

INFLUENCIAS E INTERFERENCIAS EN LA ACCIÓN EDUCATIVA DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS DEL RAVAL (BARCELONA) *

JORDI MORERAS **

En este artículo se aborda la importancia que adquiere la escuela como institución legitimadora del proceso de construcción social de la alteridad que se atribuye a alumnos de origen extracomunitario. Se sitúan, además, algunas de las circunstancias vinculadas con la incorporación de este alumnado, planteadas en el quehacer cotidiano de la escuela y conceptualizadas por ésta en más de una ocasión como factor de distorsión de la acción educativa.

* Este artículo forma parte del informe final de la investigación *Los hijos de padres inmigrantes en Ciutat Vella: un análisis de contexto*, desarrollada entre 1996 y 1998 por la Fundación CIDOB, y por encargo del Ayuntamiento de Barcelona. El grupo de investigadores estuvo formado por Nadja Monnet, Conchita Comamala, Fatiha Rabehi, Saidullah Khan Asad y Ahmed Berrohou, y fue coordinado por Jordi Moreras.

** Antropólogo, responsable del área de migraciones de la Fundación CIDOB (Centro de Información y Documentación Internacionales de Barcelona), c/ Elisabets, 12, 08001 Barcelona, Teléf.: 93 302 64 95, Fax: 93 302 21 18, e-mail: jmoreras@cidob.org.

This article deals with the importance of school as an institution which plays an essential role in legitimating the process of social construction of the differences which are attributed to pupils from non EU countries. Some of the circumstances linked to the incorporation of these students are also analyzed in the everyday context of the school as they are sometimes conceptualized by it as a factor of distortion of the educational process.

Las escuelas del Raval¹ se han convertido en uno de los primeros y principales espacios de formulación y expresión de la convivencia multicultural en este barrio central de Barcelona, con toda su riqueza y con todos sus retos de futuro. El hecho de que sea en sus aulas en donde se expresa esta diversidad en mayor grado que en otros ámbitos, ha convertido a la institución escolar en objeto de atención social preferente. Su acción como institución, y la de los profesionales que trabajan en ella, es interpelada desde diferentes ámbitos, más o menos cercanos al mundo educativo (ya sea desde las instancias educativas implicadas directamente en su gestión, como por parte de otros agentes e instituciones sociales), que formulan una diversidad de opiniones con respecto al papel que debería jugar la escuela en la atención de este nuevo alumnado. Tal acumulación de discursos ejerce una evidente presión sobre la tarea educativa que ésta desarrolla, de la que se espera que sea capaz de responder de una manera satisfactoria a las

¹ El Raval es uno de los cuatro barrios que forman el distrito de Ciutat Vella de Barcelona. Están empadronados en él unos 5.000 residentes extranjeros, lo que supone un 14,3 por 100 del total de residentes del barrio, muy por encima de la media barcelonesa que se encuentra en torno a un 2,7 por 100 (datos de marzo de 1999).

expectativas sociales que se proyectan sobre ella (Carrasco, 1997: 18).

Una de las principales *exigencias sociales* que se formulan a la escuela es que mantenga su capacidad como institución socializadora y de integración social respecto al alumnado de origen inmigrante, y que no reproduzca en su interior las dinámicas segregadoras y de exclusión social que están presentes en nuestra sociedad. Esta doble idealización del papel social que ha de cumplir la institución escolar merece ser revisada, dada la fragilidad de los supuestos sobre los que se apoya. En primer lugar, no hay que confundir integración escolar con integración social, que hay que entender como procesos vinculados pero no correlativos, ya que el objetivo final de integración social de las nuevas generaciones no es responsabilidad directa y/o exclusiva de la institución escolar, si no que es compartida con otros ámbitos e instituciones. Y en segundo lugar, es necesario algo más que un buen trabajo pedagógico para poder transformar las dinámicas segregadoras presentes en la sociedad. Es muy diferente decir que la institución escolar no debe convertirse en caja de resonancia de las desigualdades sociales, que argumentar que tiene —de nuevo—, la responsabilidad exclusiva para corregir unas dinámicas segregadoras que la trascienden.

Por otro lado, es muy significativo que este debate sobre la respuesta que ha de dar la institución escolar a la incorporación de este nuevo alumnado se produzca temporalmente en pleno proceso de aplicación de la nueva reforma educativa —que está provocando serios interrogantes al conjunto de la comunidad escolar²—, y en unos contextos muy específicos: los de aquellas escuelas en donde se dan importantes porcentajes de alumnado de origen extracomunitario (conceptualizadas como escuelas «conflictivas», y situadas

² Ver el informe del Consejo Superior de Evaluación del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña, y citado por *La Vanguardia*, 26-9-99: «Un 70 por 100 del profesorado dice que la atención a la diversidad es imposible hoy en la ESO».

también en barrios «difíciles»), pero no en otros centros en donde esta presencia es prácticamente nula. Es importante tener presente que en este debate también concurren otras cuestiones, derivadas del propio funcionamiento del sistema escolar, y que son reactivadas ante la presencia de este alumnado, como puede ser la cuestión de los fondos públicos para subvencionar las escuelas de dependencia privada, o la formación permanente del profesorado. Tal como argumenta John Ogbu, no hay que olvidar que a pesar de que el aula sea el *escenario de la batalla*, la causa de la batalla puede situarse en otro lugar bien diferente (Ogbu, 1993: 157).

En estas circunstancias, la oportunidad de renovación pedagógica que supone la presencia de este nuevo alumnado (tal como se postula desde la educación intercultural), también puede convertirse en fuente de distorsión en el trabajo socializador de las escuelas, si no se tiene presente la influencia de factores y dinámicas sociales que se generan en el propio contexto urbano en donde estas escuelas se sitúan. Cuestiones como el tema de la matriculación de alumnado de origen inmigrante y su notoria presencia en las escuelas de este distrito (tanto de dependencia pública como privada), con circunstancias que superan el ámbito concreto de cada escuela, se convierten en ocasiones para evaluar el trabajo de la institución educativa.

En este artículo queríamos abordar, por un lado, la importancia que adquiere la escuela como institución legitimadora del proceso de construcción social de la alteridad que se atribuye a estos alumnos de origen extracomunitario, que es generada desde el exterior de la misma, y que es asumida en mayor o menor grado por sus miembros. Por otro, situaremos algunas de las circunstancias vinculadas con la incorporación de este alumnado, que se plantean en el quehacer cotidiano de la escuela, y que son conceptualizadas en más de una ocasión por parte de sus responsables, como factor de distorsión en su acción educativa³.

³ El material empírico con que se ha elaborado este texto se deriva fundamentalmente de entrevistas con directores y directoras de guar-

1. LA DEFINICIÓN DE LA ALTERIDAD ESCOLAR

Como consecuencia directa de que el Raval y Ciutat Vella se convierten en punto de llegada de diversos procesos migratorios, las escuelas del distrito han ido acogiendo las nuevas generaciones surgidas de estas migraciones, lo que nos está indicando el grado de asentamiento que han adquirido algunas de ellas. Entre la percepción de una presencia anecdótica («en nuestro colegio hay dos niños magrebíes»), y la constatación de importantes porcentajes de alumnado de origen extranjero, se desarrolla un progresivo proceso de adaptación a las circunstancias que acompañan su escolarización, tanto por parte de las escuelas como de las autoridades educativas. Desde las escuelas, primeras implicadas en la acogida de este nuevo alumnado, se fomentaron las primeras actividades formativas y de asesoramiento sobre cuestiones eminentemente prácticas, que fueron sugeridas desde el propio claustro, y en más de una ocasión sin depender de las autoridades educativas. Éstas, en concreto el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña, respondieron a esta presencia a través de la incorporación de este alumnado dentro del Programa de Educación Compensatoria (PEC), que había sido creado durante el curso 1983-84 para atender al colectivo gitano, la única presencia en la escuela reconocida como *culturalmente diversa*.

Dado que el proceso de definición de la alteridad cultural en la escuela catalana ya ha sido analizado con detalle por otros autores⁴, simplemente comentaremos algunos aspectos relacionados con los términos que son utilizados para llevar a cabo tal definición. En primer lugar, nos refe-

derías y centros de educación primaria de dependencia pública, así como con los miembros del equipo del Programa de Educación Compensatoria que trabajan en el distrito de Ciutat Vella.

⁴ Palaudàries (1996), Pascual (1998).

riremos al concepto de «alumnos en riesgo de marginación» como categoría utilizada por el Departamento de Educación para referirse al «niño que por carencias debidas a la situación socio-cultural de su familia presenta problemas de maduración personal, de adquisición de hábitos y socialización, así como también dificultades relativas a la motivación, al ritmo y a la continuidad en el aprendizaje». Para paliar estas dificultades, el Programa de Educación Compensatoria se dirige a este alumnado que se relaciona con las siguientes circunstancias: inician su escolarización con retraso, tienen un porcentaje de absentismo elevado, padecen unas condiciones sociales muy desfavorables y pertenecen a minorías culturales o étnicas con pocas posibilidades económicas⁵. Las nuevas realidades sociales y educativas que se implican hoy en día en la escuela justifican la revisión de este concepto, especialmente si éste es aplicado a los alumnos que son hijos de inmigrantes extracomunitarios. Tras su uso, se está proponiendo una visión *homogeneizadora* de esta población, que vincula una determinada circunstancia familiar (que sus padres hayan protagonizado un determinado trayecto migratorio reciente), con el hecho de padecer unas determinadas carencias sociales. Se está aceptando, explícitamente, que el hecho de ser inmigrante (o de ser descendiente de inmigrantes recientes) es factor de carencia social o déficit social que hay que compensar. Esta percepción pretendidamente reduccionista del inmigrante como marginado social⁶, no coincide con una heterogénea realidad protago-

⁵ Dept. de Educación, en el documento base del *Plan Interdepartamental de Inmigración*, Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1993, p. 186. En la actualidad, el Programa de Educación Compensatoria cuenta en Cataluña con un total de 67 maestros y 5 trabajadores sociales que intervienen en un total de 300 centros de manera intensiva y facilitan orientaciones más generales a otros 200. En Barcelona ciudad trabajan trece maestros y un trabajador social, y de ellos cinco están adscritos a centros de Ciutat Vella.

⁶ Quizás quién ha desarrollado un análisis más profundo de la marginación social en nuestro país ha sido Teresa San Román. Según ella,

nizada por hombres y mujeres, que han emigrado por muy diferentes razones, y que —con empeño, y mayor o menor suerte— intentan hacerse un lugar en nuestra sociedad.

Un segundo principio de definición de esta alteridad escolar se deriva de la utilización de *diferentes criterios de adscripción* para referirse al origen de este alumnado. El uso de unos u otros criterios ha ido evolucionando paralelamente al desarrollo de una mayor percepción social de esta presencia. Desde las autoridades educativas catalanas, en un primer momento se recurre a un criterio cultural como es la utilización del término «árabe» para referirse al alumnado de origen inmigrante en las escuelas catalanas, que estaba compuesto fundamentalmente por alumnos de origen marroquí. Ejemplos de esta utilización, los encontraríamos en los documentos de trabajo del Programa de Educación Compensatoria en los primeros años de la década de los 90, así como en la elaboración en 1995 del crédito variable «¿Quiénes son los árabes?» por encargo del Departamento de Educación de la Generalitat. Posteriormente, y como forma de referirse con mayor exactitud al origen de este alumnado, comienza a utilizarse con más intensidad su apelativo nacional⁷, puntualización que no se aplica a otros colectivos originarios de África o de Asia que mantienen el gentilicio regional. En la actualidad, el criterio principal que sirve para identificar la procedencia de este alumnado extranjero (que se supone que es la misma que la de sus padres, a pesar de que muchos de ellos ya

la marginación, como variable que se aplica a unos determinados «grupos de riesgo», contribuye activamente a generar un proceso de despersonalización social de aquellos que han sido etiquetados con esta categoría: «El proceso de marginación va acompañado de estereotipos que proporcionan un soporte racional y justifican moralmente la suplantación como un imponderable que es necesario atribuir a una supuesta incapacidad personal y que implican, en último término, la despersonalización social del marginado, la negación de sus atributos sociales y culturales de entidad personal» (San Román, 1998: 77-78).

⁷ A ello contribuirían activamente la publicación de algunos de los primeros estudios sobre el colectivo marroquí en Cataluña: Narbona (1993) y Colectivo Ioé (1994).

han nacido en Cataluña), es el regional. Así, las estadísticas oficiales que elabora el Departamento de Educación se ordenan con respecto a las regiones de origen (Magreb, Resto de África, Asia, etc.) y no al país (Marruecos, Gambia, Filipinas...). A pesar de esta aparente unificación de criterios que demuestran estas estadísticas oficiales, no sólo desde el interior de la comunidad escolar si no también en otros ámbitos, se observa una tendencia a identificar este alumnado de nuevo con un criterio lingüístico-cultural, de acuerdo con un mayor conocimiento de sus referentes culturales de origen. Así, respecto a los alumnos de origen marroquí, se tiene bien clara la distinción —bajo un criterio básicamente lingüístico— que hay que establecer entre un niño arabófono o berberófono, o entre el alumnado de origen filipino, entre aquellos que tienen como lengua materna el ilocano o el tagalog. Respecto al alumnado de origen africano subsahariano, se comienza a tener presente que no es lo mismo ser mandinga, que fula o sarahole. Por contra, entre colectivos no tan conocidos por su diversidad intracultural, como podrían ser los chinos, los paquistaníes o los dominicanos, las precisiones de tipo cultural o lingüístico todavía están por hacer.

El uso de unos u otros conceptos, con el fin de identificar el estatus social o el origen de este alumnado y de sus familias, no deja de ser cambiante e impreciso, pero se convierte en un primer criterio de clasificación que puede estar contribuyendo a generar una estigmatización social no deseada sobre aquellos que son nombrados. La escuela es una de las primeras instituciones sociales en donde se *nombran* las diferencias que se identifican con estas nuevas generaciones, lo que puede estar favoreciendo no sólo un proceso de singularidad y de excepcionalidad en la acción educativa hacia este alumnado (algo contrario al desarrollo de una educación intercultural⁸), sino que tam-

⁸ Por parte de determinados autores en esta materia, queda bien claro que las diversidades culturales o religiosas aportadas por este alum-

bién se está contribuyendo activamente a la construcción social de su alteridad. Una definición de una alteridad que tiene una triple trascendencia con respecto al papel socializador de la escuela: para el propio alumno (en que una atención educativa que le singularice y que lo diferencie del resto del grupo-clase, puede ser decisiva en el proceso de configuración de su personalidad), para su familia y grupo de referencia (en que el reconocimiento en la escuela de determinados aspectos de su tradición cultural o religiosa puede ser interpretado como sinónimo de su buena predisposición a acoger estos alumnos) y para el conjunto de la sociedad (para la que la escuela ha de mostrarse como integradora, solidaria e intercultural, y como activa luchadora contra la reproducción de desigualdades).

Por ello, el desarrollo y uso de estos términos, tanto por parte de la institución escolar como por otros agentes e instancias sociales, han de ser profundamente revisados dado que contribuyen de una manera muy activa a aplicar una alteridad marcada e insuperable sobre este alumnado (y de paso también hacia su grupo familiar), que hará que difícilmente puedan sustraerse a lo largo de su trayecto de integración social, de un apelativo adquirido desde la niñez.

2. INTERFERENCIAS EN LA TAREA EDUCATIVA

No se puede negar que la escolarización de alumnos de origen extranjero está implicando toda una serie de cambios en la comunidad escolar, que es interpelada sobre los contenidos y la forma de su acción educativa. La capacidad de respuesta de la institución escolar ante la diversi-

nado no han de ser objeto de compensación por parte de la acción educativa, y que reconocer esta diferencia no debería implicar el hecho de convertirlos en objeto de atención educativa especial más allá de sus dificultades personales de aprendizaje, comportamiento o competencia lingüística, entre otras (Carbonell, 1997: 92).

dad (sea definida ésta como cultural, social o de capacidad de aprendizaje), que constituye uno de los pilares de la propia reforma educativa, se pone a prueba diariamente a través de la incorporación de este alumnado en la escuela. Aquellos aspectos que se asocian a esta presencia cotidiana son asumidos más bien o más mal por parte de la institución escolar, si bien algunos de ellos son considerados abiertamente como factor de *interferencia* en su tarea educativa, ya que provocan —tal como argumenta Pepi Soto— «desajustes» en las expectativas que se formulan desde la escuela respecto a este alumnado y a la relación que deberían mantener sus familias con la escuela, y que son interpretadas como manifestación de su falta de voluntad o su indiferencia para conseguir una mejor integración escolar (y de paso, social)⁹. De las diferentes entrevistas con los responsables de las guarderías y escuelas públicas en el Raval, hemos podido señalar los siguientes factores que provocan estas interferencias:

1. Incorporación tardía en la escuela

De todos es sabido que las concesiones de permisos de reagrupamiento familiar no siempre tienen prevista la contingencia de los períodos de matriculación de los hijos de padres inmigrantes. Los padres no pueden ajustarse a

⁹ «Ser niño o joven significa cosas diferentes según la cultura de que se trate y según el momento histórico de cada cultura (...). Nos encontramos con niños africanos que son especialmente autónomos ante nuestros ojos en según qué tipo de actividades, y muy dependientes en otros aspectos. Cuando autonomía y dependencia no coinciden con aquello que entendemos como indicador de un desarrollo adecuado, tendemos a atribuirlo a causas vinculadas a la desestructuración familiar, a la falta de criterios, a la indiferencia respecto al crecimiento y madurez de los hijos e hijas de estas familias, a la falta de motivación, ... Es decir, en general tendemos a pensar los comportamientos no ajustados a lo que nosotros esperamos de un niño y de sus padres como una *falta de...*» Pepi Soto (1997: 10).

este calendario que marca la escuela aunque lo deseen, porque el reagrupamiento se convierte frecuentemente en un trámite temporalmente prolongado, que no siempre tiene presente otras consideraciones de calendario que se plantearán a partir de ahora los recién llegados. Ello provoca, pues, que siga existiendo un importante índice de incorporación tardía en las escuelas catalanas.

Conforme se instala la familia, uno de los primeros trámites que se acostumbra a realizar es la matriculación del hijo (o de los hijos) que se halle en edad escolar, aunque si éstos llegan al país durante el tercer trimestre es difícil que puedan ser admitidos en la escuela, al menos hasta el curso siguiente. Las dificultades que supone la matriculación e inserción escolar de este alumnado, que frecuentemente llega desde su país con un desconocimiento total del catalán o del castellano, ha convertido el tema de la incorporación tardía en uno de los principales puntos de preocupación para las escuelas. Es por esto por lo que desde la comunidad educativa se formula insistentemente la idea de que cada centro tenga elaborado lo que se denomina un *plan de acogida*, para poder atender correctamente a este nuevo alumnado.

La recepción por parte de la escuela de todo alumno recién llegado siempre plantea un reto para la institución, a fin de que éste pueda conseguir una rápida y efectiva integración escolar. Pero a pesar de la importancia que adquiere este proceso, ni todos los centros escolares del Raval disponen de un plan de acogida, ni éste se encuentra sistematizado, lo que facilita que las respuestas desde la escuelas sean diversas y heterogéneas. Desde el equipo del Programa de Educación Compensatoria que trabaja en las escuelas de Ciutat Vella se critica que algunas escuelas sólo planteen estos planes de acogida cuando les llega alumnado de origen inmigrante: *«en algunos centros se están planteando ahora desarrollar un plan de acogida. Éste se ha de hacer a cualquier niño, sea árabe o sea de donde sea (...)* El tema de la acogida se plantea ahora porque llegan árabes, paquistaníes... Es un tema que hay que plantearse, como es

el tema de la diversidad: no sólo en aquellos centros con diversidad» (miembro del PEC).

La existencia de un plan de acogida podría contribuir de una manera sistematizada y ordenada a acompañar los primeros momentos de la inserción escolar de todos alumnos recién llegados. Pero para aquellos que requieren una intervención educativa determinada, para adquirir —por ejemplo— una cierta competencia lingüística en clase, es preciso desarrollar nuevas estrategias. Si bien anteriormente eran los diferentes equipos del Programa de compensatoria los encargados de llevar a cabo esta tarea, con pocos recursos y con una dedicación sobre los alumnos muy poco intensiva, a partir del curso 1998-99, el SEDEC (Servicio de Enseñanza del Catalán del Departamento de Educación) ha puesto en funcionamiento de manera experimental los llamados Talleres de Adaptación Escolar (TAE) para los alumnos de educación secundaria. En la actualidad en Barcelona ciudad hay cuatro TAE, uno de ellos en el Raval, que tienen como objetivo conseguir mejorar, de una manera acelerada, la competencia lingüística de este alumnado extranjero. En ellos los alumnos permanecen un máximo de un curso, en grupos de veinte aproximadamente, que cuentan con la ayuda de dos profesores. La experiencia reciente de los TAE todavía está siendo evaluada, a pesar de que ya se han formulado las primeras críticas a su funcionamiento porque favorecen el aislamiento de este alumnado respecto al grupo-clase del que forman parte¹⁰.

2. Absentismo escolar

En opinión de los responsables de las escuelas en el Raval, el absentismo escolar está más presente entre el alumnado autóctono que no entre el de origen extranjero. La única estimación de que se dispone sobre la incidencia de

¹⁰ Véase el informe *Educació i immigració extracomunitària*, Barcelona: Fundació de Serveis de Cultura Popular, agosto de 1999.

este fenómeno en el Raval y otros barrios de Ciutat Vella, es la que proporciona el informe de las jornadas organizadas por la Cruz Roja en 1996¹¹, según la cual éste afectaría a casi un cuarto de la población en edad escolar. El mismo informe indica que la incidencia de este absentismo sobre la población de origen extranjero es muy baja, frente a las que muestra el colectivo gitano, con porcentajes muy elevados.

Desde las escuelas, la falta de asistencia a clase durante la celebración de las principales fechas de los calendarios festivos de estos colectivos extranjeros, no es considerado como expresión de absentismo, aunque es bastante frecuente que la ausencia no se comunique hasta el día siguiente cuando el alumno vuelve a clase¹².

La razón que aducen los directores entrevistados para explicar esta diferencia entre autóctonos e inmigrantes respecto al absentismo, es que las familias inmigrantes demuestran un mayor grado de estructuración frente a algunas familias autóctonas, mucho más desestructuradas y en las que coinciden otros factores de problemática social. Para poder intervenir sobre este fenómeno se han desarrollado diferentes iniciativas, que se han concretado durante el curso 1998-99 en un proyecto de intervención social en donde participan los servicios sociales del distrito de Ciutat Vella, los equipos de atención y orientación psicopedagógica (EAP), el Programa de Educación Compensatoria, la Guardia Urbana (que desde hace unos cuantos años desarrolla un plan de vigilancia en la calle,

¹¹ *El absentismo escolar en Cataluña*. 2^{as} Jornadas organizadas por el Gabinete de Derechos Humanos de la Cruz Roja de Cataluña, Barcelona, 8-9 de mayo de 1996.

¹² Ocupa un capítulo aparte el hecho de que la familia inmigrante decida viajar a su país de origen en un período que no coincide con el período estival de vacaciones escolares, y por tanto los padres sacan a su(s) hijo(s) de la escuela por un mes o dos, lo que provoca que éste pierda el ritmo del curso. Entre los filipinos esta práctica es mucho más frecuente que no en otros colectivos.

detectando a aquellos niños que se encuentran en horario escolar fuera de los centros escolares) y las escuelas de Ciutat Vella.

3. Agrupaciones por colectivos de origen

El hecho de que chicos y chicas de un mismo origen se agrupen entre ellos en el patio o durante las actividades que se hacen fuera de la escuela, es interpretado por parte de algunos maestros como una actitud que no favorece su integración con el conjunto del alumnado y en la escuela. En este sentido son los alumnos de origen paquistaní los que se convierten en el blanco de estos comentarios: *«son gente que saben estar sin molestar, pero que se buscan entre sí. Después miras el patio y ves que las niñas paquistaníes van todas juntas, sin diferencia de edad. Los niños se mezclan un poco más»* (director de escuela de primaria). Es este un reproche que también se formula desde la escuela a padres y madres cuando, por ejemplo, van a recoger a sus hijos a la escuela: *«se ayudan mucho entre ellos. Esto lo vemos en la escuela cuando vienen a buscar a los niños, y se quedan un rato jugando con ellos, y vemos cómo las madres magrebíes se juntan, hablan en su idioma y les cuesta abrirse al resto de las familias»* (directora de guardería).

4. La comida en las escuelas

Una de las primeras expresiones de diversidad cultural que aportan en las escuelas los hijos y las familias de origen inmigrante hace referencia a los hábitos alimentarios. El respeto hacia determinadas prescripciones y/o prohibiciones alimentarias en los menús que ofrecen las escuelas, es una de las decisiones por la que han optado sus respectivos claustros, adelantándose incluso a una demanda específica solicitada por los propios padres. Ha sido el caso de la decisión de preparar menús sin cerdo para musulmanes, o sin ternera para hindús: *«como institución, res-*

petamos los hábitos alimentarios de otras culturas. Los hindús no comen ternera y los musulmanes cerdo. Así que si nos lo piden lo tenemos en cuenta y se les respeta, aunque es difícil realizar un trabajo con los niños del grupo, ya que son muy pequeños y no entienden porqué ellos o los otros tienen una comida diferente» (directora de guardería). Los padres suelen ser consultados por parte de la dirección con respecto al mantenimiento de estas prescripciones, lo que se agradece por su parte, aunque ello no significa que desde la escuela se pretenda supervisar la estricta aplicación de estos preceptos alimentarios de acuerdo a una determinada tradición religiosa.

5. Las demandas externas sobre la escuela

Interrogamos a los directores de estos centros escolares para saber si habían recibido demandas por parte de representantes de los colectivos inmigrantes, y la respuesta más frecuente que recibimos fue que no. Tal como acabamos de decir, las decisiones tomadas por el claustro respecto a determinadas cuestiones (como por ejemplo, el tema de la comida) no se deben a una indicación externa. Más recientemente hemos podido saber que determinados representantes de esos colectivos se han entrevistado con los responsables de estos centros para formular alguna demanda concreta, como es el hecho de que este alumnado de origen inmigrante pudiera recibir en la escuela clases sobre lengua y cultura de origen. En estos casos, la relación más o menos estrecha que mantiene el propio centro escolar con determinadas asociaciones que están presentes en el propio barrio (por ejemplo, con el Centro Filipino o con la Asociación *Bayt al-Taqafa*), han permitido concretar diferentes actividades, tanto de larga duración (cursos de lengua) como puntuales (celebración de festivales interculturales en la escuela).

No tanto como expresión de una influencia externa, pero sí como actividades que afectan de una manera indirecta

ta a la acción socializadora de la escuela, son conceptualizadas las diversas iniciativas paralelas de formación que desarrollan los diferentes colectivos inmigrantes. Quizás con la excepción de la llamada Escuela Pinoy, que organiza el Centro Filipino todos los sábados por la tarde en una escuela religiosa concertada del barrio, el resto de iniciativas que desarrollan tanto marroquíes como paquistanies son formuladas con una cierta desconfianza por parte de los entrevistados: *«los paquistaníes vienen a la escuela porque es obligatorio. Si fuese por ellos irían a su escuela. Cuando salen de aquí, todos van a su escuela, hasta las ocho o las nueve de la noche»* (directora de una escuela primaria). Más que denunciar por parte de la escuela una posible «competencia» por parte de estas iniciativas, lo que se formula es una evidente desconfianza ante esas actividades formativas, de las que se duda que sean complementarias de la formación que reciben en la escuela, y que se consideran en alguna ocasión como contrarias a su acción educativa.

6. Barreras de comunicación entre la escuela y los padres

Posiblemente, una de las cuestiones que más preocupa a los profesionales que trabajan en las escuelas del distrito, sean las relaciones que mantienen con los padres inmigrantes. A pesar de que se reconoce que a nivel general —es decir, con todos los padres independientemente de su origen—, este tema no siempre está bien resuelto¹³, los diversos entrevistados formulan que la falta de comunica-

¹³ En el informe ya citado del Consejo Superior de Evaluación del Departamento de Educación de la Generalitat sobre la aplicación de la reforma educativa, se afirma que «prácticamente el 80 por 100 de los padres reconoce que apenas participa en actividades extraescolares o culturales. La mitad de las familias se limitan a pagar la cuota del AMPA y sólo un 11,5 por 100 tiene una participación activa» (*La Vanguardia*, 26-9-1999).

ción entre la escuela y los padres de origen inmigrante es un problema grave. Si bien siempre se comentan excepciones a la regla, parece como si entre la institución escolar y las familias inmigrantes se levantase una barrera de silencio y desconfianza.

Esta falta de comunicación está presente en determinados momentos, tanto en el proceso inicial de matriculación, que es el primer contacto que establecen los padres con la institución escolar, como a lo largo del curso, en las reuniones que se celebran con los tutores, en las actividades de las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos, y en otro tipo de actos en los que desde la escuela se cuenta con la participación paterna. Existe una primera dificultad que surge del desconocimiento del castellano o del catalán por parte de los padres, que con el tiempo va siendo superada. Para paliar en lo posible esta primera barrera, y como forma de hacerse con la confianza de los padres, desde algunas guarderías se han elaborado materiales audiovisuales para explicar a los padres las actividades que se hacen en la escuela, y todo aquello que se requiere para poder matricular a sus hijos en la misma. No obstante, no todos los centros disponen de estos recursos, por lo que frecuentemente son los directores o tutores los que tienen que recurrir a su conocimiento de otros idiomas para poder informar correctamente a los padres. Un último recurso muy frecuente para superar estas limitaciones idiomáticas, es facilitada por los propios padres que se acompañan en sus primeras visitas a la escuela de otras personas de su colectivo (posiblemente las mismas que les han hablado de la idoneidad de matricular a sus hijos en esta escuela) que dominan mejor el castellano, y que ejercen una función de traductor¹⁴.

¹⁴ Como forma para poder superar estas dificultades idiomáticas, desde el curso pasado el Departamento de Educación de la Generalitat ha editado unos trípticos informativos en diferentes lenguas (catalán, castellano, árabe, francés, inglés y chino), para facilitar información a las familias sobre la estructura de nuestro sistema educativo y sobre el

El reconocimiento de estas dificultades de comunicación no se interpreta desde la escuela como factor de confrontación con los padres inmigrantes. Se reconoce que cuesta mucho implicar a estos padres (pero también los autóctonos) en las actividades que se proponen desde la escuela, pero ello no expresa necesariamente una falta de interés o una despreocupación. Las razones que pueden explicar una mayor o menor respuesta por parte de los padres a las demandas de participación que se hacen desde la escuela, puede hallarse en la percepción que éstos elaboran de la propia institución escolar. Cuando los tutores llaman a algún padre de origen inmigrante, estos acostumbran a acudir a la cita, mostrándose muy solícitos a las indicaciones que éstos les hacen, lo que no siempre significa que comprendan aquello que se les quiere transmitir. Por contra, conseguir su participación en las actividades que tienen como eje fundamental sus culturas o sus países de origen (las llamadas fiestas interculturales), es mucho más difícil. La diferente consideración que éstos tienen con respecto a las actividades extraescolares, no comprender aquello que querría transmitir la escuela a través de las mismas, o considerar que el tratamiento que se hacía de aspectos de su cultura era anecdótico o incorrecto, pueden ser algunas de las causas que pueden explicar el evidente desencuentro que se produce entre las iniciativas de la escuela y la ausencia de respuesta por parte de los padres. Estas razones no siempre se tienen presentes desde la escuela, que interpreta erróneamente esta falta de participación de los padres como indicadora de su interés por la educación de sus hijos.

proceso de matriculación de sus hijos. También se ha establecido un convenio de colaboración con diferentes asociaciones inmigrantes y entidades de solidaridad que intervienen como traductores durante el período de preinscripción y matriculación, un recurso que había sido solicitado insistentemente por parte de la comunidad escolar.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Tras comentar algunas de las circunstancias que se implican en la acción educativa de estos centros, es más fácil comprender la distancia que a veces separa la reflexión intercultural de la práctica educativa cotidiana. Las escuelas reconocen que son un ámbito privilegiado para trabajar la diversidad, pero tienen bien claro los condicionantes presentes en la práctica del día a día. Los responsables de estos centros coinciden en la opinión de que la escuela como institución tiene capacidad suficiente para responder de una manera pedagógicamente efectiva a la diversidad cultural, pero no así a algunos de los retos que la sociedad proyecta sobre ella. Entienden que culpabilizarla del fracaso en la integración de las futuras generaciones, sean éstas autóctonas o de origen inmigrante, es liberar de responsabilidades a otras instancias sociales que también son copartícipes de este proceso. De hecho, la escuela, ante un contexto social que está siendo transformado por la inmigración como es el del Raval, y a pesar de depender de una estructura y un funcionamiento burocrático, ha demostrado una mayor capacidad que otras instituciones para asumir estas nuevas realidades. Aquellos que trabajan en ella reconocen la importancia de la escuela como primer ámbito de inserción de los hijos de padres inmigrantes en nuestra sociedad. Saben perfectamente que la tensión esencial entre mantener el objetivo de la integración y el respeto de la especificidad cultural y de tradiciones que éstos aportan, se encuentra presente a cada momento de su trabajo diario.

BIBLIOGRAFÍA

- CARBONELL, FRANCESC (1997): *Immigrants estrangers a l'escola*, Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular-Ed. Altafulla.
- CARRASCO, SILVIA (1997): «Usos y abusos del concepto de cultura», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 264.
- COLECTIVO IOÉ (1994): *Marroquins a Catalunya*, Barcelona: Institut Català de la Mediterrània-Enciclopedia Catalana.
- FUNDACIÓ SERVEIS DE CULTURA POPULAR (1999): *Educació i immigració extracomunitària*, Esborrany de treball. Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1993): *Pla Interdepartamental d'Immigració*, Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- NARBONA, L. M. (1993): *Marroquies en Viladecans*, Viladecans: Ayuntamiento de Viladecans.
- OGBU, JOHN (1993): «Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple», en H.M. Velasco-F.J. García Castaño-A. Díaz de Rada (eds.), *Lecturas de antropología para educadores*, Madrid, Trotta.
- PALAUDÀRIES, JOSEP MIQUEL (1996): «L'escolarització d'alumnes immigrants estrangers. El punt de vista de l'Administració educativa catalana», en *Actes del II Congrés català de Sociologia* (Girona, 15-17 d'abril de 1994), Barcelona, Societat Catalana de Sociologia-Inst. d'Estudis Catalans.
- PASCUAL, JORDI (1998): *Discursos d'etnicitat en l'escolarització: vers una segregació ètnica entre centres?*, tesis doctoral presentada en la Universitat Autònoma de Barcelona.
- SAN ROMÁN, TERESA (1998): «Escuela y relaciones interétnicas», en Enrique Santamaría-Fernando González Placer (coords.), *Contra el fundamentalismo escolar. Reflexiones sobre educación, escolarización y diversidad cultural*, Barcelona, Virus Editorial.
- SOTO, PEPI (1997): «Infants i joves africans de casa nostra», *Perspectiva escolar*, núm. 219.