue siendo un fenómeno social de gran alcance en la Europa Unida y en el

mundo, y su gestión permanece entre las cuestiones arduas en la agenda política y social de muchos países. Por lo tanto, su estudio desde el ámbito de las ciencias sociales cobra una especial relevancia, al tener por objetivo un cambio y una mejora en la sociedad.

Las repercusiones del fenómeno migratorio en el sistema educativo son indudables tanto para un simple observador como para investigadores en las ciencias sociales. La necesidad de seguir profundizando en el estudio del hecho migratorio en relación con el ámbito educativo se hace más patente en vista de su previsible crecimiento en el futuro (la continuación del conflicto bélico en Siria y en otros países, los flujos de migrantes entrantes desde la llamada frontera Sur de Europa, el desequilibrio económico entre los estados miembros de la Unión Europea, etc.). Su investigación es necesaria, por un lado, para garantizar el derecho constitucional de todos los estudiantes de recibir una educación de calidad, y por el otro, para concienciar a la comunidad educativa y a la población en general en los efectos positivos de la inmigración extranjera para la sociedad.

Tal sensibilización es especialmente importante en el contexto actual de la creciente hostilidad hacia la población extranjera ante la inestabilidad económica y política y visto que la opinión pública es susceptible de manipulación por los medios de comunicación guiados fundamentalmente por los intereses políticos y económicos de las clases gobernantes. Los prejuicios y la actitud negativa de la población autóctona junto con el discurso mediático manipulado resulta ser una dificultad añadida para las personas que llegan a una sociedad desconocida regida por códigos culturales ajenos a su vida previa en la sociedad de origen. Este choque cultural (Zlobina, 2004) es una experiencia vivida tanto por las personas inmigradas, como las autóctonas de la sociedad anfitriona, al entrar en contacto con los nuevos residentes. La finalidad

de los estudios como el nuestro es indagar en las particularidades del desarrollo de los diferentes colectivos inmigrados en la sociedad de destino para proporcionar a la sociedad y a la comunidad educativa los conocimientos que permitan paliar los efectos negativos del choque cultural.

Cuando afrontamos esta investigación doctoral, barajamos varias posibilidades, entre ellas seguir investigando el tema de la formación inicial del profesorado respecto a la educación intercultural en España y Andalucía (como continuación de mi proyecto fin de Máster), o indagar en las particularidades de adquisición de un segundo idioma en los estudiantes españoles y extranjeros (con base en mi experiencia como estudiante y enseñante de idiomas). Finalmente nos decantamos por estudiar el fenómeno de la escolarización del alumnado de origen europeo oriental en Andalucía y, particularmente, en la provincia de Huelva.

La elección del colectivo del alumnado a estudiar fue motivada por mi propio origen y el interés por investigar los diferentes aspectos de su vida escolar, al no haber vivido las etapas de educación obligatoria en España. La idea inicial fue estudiar el fenómeno desde el punto de vista del alumnado, sus familias y el profesorado de los centros donde está matriculado. Sin embargo, a medida que íbamos avanzando en la preparación y el proceso de la investigación, nos dimos cuenta del trabajo de campo ingente que hubiese implicado tal empresa y decidimos limitar los informantes del estudio al colectivo docente y enfocarnos en su perspectiva del desarrollo escolar de este alumnado. Tal opción se debe, por un lado, a la relativa facilidad de acceso a este colectivo y, por el otro, por mi interés en los temas relativos a la formación del profesorado y actividad docente en general. Las etapas por las que ha transcurrido la investigación se presentan a continuación.

Tras una breve introducción general, en el primer capítulo de la tesis hemos trazado un marco conceptual sobre el cual se apoya el estudio. Dado que tratamos un tema relacionado con la educación en la sociedad multicultural, hemos considerado fundamental aclarar los términos con los que operamos en la investigación: multiculturalismo, multiculturalidad, interculturalismo, interculturalidad y el concepto clave de cultura. No ha sido una tarea fácil, ya que los primeros cuatro términos no coinciden completamente en diferentes idiomas y tampoco hay acuerdo unánime en su interpretación por los distintos investigadores en el ámbito nacional.

En primer lugar, nos hemos dirigido a las fuentes antropológicas (Baumann, 2001; Díaz de Rada, 2010; Lévi-Strauss, 1993, etc.) para indagar en el significado del concepto de cultura y diferenciar su verdadera esencia de los usos comúnmente aceptados en el discurso mediático, político o cotidiano. Resumiendo las reflexiones expuestas en el apartado 1 del primer capítulo, hemos concluido que la cultura es un sistema dinámico y en constante desarrollo que contiene reglas y principios por los que se rigen las relaciones sociales de las personas en una sociedad (Díaz de Rada, 2010).

Respecto a los conceptos de multi- e interculturalidad, como ya hemos matizado en los párrafos anteriores, son una propiedad inherente a cualquier persona y, por consiguiente, a cualquier comunidad o sociedad, ya que cada ser humano está en un proceso permanente de negociación y construcción de su identidad, que se comunica y se relaciona con las identificaciones de otras personas en su entorno. Por lo tanto, hablar de multiculturalidad como resultado de los procesos migratorios recientes resulta simplista, aunque parece ser el enfoque más extendido en las investigaciones en el ámbito educativo (Giménez, 2003; Malgesini y Giménez, 1997, etc.). Hablando de sus variantes morfológicas, multi- e interculturalismo, con estos términos se suele referir a los

enfoques adoptados en la acción política o educativa, que, partiendo del pluralismo cultural, enfatiza el carácter positivo de la diversidad cultural en cualquier sociedad, y actúa para promocionar una comunicación y relación mutuamente enriquecedora entre los colectivos de origen diverso. Sobre estos enfoques está basada la corriente de la educación intercultural (Aguado, 2003; Aguado et al., 2008; Banks, 2014; Besalú, 2002 y 2010, etc.), cuyos principios hemos abordado en el apartado 2 del mismo capítulo. En el 3^{er} apartado, hemos puesto el foco en algunas prácticas escolares que reflejan los principios del interculturalismo, educación intercultural o educación inclusiva (Ainscow, 2014), expuestas en varias investigaciones de autores nacionales e internacionales. Finalmente, en el apartado 4, hemos realizado un comentario sobre los conceptos que resultan clave para la investigación: inmigrante, extranjero y sus posibles acepciones e interpretaciones, así como las nociones de cultura escolar y capital social (Bourdieu, 1980; Coleman, 1988; Pàmies, 2013; Portes, 1998, etc.).

En el capítulo segundo que forma parte de la fundamentación teórica del estudio, hemos realizado un breve recorrido histórico por las etapas por las que ha transcurrido el fenómeno migratorio en España (apartado 1). En el 2^o apartado hemos dedicado la atención a la distribución geográfica y algunas características sociolaborales de los distintos colectivos nacionales dentro de la población inmigrada en el país y, en particular, al colectivo procedente de los países de Europa del Este, que ocupa el interés principal de nuestro estudio. Otro aspecto que hemos abordado en este capítulo (apartado 3) han sido las actitudes y percepciones de la población autóctona de la presencia de la población extranjera en España, basándonos en diferentes estudios realizados en el ámbito de las ciencias sociales (Calvo, 2003; Checa et al., 2003; OPAM, 2013 y 2015; Rinken et al., 2011, etc.).

En el mismo capítulo, hemos dedicado algunas páginas al desarrollo de la normativa reguladora de los movimientos migratorios en España, así como de la escolarización de los hijos e hijas de las familias inmigradas en el país (apartado 4). Por último, hemos dedicado el apartado 5 a las investigaciones actuales publicadas sobre la escolarización del alumnado de origen extranjero en España y Andalucía.

En el capítulo tercero que abre la segunda parte de la tesis, dedicada al desarrollo de la investigación propiamente dicha, hemos acercado al lector al contexto del estudio que se ha llevado a cabo en la provincia andaluza de Huelva entre los cursos 2013/14 y 2015/16, explicitando las principales características demográficas y socioeconómicas de la región y la situación relativa a la escolarización del alumnado de origen extranjero en el área (apartado 1). A continuación, hemos expuesto varios aspectos del diseño metodológico de la tesis, como los objetivos de la investigación (apartado 2), su orientación metodológica (apartado 3), el proceso de la investigación, las técnicas e instrumentos aplicados en su desarrollo, y la población del estudio (apartado 4).

En las líneas que siguen resumiremos brevemente las cuestiones expuestas en el capítulo III. Antes que nada, el objetivo principal planteado ante el estudio fue estudiar distintos aspectos del desarrollo educativo y social del alumnado procedente de Europa del Este escolarizado en los centros educativos de Andalucía, en particular, de la provincia de Huelva, desde la perspectiva del profesorado que trabaja con este colectivo en sus centros. El objetivo principal se ha desglosado en los siguientes objetivos específicos:

- Indagar en el discurso de los profesores/as, maestros/as de Educación Intercultural y directivos/as de los centros, implicados en el trabajo con el alumnado de origen extranjero para averiguar su percepción del

desarrollo escolar del alumnado de origen europeo oriental en sus centros educativos.

- Descubrir la opinión de dicho profesorado sobre el rendimiento académico del colectivo en cuestión, en comparación con el alumnado autóctono así como con otros colectivos de procedencia extranjera escolarizados en el centro.
- Analizar las opiniones de los docentes acerca del seguimiento de las normas de convivencia en los centros por el alumnado procedente de países de Europa del Este, descubrir posibles tendencias en función del género, edad o país de origen de dicho alumnado.
- Estudiar las características de los estudiantes de origen europeo oriental en cuanto a su integración social en los centros y en la comunidad de destino, reflejadas en los testimonios del profesorado entrevistado.
- Contrastar los datos facilitados por los diferentes docentes que han colaborado en el estudio y analizar las diferencias y similitudes en sus aportaciones.

Los aspectos del desarrollo escolar del alumnado proveniente de Europa oriental que pretendíamos investigar estaban agrupados en tres categorías de análisis (González Faraco et al., 2011): el rendimiento académico, el seguimiento de las normas de convivencia en los centros y la integración social de este alumnado. Estas tres categorías nos han permitido organizar las preguntas en la fase de preparación de las entrevistas, así como estructurar el análisis posterior de los datos recabados en su curso.

Respecto al método seguido, al tratarse de un estudio que se centraba en la perspectiva de un colectivo de personas sobre un fenómeno social, nos decantamos por la metodología cualitativa, ya que consideramos que es un enfoque que mejor se ajusta a los objetivos de la investigación. Dentro de este paradigma metodológico, nos valimos de las técnicas de observación y entrevista semiestructurada para recoger testimonios acerca del tema estudiado y analizar las opiniones expresadas por los informantes, así como sus actitudes o comportamientos implícitos (datos recabados mediante la observación).

El número de informantes claves seleccionados ha sido de 43 docentes de diferentes áreas de los centros de Educación Infantil y Primaria y de Educación Secundaria de Huelva y ocho municipios de la provincia. La selección de las poblaciones y centros se realizó a partir de los datos estadísticos del Instituto Nacional de Estadística, del Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía sobre la distribución de la población extranjera en los municipios onubenses, así como de la información proporcionada por la Delegación Provincial de Educación de Huelva sobre la escolarización de hijas e hijos de esta población. Así, en el desarrollo del trabajo de campo accedimos a 35 centros escolares de la capital y las localidades onubenses de Almonte, Bollullos del Condado, Rociana del Condado, Lucena del Puerto, Cartaya, Lepe, Palos de la Frontera y Moguer.

De los 43 informantes 23 fueron mujeres y 20 hombres, todos ellos profesores (tanto del aula ordinaria como de Educación Intercultural) o miembros del equipo directivo. Cabe destacar que todos los jefes y jefas de estudios y directores y directoras de los centros participantes en el estudio compaginaban su actividad como cargo unipersonal con la docencia, por lo que contribuyeron a la investigación tanto con su perspectiva gestora como con la de enseñante.

Entre las dificultades que hemos experimentado al acceder al campo de estudio se encontraba una menor disposición para el contacto en los centros de Educación Secundaria, que atribuimos a una mayor ocupación o intensidad de las tareas. Aparte de esto, excepto algunas personas que mostraron una reticencia a contestar las preguntas de la entrevista y, en general, poca predisposición a colaborar, en la mayoría de las ocasiones los entrevistados tenían una actitud positiva y abierta durante la conversación. Todos los interrogados me dieron su autorización a que la entrevista fuera grabada. Debido a la limitación del tiempo, sólo se ha podido realizar una entrevista a cada informante, aunque consideramos que se ha conseguido información suficiente para lograr los objetivos planteados para esta tesis.

El análisis de la información recabada en las entrevistas se ha expuesto en el capítulo cuatro de la tesis en el que se despliegan los resultados de la investigación. Hemos estructurado dicho análisis con la ayuda de las categorías que mencionamos en los párrafos anteriores, y presentamos una síntesis de sus resultados a continuación.

En la categoría del **rendimiento académico** del alumnado en el que se centra el estudio, hemos obtenido las siguientes respuestas de los docentes entrevistados. Aparte de una valoración general como un colectivo estudiantil de características satisfactorias desde la perspectiva del profesorado, la afirmación más recurrente en los testimonios ha sido sobre la existencia de **dos grupos** dentro del colectivo procedente del este de Europa. Uno de estos grupos, según los docentes, se caracteriza por una aplicación y cierto éxito en las tareas educativas (algunos de los calificativos usados por el profesorado en este caso: “brillante”, “alumnado fantástico”, etc.), y el otro, por una falta de motivación, dejadez y escaso seguimiento de los requisitos curriculares. Algunos de los informantes identificaban este segundo grupo con el colectivo de

etnia gitana procedente de los países del este de Europa, explicando su actitud frente a las exigencias del sistema educativo con las costumbres y patrones culturales diferentes a la sociedad de acogida que dificultan su integración en el centro escolar. En todo caso, aunque sin hacer referencia al origen étnico (gitano o no gitano) del alumnado, la mayoría de los docentes entrevistados aducían como factor decisivo para el rendimiento académico la situación socioeconómica de la familia de los estudiantes.

De los testimonios de los docentes concluimos que, aunque existen historias de éxito de estudiantes de procedencia europea oriental, su rendimiento académico es generalmente **más bajo** que del alumnado autóctono. Uno de los motivos que ofrecen los entrevistados para este fenómeno es la **situación familiar** de la mayoría de estos alumnos que es menos favorable que del alumnado autóctono (familias desestructuradas, condiciones económicas precarias, inestabilidad administrativa y laboral, etc.) que obstaculiza la implicación de los progenitores en la escolarización del hijo o la hija y el apoyo en las tareas educativas.

Otra de las razones para su menor éxito académico, según los informantes, es el escaso **dominio del idioma** vehicular del centro que dificulta el desempeño académico del alumnado procedente de los países de Europa del Este. Una opinión frecuentemente repetida por los entrevistados consiste en que los alumnos de origen rumano, que constituyen el colectivo mayoritario dentro del grupo en el que centramos el estudio, tienen más facilidad para adquirir el conocimiento del idioma castellano debido a su origen común con el rumano. Sin embargo, según afirman los profesores, las competencias lingüísticas adquiridas anterior o posteriormente a la incorporación al centro educativo, son suficientes para la comunicación informal, pero no siempre para la superación de los requisitos del currículum.

Un factor relevante para el rendimiento académico que mencionan muchos de los entrevistados es la **edad** que tienen los estudiantes de origen extranjero al incorporarse al sistema educativo español. Según los docentes, la matriculación de este tipo de alumnado en las etapas educativas más tempranas favorece tanto su integración social como éxito académico, debido a una mayor flexibilidad cognitiva y psicológica, así como a un menor periodo de tiempo transcurrido en un sistema educativo diferente al español.

Con respecto a las características del sistema educativo de los países de Europa Oriental, muchos docentes opinan que el **currículum** escolar de esta región europea es “**más avanzado**” que el español, ya que algunos estudiantes poseen conocimientos de los contenidos que todavía no se enseñan en el ciclo correspondiente a su edad en España. No hemos podido comprobar esta información y la consideramos un ejemplo de las creencias compartidas existentes acerca del alumnado procedente de Europa del Este (otro ejemplo sería la creencia de que estos estudiantes “son buenos en matemáticas”).

Estos son, en conclusión, los datos relativos a la categoría del rendimiento académico recabados en las entrevistas con los docentes participantes en el estudio. A continuación procederemos a comentar los resultados referentes a la categoría del **seguimiento de las normas de convivencia** por los estudiantes de origen europeo oriental en los centros donde están escolarizados.

Coincidiendo con su valoración del rendimiento académico del alumnado en el que centramos la investigación, los docentes califican el comportamiento de este colectivo como satisfactorio, señalando asimismo su división en **dos grupos** en función de la tendencia al cumplimiento o incumplimiento de las normas de convivencia de los centros. Los factores que mencionan los entrevistados para tal división son los mismos que en el caso del rendimiento

académico de este alumnado: la situación socioeconómica de su familia y el carácter del proyecto migratorio de la misma (inclusive el proyecto del futuro para el hijo o la hija), relacionado a su vez con el capital cultural y educativo de los progenitores. Según los entrevistados, la actitud del/la estudiante hacia el cumplimiento de las normas de convivencia en el centro está directamente relacionada con su rendimiento académico, por lo cual, los dos grupos anteriormente mencionados tienden a coincidir con los comentados en relación con la categoría de análisis anterior.

Una opinión compartida por un gran grupo dentro de la población del estudio consiste en que el alumnado de origen europeo oriental que tiene experiencia de escolarización en su país previa a su incorporación al sistema educativo español, posee **un hábito de seguimiento de las normas** de convivencia (“vienen muy disciplinados, más que los nuestros”). Según muchos de los entrevistados, esta actitud se transforma en una postura menos formal frente a las normas y su seguimiento, al entrar en contacto con un entorno de patrones menos rígidos de autoridad en comparación con sus países de origen.

En cuanto a los matices de la evaluación general de este aspecto de la vida escolar del alumnado en el que centramos el estudio, las características de los estudiantes **en función del país** de nacimiento que manifestaban los entrevistados no coincidían en los diferentes testimonios, por lo que no se pueden considerar como tendencias, sino valoraciones basadas en experiencias particulares de los docentes en su centro, municipio o zona geográfica.

Por otro lado, observamos más opiniones compartidas acerca de las diferencias en el seguimiento de las normas de convivencia **según el género** de los estudiantes: aunque la mayoría de los docentes manifestaban que estas características prácticamente no varían en alumnos y alumnas, hay más

tendencia al incumplimiento en los alumnos que las alumnas del colectivo procedente de Europa Oriental. Cabe destacar no obstante, que los docentes que han colaborado en el estudio subrayaban que esta tendencia se observa de igual modo en el colectivo autóctono, por lo que no está vinculada al origen etnocultural de los estudiantes.

Una vez expuestas las conclusiones sobre el seguimiento de las normas de convivencia por el alumnado procedente de Europa del Este, en los párrafos que siguen trazaremos las características que atribuyen los informantes a este colectivo respecto a su ***integración social*** en los centros escolares y la comunidad de destino.

En general, los docentes participantes del estudio califican la integración del alumnado en el que centramos la investigación como **exitosa**, sobre todo en comparación con otros colectivos de procedencia extranjera (alumnado de origen magrebí o subsahariano, por ejemplo). En la percepción de los docentes, los estudiantes procedentes de Europa del Este “se integran bien” en sus centros escolares y “pasan desapercibidos”. De estas observaciones, que fueron bastante recurrentes en las entrevistas, concluimos que la mayoría de los entrevistados identifican la integración del alumnado con su asimilación al entorno escolar y social. Esa visión simplista contradice a los principios de la educación intercultural que consideramos el enfoque más apropiado en el contexto de la sociedad multicultural.

Al plantear ciertas preguntas con las que queríamos profundizar en diferentes aspectos de la integración de este alumnado, recibimos respuestas que matizaban la anterior afirmación. Así, los docentes referían variados factores que, según su opinión, influyen en el éxito de la integración del alumnado, entre ellos: las diferencias culturales, las condiciones

socioeconómicas de las familias de los estudiantes, y las características individuales de los alumnos y alumnas.

En cuanto al **aspecto cultural**, se trataba de las diferencias en el estilo de vida, patrones conductuales, valores espirituales, etc., entre la sociedad de origen de los estudiantes y la sociedad de destino. Según manifiestan los docentes entrevistados, en este aspecto el alumnado en el que se centra el estudio tiene ciertas ventajas frente a otros colectivos de procedencia extranjera, gracias al hecho de compartir la religión cristiana (aunque en su rama ortodoxa en la mayor parte de la población procedente de Europa del Este) y ciertas costumbres y códigos culturales.

Una dificultad que señalaban los informantes para la integración del alumnado de procedencia extranjera en general y europea oriental en concreto, son las diferencias en la **situación económica** de esta población en relación con las familias autóctonas. Al ser un sector más vulnerable y caracterizado en muchos casos por unas circunstancias sociolaborales menos favorables, la población extranjera puede enfrentarse a actitudes de condescendencia o superioridad por parte de los autóctonos. Esta situación se agrava por el contexto de jerarquía laboral en el caso de ser contratadas las personas inmigradas por los empresarios locales (relaciones de jefe/a-empleado/a). Como relatan algunos entrevistados, en el contexto escolar se observa este tipo de actitudes reproducidos por los hijos de los jefes autóctonos hacia los hijos de los empleados extranjeros (“los niños se creen que están por encima y son raza superior...”).

Otro factor decisivo para la integración social de los estudiantes procedentes de los países de Europa del Este, según los docentes, son las **características individuales** de cada alumno o alumna. Aspectos como tipo de personalidad y carácter, rasgos psicológicos y hasta la apariencia física, pueden

influir en las posibilidades del individuo de establecer redes relacionales en el contexto escolar. En el caso de no ser aceptados o no conseguir integrarse en las redes de amistad interculturales (formadas por el alumnado autóctono o de origen diferente), los estudiantes de origen extranjero tienden a buscar refugio en las redes relacionales formadas dentro del colectivo de su propia procedencia (“forman grupitos”). Según comentan muchos de los entrevistados, en el alumnado del que se ocupa nuestra investigación esta tendencia es menos pronunciada en comparación con los colectivos de origen magrebí y subsahariano, entre otros.

A modo de resumen, hemos podido realizar las siguientes conclusiones a partir de los resultados de la investigación trazados en los párrafos anteriores:

- Desde la perspectiva de los docentes que trabajan con el alumnado procedente de los países del Este de Europa en la provincia de Huelva, el rendimiento académico de este colectivo es más exitoso en comparación con el alumnado de otra procedencia no nacional, aunque más bajo en relación con el alumnado autóctono debido al insuficiente dominio del idioma castellano y al escaso apoyo familiar en las tareas educativas.
- Según los informantes, este alumnado en su generalidad, muestra una postura satisfactoria frente al cumplimiento de las normas de convivencia en los centros escolares de la provincia de Huelva. Sin embargo, un subgrupo dentro de este colectivo – que coincide en parte con el alumnado de etnia gitana – presenta tendencias al incumplimiento de las normas, así como al absentismo y abandono escolar.
- En la opinión de los docentes, el alumnado de procedencia europea oriental se caracteriza por una exitosa integración social en sus centros educativos. Basándonos en el discurso de los informantes, interpretamos esta afirmación como un testimonio de que los estudiantes de esta

procedencia tienen una mayor facilidad de asimilación (y no integración) debido a sus rasgos físicos europeos y una menor distancia cultural de la sociedad anfitriona (Zlobina, 2004). Asimismo, gracias a estas características, este alumnado tiene más éxito en la formación y participación en las redes relacionales interculturales.

- En general, los docentes entrevistados opinan que el factor decisivo para el éxito del alumnado en todos los aspectos del desarrollo escolar (el desempeño académico, el seguimiento de las normas de convivencia, la integración social) es la situación socioeconómica de la familia, independientemente de su origen. En el caso del alumnado de origen extranjero, en este aspecto junto con el capital instructivo y circunstancias económicas y laborales del/los progenitor/es se incluyen las características del proyecto migratorio de la familia.
- A partir del discurso del profesorado entrevistado, concluimos que el desarrollo escolar del alumnado procedente de Europa del Este es generalmente positivo, ya que posee características fisiognómicas y culturales que neutralizan o minimizan la diversidad que aporta su presencia al centro escolar (frente a los colectivos visiblemente diferentes, como el hispanoamericano, subsahariano o magrebí). En esta clave, la afirmación recurrente en los testimonios que consiste en que estos estudiantes “pasan desapercibidos” es una prueba de la preferencia tanto del alumnado como del profesorado por la estrategia de la asimilación en la sociedad anfitriona.

Al ser un estudio que investiga un fenómeno social de actualidad incuestionable, las conclusiones de la presente tesis aportan información relevante a la investigación en ciencias sociales. Aunque son numerosos los estudios sobre la escolarización del alumnado de origen extranjero en España,

el colectivo procedente de Europa del Este ha recibido menos atención de los investigadores, al ser más recientes los movimientos migratorios desde esta zona geográfica hacia el país. Aunque los flujos migratorios desde los países del este de Europa – fundamentalmente procedentes del antiguo bloque soviético y Rumanía – cuentan con apenas unas tres décadas de historia, este colectivo junto con el de origen magrebí se ha convertido en pocos años en mayoritario dentro de la población extranjera. Por esta razón, las investigaciones dedicadas a su integración en la sociedad de destino cobran cada vez más importancia, tanto desde la perspectiva social como desde el ámbito educativo.

En este sentido, nuestra investigación enmarcada en el programa de Educación en la sociedad multicultural, aporta una valiosa visión desde la perspectiva del profesorado que trabaja en los centros donde están matriculados alumnas y alumnos de origen diverso. El fenómeno del desarrollo socioeducativo del alumnado de origen extranjero visto a través del prisma de los docentes, puede arrojar luz sobre aspectos relevantes tanto para la vida escolar de este alumnado y mejora de su integración, como para la formación inicial y continua del profesorado.

La formación del profesorado en la gestión de diversidad y educación intercultural podría plantearse como una posible línea para futuros estudios. Tomando como base el estudio realizado en esta tesis y otras investigaciones, futuras investigaciones podrían profundizar en el estudio de la vida social del colectivo de origen europeo oriental, indagando en las particularidades de los colectivos de diferentes países de esta región. Por otro lado, sería interesante estudiar el desarrollo escolar del colectivo procedente de estos países desde la perspectiva del alumnado y sus familias, contrastando la información obtenida a partir de los testimonios del profesorado.

El estudio realizado ha permitido observar ciertas tendencias en el desarrollo del fenómeno investigado. La población extranjera constituye un sector importante en la composición demográfica de la sociedad española y, a pesar de un leve descenso en las nuevas llegadas en los años que siguieron el comienzo de la crisis económica en el país, se mantiene la dinámica creciente y la tendencia a la diversificación en cuanto a la región de procedencia. Aunque ciertos sectores socialmente activos manifiestan el valor de la diversidad cultural y el multiculturalismo, la acogida de las personas de origen extranjero por la población autóctona en la mayoría de los casos se caracteriza por las pautas del asimilacionismo. Esto se traduce en la expectativa de la adaptación de los nuevos residentes a los códigos culturales y patrones conductuales de la sociedad anfitriona y la minimización de la diferencia o su relegación al ámbito privado (el uso del idioma de origen, las costumbres, el estilo de vida, etc.).

Los fenómenos descritos arriba crean unas dinámicas de desigualdad no solamente entre la población autóctona y extranjera, sino también entre los diferentes colectivos de origen extranjero, en función del grado de su adaptabilidad a las pautas culturales del país de acogida, así como de su similitud a la población autóctona (rasgos físicos, vestimenta, conducta, etc.). Desde este punto de vista, la población a la que dedicamos nuestra tesis doctoral, tiene más posibilidades de integración exitosa en la sociedad española debido a sus características fisiognómicas y culturales, lo que la convierte en lo que podríamos llamar “inmigración de primera categoría”, dejando el segundo lugar a los sectores de población inmigrada que son visiblemente diferentes en el paisaje demográfico local y presentan una mayor distancia cultural con la población autóctona.

Pecaríamos de ingenuos si afirmáramos que este clasismo dentro de la población inmigrada se puede resolver con acciones educativas, ya que radica

en las diferencias sociales y económicas presentes en todos los sectores de la sociedad. Sin embargo, estamos convencidos de que la solución está en una transformación social que es imposible sin contar con el potencial del ámbito educativo. En nuestra opinión, es imprescindible una acción integral dirigida a la población – tanto autóctona como inmigrada – que sensibilice en los valores en los que se basa el enfoque de la educación intercultural: la superación del racismo y la discriminación, el derecho y el respeto a la diferencia, la percepción de la diferencia como valor y no como obstáculo, la igualdad de derechos sociales, el diálogo y mutuo aprendizaje entre las personas de diferentes culturas (Aguado, 2004; Banks, 2014; Leiva, 2011, etc.). Esta acción política y educativa debe implicar a todos los miembros de la comunidad, familias, alumnado y profesorado de los centros escolares con el objetivo de dar a conocer el valor de la inclusión, integración y convivencia intercultural.

VI. FUENTES DE LA INVESTIGACIÓN

VI. FUENTES DE LA INVESTIGACIÓN

6.1. Fuentes bibliográficas

Abdallah-Preteille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.

Adlbi Sibai, S. (2010). Sometimes I am Spanish and sometimes not: a study of the identity and integration of Spanish Muslim women. *Research in Comparative and International Education*, 5 (2), 185-204.

Aguado Odina, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: McGraw Hill.

Aguado Odina, T. (2004). Investigación en Educación Intercultural. *Educatio*, 22, 39-57.

Aguado Odina, T., Gil Jaurena, I. & Mata Benito, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 275-292.

Ainscow, M. (2014). From Exclusion to Inclusion. A review of international literature on ways of responding to students with special educational needs in schools. *En-clave Pedagógica*, 13, 13-30.

Aja, E. (1999). La regulación de la educación de los inmigrantes. En Aja, E., Carbonell, F., Colectivo IOÉ, Funes, J. y Vila, I. (Eds.), *La inmigración extranjera*

en España. Los retos educativos. Barcelona: Fundación La Caixa. Colección de Estudios Sociales.

Alegre, M. A., Benito, R. & González Motos, S. (2012). Experiencias escolares iniciales del alumnado inmigrado: comienzos que marcan. *Educación XXI*, 15.2, 137-158.

Álvarez de Sotomayor, A. (2012). *Situación e integración socioeducativa de los hijos de inmigrantes en Andalucía*. Organización Internacional para las Migraciones (Representación en España).

Álvarez-Sotomayor, A. & Martínez-Cousinou, G. (2016). ¿Capital económico o cultural? El efecto del origen social sobre las desventajas académicas de los hijos de inmigrantes en España. *Papers*, 101/4, 527-554.

Álvarez-Sotomayor, A., Martínez-Cousinou, G. & Gutiérrez Rubio, D. (2015). Cuando la segunda generación no se queda atrás: evidencias sobre el rendimiento académico de los hijos de inmigrantes en el caso andaluz. *Estudios sobre Educación*, 28, 51-78.

Anderson, B. (2006). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London, England: Verso.

Angosto Fontes, R. (2015). *Los centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia ante la incorporación del alumnado extranjero: la valoración de las familias*. Tesis para optar al título de doctora. Departamento de didáctica y organización escolar. Universidad de Murcia, Murcia, España.

Aparicio, R., Tornos, A. (2005). *Las redes sociales de los inmigrantes extranjeros en España*. Un estudio sobre terreno. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Apud Peláez, I. (2013). Repensar el método etnográfico. Hacia una etnografía multitécnica, reflexiva y abierta al diálogo interdisciplinario. *Antípoda*, 16, 213-235.

Arango, J. (2013). *Exceptional in Europe? Spain's Experience with Immigration and Integration*. Transatlantic Council on Migration.

Arango, J., Mahía, R., Moya Malapeira, D., Sánchez-Montijano, E. (2015). La inmigración en 2014: Atonía y quietud internas en un contexto agitado. En *Anuario de la Inmigración en España 2014* (pp. 12-24). CIDOB.

Ballard, K. (1997). Researching disability and inclusive education: participation, construction and interpretation. *International Journal of Inclusive Education*, 1 (3), 243-256.

Ballesteros Velázquez, B., Aguado-Odina, T., Malik-Liévano, B. (2014). Escuelas para todos: diversidad y educación obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 93-107.

Ballestín González, B. (2015). De "su cultura es muy fuerte" a "no se adapta a la escuela": alumnado de origen inmigrante, evaluación y efecto Pigmalión en

primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8 (3), 361-379.

Banks, J. A. (2014). Global migration, diversity, and citizenship education. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 1-11.

Barber, C., Torney-Purta, J., Wilkenfeld, B. & Ross, J. (2015). Immigrant and native-born adolescents' civic knowledge and attitudes in Sweden and the United States: Emergent citizenship within developmental niches. *Research in Comparative & International Education*, 10 (1), 23-47.

Baráibar López, J. M. (2005). *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*. Madrid: Catarata.

Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.

Baumann, G. (2001). *El enigma multicultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*. Barcelona: Paidós.

Besalú, X. (2010, marzo). *La educación intercultural y el currículo escolar*. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional en la red sobre Interculturalidad y Educación.

Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.

Biklen, D. (1985). *Achieving the complete school: Strategies for effective mainstreaming*. New York: Teachers College.

Blanchard Giménez, M. (2011). Análisis de los resultados de aprendizaje obtenidos al inicio y al final de curso por el alumnado inmigrante en comparación con el alumnado autóctono. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 18, 73-85.

Blanco, C. (2000). *Las migraciones contemporáneas*. Madrid: Alianza Editonal.

Bourdieu, P. (1980). Le capital social, notes provisoires. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 3, 2-3.

Burt, R. S. (2000). The Network Structure of Social Capital. In Sutton, R.I. & Staw, B. M. (Eds.), *Research in Organizational Behavior, Volume 22*. Greenwich, CT: JAI Press.

CIDE (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Ministerio de Educación y Ciencia.

Cabrera Pérez, L. & Montero-Sieburth, M. (2014). Revisión de la investigación sobre educación intercultural y rendimiento académico de estudiantes latinoamericanos en España. *Paideia*, 55, 11-33.

Calvo Buezas, T. (2003). *La escuela ante la inmigración y el racismo. Orientaciones de educación intercultural*. Madrid: Editorial popular.

Campoy Aranda, T. J., Pantoja Vallejo, A. & Delgado Castellano, L. (2003). La transición de inmigrantes con hijos en edad escolar. *Portularia*, 3, 365-381.

Canales Cerón, M. (2006). *Metodologías de la investigación social*. Santiago: LOM Ediciones.

Carbonell, J., Simó, N. & Tort, A. (2005). *Magrebíes en las aulas. Municipio, escuela e inmigración: un caso a debate*. Barcelona: Recursos.

Carrasco Macías, M. J. & Coronel Llamas, J.M. (en prensa). Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural: Un estudio cualitativo. *Educación XXI*.

Carrasco, S. (2003). La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales. *Revista de Educación*, 330, 99-136.

Checa, F., Arjona, A. & Checa, J.C. (2003). *La integración social de los inmigrados. Modelos y experiencias*. Barcelona: Icaria.

Colectivo IOÉ (2012). *Inserción en la escuela española del alumnado inmigrante iberoamericano: análisis longitudinal de trayectorias de éxito y fracaso*. Secretaría General de la OEI.

Cole, D. A., Meyer, L. H. (1991). Social integration and severe disabilities: A longitudinal analysis of child outcomes. *Journal of Special Education*, 25 (3), 340-351.

Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, 94, S95-S120.

Connor, W. (1993). Beyond reason: The nature of the ethnonational bond. *Ethnic and Racial Studies*, 16, 373-389.

De Haro Rodríguez, R. (2009). El alumnado gitano en los centros educativos: Claves para desarrollar una educación inclusiva e intercultural. *Anales de Historia Contemporánea*, 25, 189-199.

Del Olmo Pintado, M. (2012). Buenas prácticas, ¿desde el punto de vista de quién? Una contribución a la controversia sobre las aulas de enlace. *Revista de Educación*, 358, 111-128.

Delors, J. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI: 'La educación encierra un tesoro'*. Madrid: Santillana Ediciones UNESCO.

Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación. Una aproximación antropológica*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

Díaz de Rada, A. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2 (7), 162-167.

Díez Gutiérrez, E. J. (2014). La práctica educativa intercultural en Secundaria. *Revista de Educación*, 363, 12-34.

EURYDICE (2005). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa. España*. Eurydice y Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea.

Essomba, M. A. (2014). Políticas de escolarización del alumnado de origen extranjero en el estado español hoy. Análisis y propuestas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 13-27.

Ferguson, D. (1995). The real challenge of inclusion: Confessions of a "rabid inclusionist". *Phi Delta Kappan*, 77, 281-287.

Fernández Batanero, J.M. (2003). Inmigración y educación en el contexto español: Un desafío educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*.

Fernández Echeverría, J. & García Castaño, F.J. (2015). El desarrollo normativo que regula las aulas para escolares de nacionalidad extranjera. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19, 468-495.

Fernández Enguita, M. (2000). Escuela y etnicidad: el caso de los gitanos. *Revista Bimestral de la Asociación Secretariado General Gitano*, 7/8, 66-73.

Fernández Sierra, J. (en prensa). Alumnado inmigrante en la ESO: Vulnerabilidad pedagógica del sistema educativo. *Educación XXI*.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata Paideia.

Flores Aguilar, G., Prat Grau, M. & Soler Prat, S. (2015). La intervención pedagógica del profesorado de educación física en un contexto multicultural: prácticas, reflexiones y orientaciones. *Retos*, 28, 248-255.

Gamella, J.F. (2007). La inmigración ignorada: Romá / gitanos de Europa oriental en España, 1991-2006. *Gazeta de Antropología*, 23, 1-26.

Gamoran, A. (1992). The Variable Effects of High School Tracking. *American Sociological Review*, 57, 812-828.

Gamoran, A., Mare, D. (1989). Secondary School Tracking and Educational Inequality: Compensation, Reinforcement or Neutrality? *American Journal of Sociology*, 94, 185-204.

García Carmona, M. (2011). El fenómeno de la inmigración en Andalucía y Granada. Cifras y reflejo en la educación. In F. J. García Castaño & N. Kressova (Eds.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 1659-1674). Granada: Instituto de Migraciones.

García Castaño, F. J. & Granados Martínez, A. (1999). *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta.

García Castaño, F. J., Granados Martínez, A., Olmos Alcaraz, A. & Martínez Chicón, R. (2014). Cuando no hablamos de integración: análisis de la imagen

del alumnado “inmigrante” en la prensa en España. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 20, 1081-1101.

García Castaño, F. J. & Barragán Ruiz-Matas, C. (2000). Sociedad multicultural e interculturalismo versus inmigración extranjera: aportaciones teóricas para el debate. *Documentación Social*, 121, 209-232.

García Castaño, F. J., Olmos Alcaraz, A. & Bouachra Outmani, O. (2015). Inmigración, crisis y escuela. *Migraciones*, 37, 239-263.

Gellner, E. (1983). *Nations and nationalism*. Oxford, UK: Blackwell.

Giménez Romero, C. (2003). Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 8, 9-26.

Goenechea Permisán, C. (2015). Evolución de las ATAL en la provincia de Cádiz: ¿Un recurso a extinguir? En F. J. García Castaño, A. Megías Megías, & J. Ortega Torres (Eds.). *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España (Granada, 16-18 de septiembre de 2015)* (pp. S02/67–S02/78). Granada: Instituto de Migraciones.

Goenechea, C. (2016). La escuela pública de la España Multicultural: de privilegios y muros invisibles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85 (30.1), 111-119.

González Barea, E. (2007). *Estudiantes marroquíes en España. Educación universitaria y migraciones*. Sevilla: Colección ciencias sociales.

González Falcón, I. (2009). *La integración socio-educativa de los padres y madres inmigrantes en los Centros de Educación Infantil y Primaria: propuestas de mejora a partir de un estudio de casos*. Tesis para optar al título de doctora. Departamento de Educación. Universidad de Huelva, Huelva, España.

González Falcón, I. & Romero Muñoz, A. (2011). Prejuicios y estereotipos hacia las familias inmigrantes en la comunidad educativa. Repercusiones en la relación familia-escuela. En García Castaño, F.J. & Kressova, N. (Coords.) *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 1565-1574). Granada: Instituto de Migraciones.

González Faraco, J. C., Jiménez Vicioso, J. R. & Pérez Moreno, H.M. (2011). Representaciones e imágenes de la diversidad cultural: Reflexiones a partir de un estudio exploratorio con profesores de escuelas multiculturales del Suroeste de Andalucía. *Profesorado*, 15, 3, 181-194.

González-Faraco, J.C., Jiménez-Vicioso, J.R. & Pérez-Moreno, H.M. (2013). Bitter Strawberries: The Construction of Differences in a Multicultural School: A Case Study. *Intercultural Education*, 24:6, 592-604.

González Motos, S. (2014). *Redes de amistad del alumnado extranjero en los institutos. Causas institucionales e impactos académicos*. Tesis para optar al título de doctora. Instituto de Gobierno y Políticas Públicas. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.

Gordo Márquez, M., García Barroso, M., Díaz Diego, J. (2009). Perfil de los temporeros extranjeros en España con contratos en origen: Primeras aproximaciones. En García Lorca, A. (Coord.) *Inmigración y desarrollo regional: IX Congreso de la Asociación Andaluza de Ciencia Regional* (pp. 179-194). Almería: Asociación Andaluza de Ciencia Regional.

Gozálvez Pérez, V. (2012). El proceso de inmigración extranjera en España, 1985-2010. En Argene Valleri, M., Pace, R., Girone, S. (Eds.). *Il Mediterraneo: uno studio e una passione. Scritti in onore di Luigi Di Comite* (pp. 137-171). Bari: Cacucci Editore.

Grañeras, M. & Mata, P. (2007). *Inmigración, género y escuela. Exploración de los discursos del profesorado y del alumnado*. Madrid: Colección CREADE.

Grupo INTER (2006). *Guía INTER, Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. MEC-CIDE-CREADE.

Gualda Caballero, E. (2011). *Las aportaciones positivas de la inmigración: miradas desde Andalucía*. Huelva: Diálogos.

Gualda Caballero, E. (2010). *La segunda generación de inmigrantes en Huelva: estudio HIJA*. Huelva: Diálogos.

Gualda, E. (2012). Migración circular en tiempos de crisis. Mujeres de Europa del Este y africanas en la agricultura de Huelva. *Papers*, 97/3, 613-640.

Guerrero Valdebenito, R. M. (2013). Integración sociocultural y enseñanza del español en Andalucía. Aplicación del programa Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL). *Perfiles Educativos*, XXXV, 142, 42-53.

Habermas, J. (1992). Citizenship and national identity: Some reflections on the future of Europe. *Praxis International*, 12, 1-19.

Hahn, C. L. (2015). Teachers' perceptions of education for democratic citizenship in schools with transnational youth: A comparative study in the UK and Denmark. *Research in Comparative & International Education*, 10 (1), 95-119.

Hernández, B. (2002, febrero). *La realidad cultural del estudiante procedente del Este de Europa*. Ponencia presentada en el curso “Formación específica en educación compensatoria e intercultural para agentes educativos”, Murcia, España.

Huntington, S.P. (1993). The Clash of Civilizations? *Foreign Affairs*, 72 (3), 22-49.

Instituto Nacional de Estadística (2008). *Informe Encuesta Nacional de Inmigrantes (ENI-2007)*. INE.

Jordán, J. A. (2007). Formación intercultural del profesorado de Secundaria. *Estudios sobre Educación*, 12, 59-80.

Kincheloe, J. L. (2008). Critical Pedagogy and the Knowledge Wars of the Twenty-First Century. *International Journal of Critical Pedagogy*, 1 (1), 1-22.

Kugelmass, J. (2001). Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. *International Journal of Inclusive Education*, 5 (1), 47-65.

Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. New York: Oxford University Press.

Leiva Olivencia, J. J. (2008). La Escuela como espacio privilegiado para el desarrollo de la Educación Intercultural: el compromiso de los profesores. *Campo Abierto*, 27 (1), 13-35.

Leiva Olivencia, J. J. (2014). La interculturalidad en el contexto universitario a través de las voces de estudiantes inmigrantes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 155-166.

Leiva Olivencia, J. J. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56/1, 1-14.

Lubián Graña, C. (2014). La escolarización del alumnado de nacionalidad extranjera en la ciudad de Granada. Diferencias por nacionalidad y el papel de la red privada-concertada. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9 (2), 212-231.

Lipsky, D.K., Gartner, A. (1998). Factors for successful inclusion: Learning from the past, looking forward to the future. En Vitello, S.V., Mithaug, D.E. (Eds.), *Inclusive schooling: National and international perspectives* (pp. 98-112). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

López, V., Julio, C., Pérez, M. V., Morales, M. & Rojas, C. (2014). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363, 256-281.

Malgesini, G., Giménez, C. (1997). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: La cueva del oso.

Mancila, I. (2014). El docente (de hoy) en el contexto de la escuela inclusiva e intercultural: formación permanente, dedicación y compromiso. *Revista Fuentes*, 15, 261-280.

Martínez i Coma, F. & Duval-Hernández, R. (2009). *Hostility Toward Immigration in Spain*. IZA.

Mehan, H., Villanueva, I., Hurbard, L. Lintz, A. (1996). *Constructing School Success: The Consequences of Untracking Low Achieving Students*. New York: Cambridge University Press.

Melella, C. (2014). Interculturalidad, políticas públicas y construcción de hegemonía en la Argentina kirchnerista: el caso INADI. *Configurações*, 14, 67-82.

Montero Mesa, M. L. (2000). La formación del profesorado ante los retos de la multiculturalidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 4 (1), 1-20.

Mora Nawrath, H. (2010). El método etnográfico: origen y fundamentos de una aproximación multitécnica. *Forum: Qualitative Social Research. Socialforschung*, 11 (2), 1-31.

Moreno Yus, M. A. (2013). La guetización escolar, una nueva forma de exclusión educativa. *Revista de Educación*, 361, 358-378.

Muñoz Jordán, A. (2004). *Marroquíes en los libros de texto de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO): Valoraciones sobre la heterogeneidad cultural en educación*. Tesis para optar al grado de doctor. Departamento de didáctica y organización escolar. Universitat de Valencia, Valencia, España.

Muñoz López, B. (2004). Aspectos metodológicos para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua en el medio escolar: alumnos inmigrantes. *Glosas Didácticas*, 11, 60-69.

Nash, R. (1990). Bourdieu on Education and Social and Cultural Reproduction. *British Journal of Sociology of Education*, 11, 4, 431-447.

Navarro Sierra, J. L. & Huguet Canalis, A. (2010). Conocimiento del catalán y castellano por parte del alumnado inmigrante. *Revista de Educación*, 352, 245-265.

Navas Luque, M. & Rojas Tejada, A.J. (2010). *Aplicación del Modelo Ampliado de Aculturación Relativa (MAAR) a nuevos colectivos de inmigrantes en Andalucía: rumanos y ecuatorianos*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Empleo.

Oakes, J., Gamoran, A. Page, R. (1992). Curriculum Differentiation: Opportunities, Outcomes, and Meanings. En P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum* (pp. 570-608). Nueva York: Macmillan.

OPAM (2013). *Informe anual Andalucía e inmigración 2013*. Observatorio Permanente Andaluz de las Migraciones.

OPAM (2016). *La juventud extranjera en Andalucía, 2015-16*. Observatorio Permanente Andaluz de las Migraciones.

OPAM (2015). *Opiniones y actitudes de la población andaluza ante la inmigración*. Observatorio Permanente Andaluz de las Migraciones.

Osuna Nevado, C. (2012). En torno a la Educación Intercultural. Una revisión crítica. *Revista de Educación*, 358, 38-58.

Parekh, B. (2006). *Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.

Peralta García, L. (2016). *Los nuevos héroes del siglo XXI: Las migraciones subsaharianas vistas por el cine en España y África*. Barcelona: Editorial UOC.

Porter, G. L., Richler D. (1991). *Changing Canadian schools: Perspectives on disability and inclusion*. North York, Canada: Roeher Institute.

Portes, A. (1998). Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology. *Annual Review of Sociology*, 24, 1-24.

Pozo Llorente, M. T. & Suárez Ortega, M. (2012). Logros educativos y diversidad en la escuela: hacia una definición desde el consenso. *Revista de Educación*, 358, 59-84.

Pàmies Rovira, J. (2013). El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona. *Revista de Educación*, 362, 133-158.

Pöllmann, A. (2012). Locating ancestry in notions of Britishness/Germanness: Beyond waning myths of civic and ethnic nations. *SAGE Open*, 2, 1-6.

Pöllmann, A. (2016). Habitus, reflexividad y la realización de capital intercultural: El potencial (no aprovechado de la educación intercultural). *Cultura y representaciones sociales*, 21, 55-78.

Quiroga-Raimúndez, V. & Alonso-Segura, A. (2012). Los hijos e hijas de familias inmigradas en situaciones de riesgo social. *Portularia*, XII-EXTRA, 73-82.

Rex, J. (1995). Multiculturalism in Europe and America. *Nations and Nationalism*, 1 (2), 243-259.

Rex, J. & Singh, G. (2003). Multiculturalism and Political Integration in Modern Nation-States: Thematic Introduction. *International Journal on Multicultural Societies*, 5 (1), 3-20.

Rinken, S., Escobar Villegas, M. S. & Velasco Dujo, S. (2011). *Opiniones y actitudes de la población andaluza ante la inmigración (III): Más allá del discurso funcionalista*. Junta de Andalucía.

Rodríguez Izquierdo, R. M. (2003). La escolarización del alumnado inmigrante ¿un nuevo reto en la formación del profesorado? *Tendencias Pedagógicas*, 8, 133-142.

Roesler, P. (2007). La integración lingüística de inmigrantes rumanos en Alicante. *RedELE*, 11, 1-19.

Sailor, W., Anderson, J., Halvorsen, A., Doering, K., Filler, J., Goetz. L. (1989). *The comprehensive local school: Regular education for all children with disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Sanmartín, R. (2003). *Observar, escuchar, comparar, escribir. La práctica de la investigación cualitativa*. Barcelona: Ariel.

Santos Guerra, M. A. & De La Rosa Moreno, L. (2016). La participación de las familias de alumnos y alumnas inmigrantes en las instituciones educativas. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 1.1, 101-120.

Santos, B. S. (2002). Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos. *EL OTRO DERECHO*, 28, 59-84.

Schein, E. (2004). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Skrtic, T. (1991). *Behind special education: a critical analysis of professional culture and school organization*. Denver: Love.

Slavin, R. (1997). Including inclusion in school reform. In Lipsky, D.K., Gartner, A. (Eds.), *Inclusion and school reform: Transforming America's classrooms* (pp. 375-388). Baltimore: Paul H. Brookes.

Slee, R. (1996). Inclusive schooling in Australia? Not yet. *Cambridge Journal of Education*, 26 (1), 19-32.

Smith, A. (1993). A Europe of nations. Or the nation of Europe? *Journal of Peace Research*, 30, 129-135.

Solano-Campos, A. (2015). Children's national identity in multicultural classrooms in Costa Rica and the United States. *Research in Comparative & International Education*, 10 (1), 71-94.

Stoll, L. (2000). School culture. *Professional Development*, 3, 9-14.

Sánchez Palomino, A. & Rodríguez González, A.M. (2016). Respuesta educativa a la diversidad del alumnado en Educación Secundaria Obligatoria:

análisis de los resultados obtenidos por las Comunidades Autónomas del estado español. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 231-242.

Taylor, S.J., Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Terrón-Caro, T. & Cobano-Delgado Palma, V. (2015). Interculturalidad e inclusión del alumnado marroquí en educación primaria de Andalucía. *Educação e Pesquisa*, 41 (1), 101-117.

Vertovec, S. (2003). Desafíos transnacionales al “nuevo” multiculturalismo. *Migración y Desarrollo*, 1, 1-27.

Vertovec, S. (2001). Migration and Other Modes of Transnationalism: Towards Conceptual Cross-Fertilization. *Red Internacional de Migración y Desarrollo*, 1-17.

Viruela, R. (2006). Inmigrantes rumanos en España: aspectos territoriales y procesos de sustitución laboral. *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, X, 222.

Yanes Cabrera, C. & Ries, F. (2013). Liderando el cambio: Estudio sobre las necesidades formativas de los futuros docentes de Secundaria. *Revista Fuentes*, 14, 105-124.

Zollers, N. J., Ramanathan, A. K. & Yu, M. (1999). The relationship between school culture and inclusion: how an inclusive culture supports inclusive education. *Qualitative Studies in Education*, 12, 2, 157-174.

Zlobina, A., Basabe, N., Páez, D. (2004). Adaptación de los inmigrantes extranjeros en España: Superando el choque cultural. *Migraciones*, 15, 43-84.

6.2. Fuentes hemerográficas

López Letón, S. (2015, octubre 25). La burbuja que embriagó a España. *El País*,

http://economia.elpais.com/economia/2015/10/20/actualidad/1445359564_057964.html, consultado el 18/11/2016.

Oliveros, E. (2008, marzo 31). Los colegios onubenses acogen a 4.212 alumnos inmigrantes. *Huelva Información*,

<http://www.huelvainformacion.es/article/huelva/89812/los/colegios/onubenses/acogen/alumnos/inmigrantes.html>, consultado el 20/09/2016.

(2008, junio 3). El Ayuntamiento de Lucena del Puerto no prestará servicios a 7.000 inmigrantes. *20 minutos*,

<http://www.20minutos.es/noticia/385444/0/Lucena/servicios/inmigrantes/>, consultado el 17/03/2017.

(2015, mayo 15). Desalojan un asentamiento de inmigrantes a causa de un incendio. *Huelva Ya*, <http://huelvaya.es/2015/05/15/desalojan-un-asentamiento-chabolista-de-inmigrantes-en-lucena-del-puerto-a-causa-de-un-incendio/>, consultado el 20/03/2017.

(2016, septiembre 14). Las llegadas de inmigrantes irregulares suben un 16,7% en España. *El País*, http://politica.elpais.com/politica/2016/09/14/actualidad/1473849875_517876.html?rel=mas, consultado el 27/10/2016.

(2016, febrero 1). La comunidad educativa de Lucena del Puerto celebra el Día de la Paz. *Huelva Ya*, <http://huelvaya.es/2016/02/01/la-comunidad-educativa-de-lucena-del-puerto-celebra-el-dia-de-la-paz/>, consultado el 20/03/2017.

6.3. Fuentes legislativas

Constitución Española, 1978.

Real Decreto-ley 16/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes para garantizar la sostenibilidad del Sistema Nacional de Salud y mejorar la calidad y seguridad de sus prestaciones.

Ley Orgánica 7/1985, de 1 de julio, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación.

Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de Octubre de 1990.

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG).

Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.

Orden del 15 de enero de 2007 de la Consejería de Educación, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y especialmente las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (BOJA nº 33 de 14/02/2007).