

Aproximación etnográfica al estudio de relaciones interétnicas en educación física. Estudios de caso en Francia y España

Noemí García-Arjona

Personal investigador. Universidad Politécnica de Madrid, España.
noemi.garcia.arjona@upm.es

Ángeles Arjona Garrido

Profesora titular de la Universidad de Almería.
arjona@ual.es

Juan Carlos Checa Olmos

Profesor titular de la Universidad de Almería.
jcheca@ual.es

RESUMEN

El contexto educativo se ha elegido como uno de los instrumentos más importantes a la hora de gestionar la diversidad cultural. Sociedades de acogida como la francesa o la española tratan de responder al fenómeno migratorio en las aulas diseñando planes de intervención, que resultan ser distintos como muestra tanto su producción institucional, como la literatura científica. En este trabajo, desde una perspectiva etnográfica, se han analizado dos centros de Secundaria en torno a dos cuestiones sobre la gestión de la multiculturalidad: 1) la aplicación de medidas para la integración y 2) la repercusión de estas políticas en el criterio de los alumnos para elegirse o rechazarse como compañeros en la clase de educación física. Los resultados muestran una similitud en la disposición de acciones concretas en ambos contextos, aunque con problemática diferente. El criterio cultural no ha estado presente en la elección o rechazo del alumnado.

ABSTRACT

The management of cultural diversity is approached in the educational context. Host societies such as France or Spain seek to cope with migration in the educational field with action plans for diversity, which happen to be different, as shown by their institutional production and scientific literature. From an ethnographic perspective, we have analysed two high schools from the standpoint of two questions on the management of multiculturalism: 1) implementation of measures for integration and 2) the impact of these policies on the criterion of students to be chosen or rejected as physical-education classmates. The results show a similarity in the propensity of actions in both contexts, though different problems are observed. The culture criterion was not present in students' choices.

PALABRAS CLAVE

sistema educativo | integración | educación física | Francia | España

KEYWORDS

education system | integration | physical education | France | Spain

1. Introducción

El proceso de integración de los inmigrantes implica diferentes ámbitos de la sociedad, desde la política, la economía, educación o la dimensión religiosa, entre otros (Ribas Mateos 2004). Ahora bien, son múltiples y diversos los desafíos que acarrearán ese proceso, especialmente, qué se entiende por ésta y cómo se va a desarrollar. La integración social define las diferentes formas en que los inmigrantes deben adaptarse a las sociedades receptoras, significando, a veces, que se asimilen a ellas y, otras, que interaccionen. La pluralidad de variables que intervienen en el proceso de integración genera una problemática de medición y cuantificación, habida cuenta de la multiplicidad de factores que participan en el proceso migratorio, siendo el mismo término de integración, casi siempre, una referencia teórica más que una realidad tangible y medible.

El concepto de integración ya sólo puede entenderse, desde una perspectiva multidimensional, en oposición a los procesos de exclusión social, de las dinámicas de distanciamiento de los *outsiders* frente al grupo dominante, los *established* (Elias y Scotson 1997). Dichas lógicas de exclusión pueden darse

por desigualdades sociales, económicas, raciales o étnico-culturales. Por tanto, la integración social se entendería como un “proceso dinámico y a la vez heterogéneo, así como el escenario de relaciones interétnicas, en el que se comparten valores al tiempo que se conservan identidades de grupo” (Ribas Mateos 2004: 194). Es más, el proceso de integración ha variado en función de los sistemas políticos, sociales y económicos de cada país, dando lugar a una serie de modelos teóricos que han venido siendo referencia para tratar de explicar los procesos de cambio de las sociedades de acogida, a saber: la asimilación, el pluralismo cultural y la asimilación segmentada.

En la corriente asimilacionista, se entiende la integración como un proceso natural por el cual los diferentes grupos étnicos terminan compartiendo una cultura común y adquieren una similar estructura de oportunidad en la sociedad; dicho de otro modo, los inmigrantes abandonan paulatinamente los modelos culturales y conductuales de origen en favor de los patrones de la sociedad de llegada. En el modelo de pluralismo cultural, la sociedad es el resultado de una colección heterogénea de grupos -étnicos y raciales- que se reconocen recíprocamente en igualdad dentro de un mismo espacio físico. Incluso, podemos encontrar diferencias entre dos términos, a menudo confundidos y utilizados indistintamente, como el multiculturalismo (reconocimiento de la diferencia), y la interculturalidad (convivencia en la diversidad):

“si el multiculturalismo enfatiza la cultura e historia propia, los derechos de cada cual, el sistema jurídico de cada pueblo, el interculturalismo va a poner el acento en el aprendizaje mutuo, la cooperación, el intercambio. El multiculturalismo parece conformarse con la coexistencia, o en todo caso espera que la convivencia social surja del respeto y aceptación del otro; sin embargo, la perspectiva intercultural sitúa la convivencia entre diferentes en el centro de su programa, por lo que incorpora un mensaje de regulación pacífica de la conflictividad interétnica, de la que nada o poco dicen los multiculturalistas” (Giménez 2003: 13-14).

Fruto del planteamiento lineal de los anteriores modelos aparece un tercer modelo, denominado como asimilación segmentada, la cual se centra en la comprensión del proceso de adaptación e integración de los hijos de inmigrantes o segundas generaciones (Portes y Rumbaut 2006, Portes y Zhou 1993). Este modelo sostiene que los inmigrantes no siguen un proceso lineal a la hora de incorporarse al destino, sino que su inclusión depende del sistema de la estratificación de la sociedad anfitriona y de las características del grupo. De ahí que se obtengan diferentes resultados entre los diferentes colectivos. Esta teoría da un paso más en el análisis y conceptualiza las brechas de aculturación entre inmigrantes padres y sus niños en una tipología de consonancia y/o disonancia generacional (Arjona Garrido y otros 2008, Portes y Rumbaut 2006). La primera existe cuando los padres y niños se aculturán en la misma ratio. La segunda ocurre cuando los niños no responden a los mismos niveles de aculturación paternal. Pero estos caminos interactúan, sobre todo, con factores contextuales -la discriminación, subculturas urbanas, posibilidades del mercado de trabajo, etc.-. De manera que cuando los factores son desfavorables los niños dependen de los recursos materiales y/o morales disponibles en la familia y sus coétnicos; resultando un incremento de la probabilidad de la *consonance* (consonancia). Sin embargo, si los factores son favorables aumenta la *dissonance* (disonancia).

El caso francés se ha caracterizado por una política de integración muy próxima al modelo de asimilación (Schnapper 1991, Innerarity 2007). En el concepto de nación francesa predomina la idea de una inserción de los extranjeros en igualdad de condiciones legales, políticas y religiosas con los propios franceses; siempre en torno a la idea de la ciudadanía y de los valores nacionales, por encima de cualquier diferencia (“igualdad, libertad, fraternidad”). Esta orientación implica una clara separación entre el dominio público y el privado; especialmente en lo referido a las creencias religiosas, puesto que la laicidad es uno de los principios básicos de la idiosincrasia republicana francesa. Algunos ejemplos de este centralismo se dan, especialmente en la desaparición de ciertas lenguas tradicionales, como el caso del bretón, o con respecto a las políticas migratorias: la estricta normativa para la adquisición de la nacionalidad francesa y el permiso de residencia para extranjeros y la prohibición de uso de símbolos religiosos en el dominio público.

Por su lado, las políticas españolas, se han centrado, especialmente, en la regulación y control de los flujos del fenómeno, como así lo atestiguan las numerosas leyes de extranjería. Sin olvidar que esta politización del fenómeno responde, en gran medida, a las recomendaciones de la Unión Europea sobre el control del *stock* migratorio, como respuesta a los diferentes tratados internacionales. No será hasta

este siglo cuando realmente los políticos españoles, como consecuencia de una necesidad palmaria, dan un paso más y se plantean diseñar el proceso de acomodación de los inmigrados. Pero, a pesar de que se ofrecieron líneas generales de la administración central, la gestión del proceso de inserción de los inmigrados recae sobre las distintas comunidades autónomas; de ahí que no se pueda hablar de un modelo único de integración.

En cualquier caso, la educación se ha convertido en un elemento clave de este proceso, ya sea del recién llegado, como el perteneciente a la segunda y subsiguientes generaciones (Simon 2005b, Portes y Aparicio 2009, Portes y Rumbaut 2006). Las creencias, valores e ideas que se transmiten de una generación a otra forman el concepto de cultura de cada sociedad, y en esa transmisión el hilo conductor es la educación. Al igual que la integración, la educación ya no puede entenderse como un concepto estático y cerrado por el que se identifican los diferentes colectivos étnicos, raciales o religiosos. Este carácter, propio de la posmodernidad, produce una ruptura con los sistemas tradicionales de pensamiento y cultura, y en los que se promueve el predominio de la diversidad sobre la homogeneidad (Gervilla 1993).

Dentro del ámbito educativo, la disciplina de la educación física ha sido ensalzada como una herramienta privilegiada para la convivencia entre culturas. La actividad física y el deporte pueden ser un medio para transmitir valores personales y sociales como respeto, autoestima, empatía, esfuerzo, autonomía o cooperación. Concretamente, la asignatura de educación física puede favorecer la relación e interacción entre compañeros de diferentes nacionalidades, sobre todo, por la eliminación de las diferencias culturales e incluso idiomáticas ya que la actividad físico-deportiva utiliza un 'lenguaje universal' (Heinemann 2002). En efecto, esta materia ha sido objeto de estudio en aulas multiculturales, como espacio potencial de socialización e interacción entre alumnos autóctonos y extranjeros, a través del trabajo en grupo o del reconocimiento de elementos comunes en juegos y deportes de cada cultura (Fernández Enguita y otros 2008).

Sin embargo, hay estudios que ponen en duda el carácter integrador de la escuela *per se*, y cuestionan la eficacia e incluso inexistencia de las adaptaciones escolares; el aula se convierte en un espacio de reproducción social y en una poderosa herramienta de control político y social (Bowles y Gintis 1983). Igualmente, la comunidad científica tampoco ha asumido que la actividad físico-deportiva integre por la mera práctica, si al menos no está insertada en un programa educativo estructurado (Giess-Stüber 2009); incluso, puede ser un ámbito de confrontación y desigualdad, sin que valores positivos se den automáticamente (Pardo y Bodin 2010, Gutiérrez Sanmartín 2003).

El objetivo de este estudio, por tanto, es comparar los resultados que se obtienen en dos centros de Educación Secundaria de Francia y España, en torno a dos cuestiones: por un lado, conocer la aplicación de medidas para la integración de alumnos inmigrantes y, por otro, analizar qué consecuencias tiene este planteamiento educativo a través de las relaciones interpersonales de los alumnos de diferente origen en la clase de educación física, en base a los criterios de elección y rechazo.

2. La escuela multicultural: respuestas diferentes para un mismo desafío

Como hemos señalado anteriormente, la cuestión étnica en el sistema educativo se ha venido respondiendo según la manera de concebir la filosofía de integración social o cultural del país de acogida (Favell 1998).

En Francia ha predominado un modelo público, laico y universal, según el ideal republicano de ciudadanía. La filosofía de la Francia de la *intégration* se caracteriza por una marcada identidad política nacional y el principio de igualdad es el pilar de la educación (Schnapper 1991).

Así, la Ley de Educación nº 2005-280 de abril de 2005 sobre la orientación y programación escolar, sostiene que "la educación es la primera prioridad nacional (...) y contribuye a la igualdad de oportunidades. (...) La Nación determina en la escuela como primera misión hacer que se compartan los valores de la República" (art. L111-1). En este sentido, se prohíbe el uso de símbolos religiosos en la escuela pública, por considerarse anti-constitucional (art. L141-5-1) y, por otro, se fomenta la adquisición de una cultura nacional según los principios republicanos de igualdad, libertad y fraternidad.

En este código de educación, también se hace referencia a la necesidad de adaptar la acogida de alumnos inmigrantes, sobre todo, enfocado a las dificultades lingüísticas. Asimismo, en el artículo L332-4 de la ley se incide en que: “se prevén acciones particulares para la acogida y la escolarización de alumnos no francófonos recién llegados a Francia” (Ministère de l'Éducation Nationale 2002a).

En todo caso, no podemos hablar de un plan educativo intercultural que tenga en cuenta exclusivamente las peculiaridades del origen del alumno. Un reflejo de esta política asimilacionista, como negación de la cuestión cultural, es la prohibición explícita por ley del uso de estadísticas étnicas, especialmente en educación y en el ámbito laboral. Esta situación de “laguna estadística” ha sido criticada por parte de la comunidad científica francesa, que defiende la visibilidad de los datos como forma de afrontar situaciones de discriminación y segregación (Simon 2005a).

El dispositivo alternativo es la educación prioritaria (*éducation prioritaire*), donde se incluyen medidas de adaptación y compensación escolar de los alumnos en “dificultad escolar”, que incluye alumnos de barrios desfavorecidos, sin hacer la distinción o análisis de programas hacia un determinado origen o etnia (Ministère de l'Éducation Nationale 2002b).

Siguiendo esta línea, en la asignatura de educación física y deportiva en ningún caso se menciona una dimensión pluricultural, sino más bien, actitudes pro-sociales que potencia la materia, como queda así lo establece la ley nº 2005- 380 sobre programas escolares:

“A partir de la práctica física y de la toma de roles sociales (árbitro, juez, auxiliar, etc.), la educación física y deportiva se vincula igualmente a hacer construir las actitudes y comportamientos que permiten la vida en sociedad: conocer las reglas y comprender su sentido, construir las juntas, para actuar con responsabilidad” (Ministère de l'Éducation Nationale 2009a: 1).

Por su lado, el sistema educativo español aboga por una política educativa más próxima a la educación intercultural. Así, la Ley Orgánica de Educación 2/2006, establece como uno de sus principios “la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación” (artículo 1); en el artículo 77 se menciona la necesidad de escolarización de alumnado que “por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorporen de forma tardía al sistema educativo español”. Más tarde, el Real Decreto 1631/2006, en el que se establecen las enseñanzas mínimas y competencias para la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), se promulga como primer objetivo “asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática” (artículo 23). Asimismo, el artículo 12 está dedicado a la atención a la diversidad, donde se proponen medidas de apoyo y refuerzo escolar y lingüístico (Ministerio de Educación y Ciencia 2006b).

Existe una gran diversidad de programas, iniciativas y dispositivos, que se gestionan a partir de la normativa nacional, a través del Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA) primaria y secundaria, como acompañamiento de los alumnos en tres ámbitos funcionamiento del centro y la atención directa al alumno, a su integración en el centro y a su aprendizaje, intervención con las familias, y actuaciones en relación con el entorno (Ministerio de Educación 2010).

En cuanto a la asignatura de educación física, se incide en que es un ámbito privilegiado de interrelación, ya que “plantea situaciones especialmente favorables a la adquisición de las competencias social y ciudadana. Las actividades físicas son un medio eficaz para facilitar la integración y fomentar el respeto, a la vez que contribuyen al desarrollo de la cooperación, la igualdad y el trabajo en equipo” (Ministerio de Educación y Ciencia 2006a: 710). Del mismo modo, uno de los objetivos de la asignatura es “mostrar habilidades y actitudes sociales de respeto, trabajo en equipo y deportividad en la participación en actividades, juegos y deportes, independientemente de las diferencias culturales, sociales y de habilidad” (op. cit: 711).

Como vemos, los textos oficiales de uno y otro contexto difieren en cuanto a cómo abordar la diversidad cultural. Si en Francia el sistema escolar aborda la multiculturalidad desde la no mención de diferencias

culturales, apostando por unos valores comunes que deben ser adquiridos por toda la población. En el caso de España, la cuestión étnico/cultural se hace explícita como política de atención a la diversidad, a la que se le acompaña de la promoción de una serie de valores encaminados al reconocimiento de la diferencia y tolerancia. No obstante, en la realidad estas prácticas quedan reducidas a lugares subsidiarios o se fomentan de manera transversal y no como un lugar central de la adaptación curricular; delegando en cada centro educativo la aplicación de estos objetivos generales. Más aún, aunque sí se han marcado dispositivos prácticos de atención a la diversidad se evidencia una carencia de atención a la educación física como materia de estudio específica.

Ahora bien, ¿cómo se manifiestan todos estos elementos en la práctica? En el siguiente apartado trataremos de comprender y analizar los factores considerados determinantes en el proceso de integración escolar de alumnos con diferente origen cultural, tomando como punto de referencia las dinámicas relacionales entre alumnos para la comprensión de este proceso.

3. La integración escolar en análisis comparado

Las investigaciones realizadas en torno a la presencia de alumnado extranjero en las aulas francesas y españolas son numerosas y de naturaleza variada. Comprobamos que dicha documentación se ha compilado en torno a dos ejes temáticos: a) adaptación y acogida de los alumnos: principales factores que influyen en la integración y b) estudio de las relaciones inter-étnicas y contacto cultural: construcción de la identidad cultural, conflictos de origen étnico, cultural o racial y análisis de las dinámicas de endogamia-exogamia en el aula.

3.1. Acogida en las aulas: factores que influyen en la integración

El proceso de integración en el alumnado de procedencia extranjera ha sido abordado desde diferentes perspectivas. Aquí resumimos las principales orientaciones de estudio tanto en Francia como en España.

Buena parte de los estudios que abordan la integración, en España, tratan de cuantificar en términos estadísticos la presencia de este alumnado de origen inmigrante así como de su distribución territorial y su evolución temporal, como el caso del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), en 2004, o en el estudio de Portes y Aparicio (2009); hecho que no sucede en Francia, por la problemática legal de las estadísticas étnicas que hemos mencionado antes. Aunque sí son numerosas las investigaciones que han analizado el sistema educativo y su capacidad integradora, desde sus diversos factores influyentes.

En este sentido, la investigación científica en el contexto francés se ha orientado más al estudio del contexto socioeconómico y urbano como un factor decisivo en el proceso de integración, ya no sólo de los alumnos inmigrantes, sino también de la segunda generación. Las llamadas políticas de “discriminación positiva” intentan reequilibrar las desigualdades sociales que se reflejan también en la escuela y que no siempre han conseguido el objetivo buscado. En Francia, esta política se tradujo en la implantación de las Zonas de Educación Prioritarias (ZEP) en 1981, que perseguía la “lucha contra las desigualdades sociales en el colegio y la democratización de la formación escolar” (Chaveau y Rogovas-Chaveau 1999: 16), como forma de fomentar la *mixité sociale* (1). Estudios más críticos demuestran, no obstante, que precisamente este dispositivo ha hecho aumentar la concentración de alumnos de origen extranjero, ya que es cuatro veces mayor que en el resto de los *collèges* (2) (22% contra el 5% de la media de centros) (Simon 2005b: 7). La *carte scolaire*, dispositivo de política educativa que obligaba a una repartición del centro asignado por lugar de residencia, ha sido modificada dejando libertad a los padres para decidir a qué centro llevar a sus hijos. La distinción entre “colegios buenos” y “colegios malos” ha sido denunciada por algunos autores ya que provoca la creación de un “mercado escolar” (Barthon 1996), donde los padres, como si de consumidores se trataran, rechazan ese producto por considerarlo de valor inferior (menor éxito escolar). En el caso de Madrid, en febrero de 2012 el Consejo Escolar del Gobierno regional estableció una “zona única educativa”, dando la libertad de elección de centro a padres y tutores (Comunidad de Madrid 2012). Otro ejemplo de esta política de “mercado escolar”, igualmente criticada, es la creación de una prueba de nivel en los centros escolares madrileños.

Los resultados obtenidos en esta prueba se hacen públicos, tomándolos las familias como criterios para elegir centro educativo. Esta medida ha sido criticada por su carácter sesgado, puesto que los criterios se alejan de los establecidos por el informe internacional PISA -de la OCDE- (*El País*, 2005). Esta misma encuesta ha sido aplicada en Francia, con resultados igualmente negativos: los centros de Educación Prioritaria obtienen peores resultados en las competencias comunes (Ministère de l'Éducation Nationale 2009b).

El factor de la concentración de alumnado de origen extranjero en barrios populares o con menos recursos económicos ha sido analizado en los dos contextos. En Francia, algunos autores como Felouzis (2005) han denunciado esta situación como de "apartheid escolar", dándose mayor índice de fracaso escolar y un riesgo a protagonizar los mecanismos de reproducción social y segregación urbana fuera del centro educativo, a lo que se suma después una difícil inserción en el mercado laboral. En el contexto español, el alto porcentaje de alumnado extranjero en centros públicos es notable (Franzé Mudano 2008). Según datos oficiales, la distribución según el tipo de centro sigue una tendencia común a nivel nacional, concentrándose en un 82,7% el alumnado extranjero en centros públicos, el 14,2% en concertados, y 3,1% en privados (Ministerio de Educación 2009).

Por otro lado, el lugar de procedencia sí parece ser determinante según la literatura publicada. Así, tanto expertos franceses como españoles aseguran que los llegados de África subsahariana y el Magreb son los que más dificultades encuentran en su integración escolar (Arnaiz Sánchez y De Haro Rodríguez 2003, Tribalat 1995), aunque en el caso de Francia, las antiguas colonias o los territorios *Dom-Tom* (3), y los inmigrantes de Latinoamérica, en el caso de España, no tendrían problema de integración por idioma. Sin embargo, a la dificultad idiomática se añaden razones de distancia social y cultural, desinformación sobre el sistema educativo o las propias expectativas formativas y laborales distantes de la sociedad de acogida (García Castaño y otros 2008).

En resumen, existen dispositivos para la acogida de alumnos inmigrantes que tratan de tener en cuenta la gran variedad de factores influyentes, aunque la carencia de investigaciones sobre el verdadero éxito de los mismos es también evidente. Como aseguran García Castaño y colaboradores en un interesante compendio de investigaciones sobre la población inmigrante en las aulas españolas, "contamos con muchas propuestas de "cómo se debe hacer" y de "qué se hace", sin embargo, hay que destacar la escasez de análisis y estudios de tales dinámicas" (2008: 31).

3.2. Contacto transcultural y relaciones interétnicas en las aulas

El estudio de las relaciones inter-étnicas y las dinámicas que explican la afinidad entre grupos de igual o distinta procedencia, así como las funciones dentro de los grupos fue extensamente estudiado en la Escuela de Chicago a partir de los años 1920. Desde el punto de vista de la escuela como sistema y espacio de socialización, o "microcosmos social", se observan dos vertientes principales de análisis del aula como entorno social: por un lado, un enfoque marxista, eminentemente crítico por considerar la escuela como lugar de reproducción de las desigualdades y contradicciones propias de la sociedad (Bowles y Gintis 1983) y, por otro, una perspectiva funcionalista, que adscribe a la educación una serie de funciones: la interiorización de normas y valores sociales y la comparación y selección de sus propios recursos con respecto a los roles adultos (Parsons 1976). En cualquier caso, el sistema educativo juega un papel fundamental en la construcción de la identidad y en el mayor o menor contacto entre los alumnos autóctonos e inmigrados (Juliano 1993).

En muchos casos, la problemática de la "diferencia" ha llevado a homogeneizar la imagen de las culturas de origen asignando una pertenencia unívoca, sin que haya posibilidades de elección y donde se propone un único código de valores rígidos; este reforzamiento de la visión identitaria nacional o territorial en la escuela se ha visto como una de las claves para entender el origen de los brotes racistas y xenófobos. La etnicidad y la violencia han sido estudiados en Francia por diversos autores como Débarbieux (1998), Felouzis y Perroton (2007). La "etnificación" de la violencia escolar explicaría la aparición de síntomas de exclusión y segregación, tanto por parte de profesores como de alumnos, justificados por desavenencias culturales en el seno del medio escolar. Así:

"si la escuela en Francia es uno de los últimos espacios de aceptación y de valorización de

las diferencias, pero también se observan espirales identitarias en el contexto escolar, cuando la desigualdad y la segregación son considerables y engendran sentimientos de rechazo, desprecio y frustración en los alumnos. La etnicidad se puede explicar de manera sencilla: puede recubrir la forma de repliegue colectivo y de una cultura de la oposición en los contextos escolares marcados por el fracaso escolar, la exclusión económica y social” (Felouzis y Perroton 2007: 168).

Efectivamente, también esta problemática la encontramos íntimamente imbricada en los procesos locales de control social y socialización acentuados por la precariedad, el paro o la pobreza. Todo ello ha provocado, a su vez, que se produzca una separación o “extrañamiento cultural” entre la población de acogida y la extranjera (Checa Olmos, Arjona Garrido y Checa Olmos 2007). Este problema no se ciñe estrictamente al resultado de una diversidad entre el “yo” y el “otro”, incluso viene provocado por dicha diversidad, recogido como choque intercultural entre las diferentes identificaciones de sus miembros, individuo a individuo. Los discursos políticos y de medios de comunicación, filosofías de integración, etc., que, fundamentados en el prejuicio y la discriminación, aúnan de manera inexorable las identidades de los llegados y receptores. Así, los alumnos procedentes de minorías étnicas o raciales, o los hijos de inmigrantes tienden a una “re-etnificación” o a una etnicidad reactiva. Un ejemplo del distanciamiento cultural y religioso lo encontramos en la “re-islamización” de jóvenes descendientes de inmigrantes musulmanes a través de las protestas por la prohibición del uso de símbolos religiosos en las aulas (Innerarity 2007).

Sin embargo, también se ha criticado a quienes identifican algunos conflictos escolares como inter-étnicos por considerar que esta visión simplifica y acentúa aún más el prejuicio y estigmatización de los alumnos. En palabras de Barrère y Martuccelli (1996), muchas de las tensiones que surgen en el aula se han catalogado como inter-étnicas cuando en realidad no lo son, y responden más bien a dificultades escolares, propias de una u otra etapa, o de otros factores como el comportamiento o la afinidad entre compañeros.

Finalmente, el análisis de las redes sociales, el estatus y el rol que se establece en las relaciones sociales y la importancia del contexto social ha sido objeto de estudio destacado en el ámbito sociológico de ambos países (Chappuis y Thomas 1995, Molina 2001). Más aún, en el estudio de las interacciones del ámbito educativo sobre el contacto de los alumnos inmigrantes, con los alumnos autóctonos se han planteado como variables principales la estructura del grupo y los subgrupos, los distintos roles establecidos y las diferencias de status, así como la comparación de posición según el tipo de actividad y la naturaleza del prejuicio (Díaz-Aguado 1986, Díaz-Aguado y Baraja 1993).

Concretamente en el área de educación física, la clasificación propuesta por Neboit (1999: 40) en un estudio sobre las relaciones sociales ayuda a complementar este análisis:

- El “líder”/perturbador: que se construye su imagen por la transgresión de reglas, concediéndose derechos que no tiene.
- El “fan”/seguidor: se deja fácilmente arrastrar por la personalidad precedente, pero es consciente de los límites que no se pueden rebasar.
- El “apagado”/ignorado: no transgrede las reglas, pero no defiende sus derechos en cuanto se refiere a los otros. No busca ser escuchado por los demás.

En cualquier caso, la literatura muestra que el alumnado de origen extranjero presenta mayores dificultades escolares y de construcción de la identidad (Arnaiz Sánchez y De Haro Rodríguez 2003, Fernández Enguita y otros 2008).

4. Método de estudio: la aproximación etnográfica

La etnografía es el enfoque metodológico más pertinente para nuestro estudio; esta aproximación nos permitió acercarnos a la realidad “desde una dimensión fundamentalmente práctica” (Pérez Serrano 1994: 13). La elección del método etnográfico tiene la ventaja además de que “se asemeja notablemente a los modos rutinarios con que la gente le da sentido al mundo en la vida diaria” (Hammersley y Atkinson 2004: 43). En nuestro estudio, la cultura, pueblo o *etnos* ha sido el grupo de la clase, donde se

describieron e interpretaron todos los elementos en juego en la interacción del alumnado, como si de una comunidad humana particular con identidad propia se tratase.

Por criterios de simplicidad, hemos aplicado los términos de autóctono, inmigrante, “segunda generación” y *Dom-Tom* a nuestro estudio. Con autóctonos nos referiremos a los nacidos en el país de acogida con padres igualmente españoles o franceses; los inmigrantes serán aquellos alumnos nacidos en el extranjero (1ª generación); los alumnos de segunda generación serán aquellos alumnos que hayan nacido en el país de acogida (Francia o España) de descendencia extranjera, independientemente del año de llegada.

La investigación se desarrolló en dos países distintos, aunque tanto el sistema educativo como el contexto socio-educativo en el que se emplazan los centros presentan múltiples singularidades, pero también grandes similitudes. Por ejemplo, ambos centros (4) se sitúan en barrios con características socio-demográficas equiparables y con un porcentaje significativo de alumnado inmigrante.

En el caso francés, el *collège* La Gauvais está situado en el barrio periférico de Le Blosne, en Rennes. Esta ciudad es la capital de la región de Bretaña y cuenta en su área urbana con un 7,7% de población extranjera (INSEE 2008). En cuanto a la nacionalidad, la población marroquí (2.672) y la turca (1.579) son las más numerosas, seguidas por la argelina (1.142) (INSEE 2008). El colegio se encuentra en una Zona de Educación Prioritaria, *Réseaux Ambition Réussite* o RAR (equivalente en España a la Educación Compensatoria). El grupo de estudio lo formaban 16 alumnos de sexto grado, de los cuales 8 eran chicas y 9 chicos. En la clase había el mismo número de alumnas autóctonas que de origen extranjero (inmigrantes y segunda generación), siendo el país de procedencia diferente en cada caso (Magreb, África subsahariana, y Europa). En el caso de los alumnos varones, la mitad eran franceses, y la otra procedían tanto de territorios *Dom-Tom* (3) y de Asia (1). El profesor de educación física del centro contaba con diecinueve años de experiencia como profesor, impartiendo clases en este centro desde hace once. Era, además, secretario de la asociación deportiva del centro. La elección de la asistente social como participante en nuestro estudio se debió al conocimiento particular de los alumnos origen extranjero en el centro. Entre sus funciones destacaba el seguimiento y apoyo de estudiantes en dificultad escolar, la coordinación de comunicación entre profesores y familias y la mediación de conflictos en el centro.

En el contexto español, el estudio se realizó en el IES Senda, situado en la localidad de Getafe, una de las ciudades madrileñas con mayor población e industrialización del área metropolitana. Esta ciudad del sur de Madrid se caracteriza por un alto porcentaje de población inmigrante, representado en un 16,3% de la población total (Observatorio de Inmigración 2010). Los participantes en la investigación fueron los alumnos de la clase de 1º ESO, el profesor de educación física y la monitora de apoyo al alumnado inmigrante. Entre el alumnado se contó con la participación de 8 chicas y 18 chicos. Un 47% eran extranjeros, provienen de países latinoamericano (Ecuador, Colombia, Cuba, Chile), de Europa del Este (Bulgaria, Polonia, Ucrania), Marruecos y China. El profesor de EF contaba con más de veinte años de experiencia como educador en institutos públicos, y quince en este centro. Igualmente se eligió una figura equiparable a la labor de la asistente social en Francia, como es la monitora de refuerzo y apoyo al alumnado inmigrante, debido a la importancia de su papel con relación al conocimiento de los alumnos inmigrantes del centro.

Para la recogida de datos se optó por realizar entrevistas y notas de campo. La entrevista es una de las herramientas más frecuentes y valoradas por la comunidad científica. Permite entender, de primera mano, la forma de ser y pensar de las personas, considerado como el “método por excelencia para comprender las experiencias vividas” (Demazière 2008: 15). Para nuestro estudio, se realizaron un total de 13 entrevistas semiestructuradas, de las cuales 9 se hicieron a alumnos, con una duración 12 minutos de media por entrevista a los alumnos y alrededor de 1 hora a los profesores, la asistente social (Francia) y la monitora intercultural (España). Durante la misma entrevista, se usaron técnicas de reformulación y escucha activa (Suarez 1996) que permitieron lograr una empatía y continuidad en el discurso del entrevistado.

Se realizaron también observaciones directas en cada una de las clases de educación física. Esta técnica permitió una descripción e interpretación pertinente de lo observado en las clases. Las situaciones observadas se pasaban a un diario de campo justo al terminar la sesión.

Para analizar los datos se llevó a cabo, fundamentalmente, un análisis de contenido; éste no sólo ofrece información sobre la estructura y la organización del texto (significantes), sino la profundización en los propios significados (análisis semántico-simbólico) (Bardin 2005, Barthes 1966). La categorización se realizó en dos etapas: en primer lugar, se procedió al inventario y localización de los temas y sub-temas surgidos en los textos, para conocer la frecuencia de los mismos en cada persona entrevistada u observada; en una segunda fase, se clasificó y organizó los elementos, de modo que pudieran ser usados para responder a las preguntas de investigación. Se ha valorado también el carácter expresivo de los discursos, en contexto según el entrevistado, la situación, el ritmo y la cadencia de las respuestas, pudiendo profundizar en el significado de las afirmaciones. No obstante, las limitaciones de espacio hacen que para este trabajo nos centremos, casi exclusivamente, en referenciar los resultados de los diferentes temas.

5. Resultados

5.1. Gestionar la diversidad escolar: los ejemplos de La Gauvais (Francia) y Senda (España)

Sería pretencioso y estaría fuera de nuestro objeto de estudio generalizar con las conclusiones que extraigamos del análisis de los dos centros; sin embargo, hemos considerado que esta inmersión en los dos contextos pueden ayudarnos a comprender mejor el día a día de los centros escolares en la acogida de alumnos de origen extranjero. Como ya se ha puesto de manifiesto, los dos sistemas educativos parten de bagajes políticos y sociales distintos. Un ejemplo claro de esta orientación intercultural en el instituto español es la figura de la monitora de apoyo al alumno inmigrante, que en Francia no existe; en el *collège* francés La Gauvais destacan medidas de integración en un significado más amplio, nunca bajo una perspectiva étnica o cultural, como respuesta a necesidades sociales y urbanas de una zona ZEP.

En los dos contextos, se hace una mención especial a la urgencia de una adaptación de los alumnos recién llegados, como medidas de mediación apoyo lingüístico y refuerzo escolar.

El refuerzo del idioma aparece como medida fundamental en los dos centros. En el caso del *collège* La Gauvais, se denuncia “un déficit importante en el dominio de la lengua” (Projet d’Établissement 2010: 2). Para ello, tienen cursos de francés tanto en horario escolar (FLE o francés como Lengua Extranjera), para los alumnos recién llegados, como extraescolar.

En el centro español este apoyo de la lengua se concreta, junto con otras materias básicas, en el Proyecto de Refuerzo Escolar, que tiene como objetivos “incrementar la integración y el éxito académico de los alumnos inmigrantes” e “impulsar la participación de sus familias en el proceso” (Proyecto General de Aula 2010: 14). En este caso, el vínculo con la familia parece ser fundamental, al aparecer en dos objetivos: a) posibilitar y asegurar el conocimiento y participación del alumno inmigrante y su familia en las distintas convocatorias de ayudas, becas y otros recursos y b) establecer comunicaciones con los padres sobre el rendimiento y la actitud del alumno en las actividades de refuerzo y apoyo.

En este sentido, la comunidad escolar resaltó que estas medidas eran ineficaces:

“Con respecto a aquellos alumnos que llegan en el colegio hay una estructura que se hace con los pocos medios de los que disponemos, que se nos reclama a nivel de institución, a nivel de Región, quieren que funcione algo, pero por el momento., no..., está lo que se llama como francés de segunda lengua, se hace en dos horas, nos dicen que en que, nos dan dos horas para hacer eso para ayudar a los alumnos, pero no va bien, porque haría falta que ellos estuvieran todos los días, durante no sé cuantas horas” (profesor, Francia).

Como apuntábamos, las acciones de sensibilización cultural sólo aparecen dentro del programa del centro español, siendo el Aula de Enlace la principal herramienta de apoyo al alumno migrado; además se proponen actividades culturales y recreativas afines modelo intercultural del centro, también en el ámbito extraescolar:

“Pues promuevo este tipo de actividades interculturales para que hablen. Ayer, por ejemplo, se conocieron dos chicos búlgaros, que no se conocían, uno de 4º de la ESO, con uno de 2º de Bachillerato, y otros de Aula de Enlace, y allí se conocieron” (monitora, España).

Sin embargo, se han detectado ciertas dificultades en el desarrollo de estas medidas de gestión de la diversidad, sobre todo, en la adaptación que la comunidad escolar ha tenido que afrontar, a veces, con importantes carencias. Uno de los motivos que más se repitieron en los discursos de la comunidad escolar fue la distancia entre los planteamientos teóricos de estas iniciativas con la realidad escolar:

“Pero se mete en programación, se mete en varios departamentos, se mete en el instituto..., hombre, en el instituto están los órganos que lo abordan...hay figura de la trabajadora social...de la monitora de inmigración...que es la figura de Aula de Enlace, entonces, pues institucionalmente si que se contempla...pero luego ya pormenorizado, en la práctica...es otra cosa, no tiene nada que ver” (profesor, España).

Cuando se abordaron los factores presentes en la integración de los alumnos de origen extranjero, fueron la distancia idiomática y cultural, y el origen en sí como factor, los que emergieron de manera más considerable en los discursos y observaciones:

“Me tropiezo con el idioma, me tropiezo con padres que no saben, me tropiezo con... pero hasta ahora las relaciones son bastante buenas, y sé que en algún momento, voy a poder tirar de ellas” (monitora, España).

“Y hay también alumnos que han nacido en Francia, que han hecho toda su escolarización en Francia y que no escriben bien francés para nada, es alucinante ver a algunos de nuestros alumnos de tercer grado [equivalente a 4º ESO] lo mal que escriben” (profesor, Francia).

En segundo lugar, los rasgos culturales distintos, y algunos ejemplos de identidad bicultural también emergieron en el estudio:

“Están en una estructura muy cerrada a nivel de comunidad, eh...ellos, ellos se cuidan los unos a los otros, no tienen derecho...eh, en el Ramadán, sobre diferentes cosas, eh..., no tienen verdaderamente autonomía individual, ellos respetan todo lo que hace el grupo y, por tanto, son afirmados en esa cultura, incluso ellos van en junio a Turquía, vuelven en septiembre y algunos de ellos se re-escolarizan en Turquía” (profesor, Francia).

“Mientras que el profesor pasa lista, Mikhael mira al profesor y le pide que no le llame así, que le llame Miguel. Más tarde pude saber que Mikhael es polaco (...)” (sesión 1, España).

En tercer lugar, el origen fue abordado como un factor en sí, motivador de distanciamiento entre el alumnado y la comunidad escolar. Este aspecto fue especialmente sensible en el caso francés, por la complejidad de ser expuesto de manera pública y oficial, se percibía el origen como una problemática ambivalente en cuanto a si ayuda o no a la integración:

“Según un profesor de gimnasia, de educación física, dice ‘mira, se lo estamos diciendo, que aquí pueden venir sin pañuelo’, pero si su elección es traer el pañuelo, es su elección...y cada uno, ha hecho lo que, lo que siente...pero en un momento determinado, es un incordio, te lo quitas, y no pasa nada” (monitora, España).

“Es un poco, es un poco una posición, eh...ideológica, política,...pero...eh....en Francia encima hay mucha,...mucha reserva, hay miedo alrededor de la... miedo de fichar, de fichar a la gente sobre su... bueno, ya sabe” (asistente social, Francia).

“En un cierto punto de la conversación, el director del colegio, después de hablar sobre la problemática del estudio del origen étnico y cultural, me dice que él realiza informes internos para conocer el perfil, el porcentaje de alumnos, para comprenderlos mejor. Me dice que está prohibido, pero que él lo hace ‘discretamente’” (primera reunión con el director de La Gauvais, Francia).

5.2. El papel de educación física en las relaciones interétnicas

Al principio de este artículo nos preguntábamos acerca de la influencia que la asignatura de educación

física desempeñaba en la interacción de alumnos de diversos orígenes.

En los dos proyectos de centro analizados dan una consideración especial al papel del deporte como herramienta de socialización e integración, pero de manera distinta. Así, en su Proyecto General de Aula (PGA), el IES Senda tiene entre sus proyectos internos la aplicación de metodología de aprendizaje cooperativo en la asignatura de educación física, teniendo como objetivo: “Evaluar el impacto de estrategias docentes basadas en innovación educativa (como aprendizaje cooperativo) que fomenten el contacto intercultural de los alumnos” (PGA: 17).

Y de forma concreta se menciona la puesta en práctica de juegos populares en sinergia con juegos del mundo y del conocimiento de la danza, como elemento de relación.

En cambio, en el Proyecto de Centro de La Gauvais el objetivo que cumple la educación física es de socialización con el contexto urbano, de “apertura a los demás (padres y barrio). En este sentido, la asignatura contribuye a servir de enlace entre las familias y el entorno más cercano a través de la asociación deportiva y de las actividades extraescolares que se proponen” (Programación de educación física y deportiva: 4). A nivel de proyecto pedagógico o curricular, sin embargo, no se contempló ninguna acción concreta en el área de educación física para este tipo de alumnado.

Sobre el terreno, a partir de las opiniones y experiencia tanto de los alumnos como de sus responsables, hemos tratado de conocer si se daban características de la asignatura de educación física que puedan ser favorables a la interacción y al contacto con alumnado de distinto origen. En primer lugar, los criterios para elegirse o preferirse eran diferentes si hablamos de educación física; así, el criterio de la capacidad física o de la habilidad motriz fue motivo para preferir o rechazar a un compañero de manera distinta que en otro contexto:

“P. ¿Y cómo ha sido tu relación con ella? ¿Es igual en otras clases?”

R. Hombre, en el resto de clases yo me llevo bien con ella, pero en las clases de educación física ella que moverse y eso... se le da mal, por decir así...pero ella en clase luego es muy buena, sí” (alumno 2, España).

En este sentido, los dos profesores de educación física coinciden: la comunicación no verbal y el mimetismo permiten un tipo de relación y contacto entre los alumnos autóctonos y de origen extranjero, que puede compensar dificultades académicas:

“Tiene más posibilidades que por imitación... como con dibujo...si ven que en dibujo tienen que dibujar algo...es lo mismo, ¿no?” (profesor, España).

“Ellos pueden reaccionar por mimetismo, quiero decir que ellos no son... no están solos delante del folio con su tarea a intentar y comprender (...); así, nos, ellos miran mucho lo que hacen los otros y si ellos no comprenden adaptan su comportamiento en función de lo que ven” (profesor, Francia).

Asimismo, a la educación física se le atribuyen otra serie de cualidades favorecedoras, con respecto al resto de materias:

“Pues...yo creo verdaderamente, la clase de educación física y deportiva, es una clase para mi, esencial; en fin, que es central (...) a nivel de la seguridad, del respeto del otro (...) ellos tienen miedos importantes. Por eso, respetar sus miedos y al mismo tiempo animarles, pero es diferente como postura delante de un papel que allí delante de la piscina donde se tiene que zambullirse y eso mete en juego muchas cosas, miedos infantiles, miedo a que los compañeros se burlen” (asistente social, Francia).

“Es el respeto de las reglas, de los otros... es por eso que este ciclo, que en la primera mitad del año de 6º [1º de la ESO], se hace arbitraje y deportes colectivos, porque los deportes colectivos son las situaciones donde hay más conflictos, donde hay más dificultades, más compromiso emocional” (profesor, Francia).

Por último, en una ocasión se consideró que el deporte, *per se*, permitiría el contacto intercultural sin que se dieran argumentos que fundamentasen esta idea:

“Los *Open* de fútbol que están haciendo... pues así hemos intentado por todos los medios que se apunten al fútbol... que el fútbol une... une, hasta para la guerra, no? Pues es una manera también de que interactúen... ¿vale? Se trata de que interactúen como sea” (monitora, España).

5.3. La estructura relacional de los alumnos: criterios universales

En el último apartado de análisis de este estudio, abordamos la manera en que los alumnos autóctonos y extranjeros se relacionaban entre sí, para responder a la segunda pregunta de estudio formulada. Esta dimensión nos parecía realmente interesante para poder conocer cómo las políticas de acción educativa a nivel general y particular del centro, y los discursos de la comunidad educativa tenían resultado directo en la dinámica relacional de dos aulas étnicamente diversas.

A través de las observaciones y las entrevistas, los alumnos expresaron el porqué de sus elecciones y rechazos. El primer criterio que emerge es el hecho de pertenecer al mismo sexo; esto se observó de manera evidente en los dos centros, sólo se hacían parejas mixtas a no ser que el profesor diera otra pauta:

“P. Pero, ¿pero te gustaría estar con otros, con otros equipos o con otros compañeros?

R. Eh... pues depende de quién, de hecho, porque hay gente de mi clase con la que me gustaría estar...con...las chicas claro, pero si es con los chicos, eh...con los chicos depende de quiénes” (alumna 3, Francia).

Por otro lado, es la actitud gentil o colaboradora la que hizo que los alumnos se eligieran más veces entre ellos a la que le siguen otros criterios positivos relacionados como el esfuerzo en clase, la afinidad, o el liderazgo:

“Porque...es trabajador, no es como Martín, o sea...él a veces sí, siempre juega con todos, te la pasa y eso...y si no lo entiendes, te lo explica...” (alumna 1, España).

“Sayid... que es muy buen amigo, conmigo. Con él siempre hablo de todo, puedo hablar de todo, de series, de todo...es mi mejor colega” (alumno 2, España).

“Fre [el profesor francés] me habla de esto y yo le recuerdo que Claire es muy líder, por lo que sería interesante saber por qué ella es también líder y tiene ese poder sobre los demás” (3ª sesión, Francia).

Otros criterios también coincidentes tanto en IES Senda como en La Gauvais fueron la amistad, el hecho de ser divertido o de que ya fueran compañeros desde la etapa de primaria también emergieron, aunque con menos frecuencia.

En el caso de las elecciones negativas, los alumnos se rechazaban principalmente por tener una actitud molesta en clase y distrae, o no demuestra grandes capacidades físicas:

“Eh, porque...Vincent hace todo el tiempo ruidos como para...para hacerse notar en clase, pero él cree que todo el mundo que le mira o que se ríen con él, pero en realidad, se ríen de él” (alumna 3, Francia).

“Casi que no participa, no quiere jugar, cuando juega, no va al paso normal, va como despacio y la pasa ya rápido...en el baloncesto” (alumno 2, España).

Efectivamente el comportamiento negativo en clase fue un motivo importante de rechazo. La actitud bromista, a veces valorada positivamente, se convertía, en ocasiones, en razón para la burla por parte del resto de compañeros. En algunos casos, incluso, la agresión verbal y física ha estado presente como criterio de rechazo:

“Entonces, yo le digo... como hagas el bebé te tiro del pelo” (alumna 1, Francia).

“Algunas veces me insulta, sí... me dice...’¡qué haces, gilipollas, por qué me quitas el balón!’, y a veces cuando estoy mirando en clase a alguno que está detrás de Abdul, me estoy moviendo y dice: ‘¡Qué miras! ¡Por qué me miras a mí, mira a otro!’, se pone así como diciendo que estoy metiéndome con él” (alumno 2, España).

En todo caso, tanto los criterios de elección como de rechazo que hemos mostrado no ha aparecido relacionados al hecho de que el alumno perteneciera a una minoría cultural o racial. El rechazo, la exclusión, parece darse en estos dos contextos, por una “diferencia” de comportamiento, de incapacidad de relación y socialización con respecto al resto de compañeros:

“Tatienne, sin embargo, es la última...la encuentro muy aislada con relación a los demás. Ella es pequeña y parece que no tiene confianza. A menudo se queda sola, no habla y no hace los ejercicios. Al final de la clase, en el autobús, ella mira silenciosa cómo Claire e Inaya hablan vivamente” (sexta sesión, Francia).

“Durante el desplazamiento a la piscina, observo que las preferencias se mantienen, porque los alumnos eligen sentarse con los que ellos quieren, Anne y Dinah por una parte, y el grupo grande de chicas en el otro lado: Valène, Claire e Inaya, los chicos al final del autobús, Pavel e Irwin, Roland y Faruk juntos, cerca de los profes...y... ¿Vincent? Vincent está solo, mirando a través de la ventana” (4ª sesión, Francia).

6. Discusión y conclusiones

A lo largo del presente artículo hemos buscado una respuesta a la aplicación de medidas concretas para el alumnado inmigrante y la repercusión de éstas en la relación entre los compañeros en la clase de educación física.

En el IES español Senda aboga por un modelo intercultural, como refleja en los objetivos y proyectos de centro. Esta filosofía está en la línea de los objetivos marcados tanto por la Ley de Educación como por las acciones concretas del plan PROA de refuerzo escolar.

En el caso del *collège* francés La Gauvais destaca una filosofía de integración escolar más centrada en las necesidades sociales y urbanas, propias de la zona ZEP. En todo caso, se trataría de un enfoque adaptativo o asimilacionista, donde el centro otorga herramientas para que sean los alumnos quienes se adapten, y no al revés (Alcalde Campos, 2008). Sin embargo, tanto en uno como en otro contexto se dan dificultades a la hora de aplicar estos dispositivos. Los propios autores reclaman la carencia de estudios que evalúen la verdadera eficacia de estas medidas.

El factor de origen sí quedó reflejado en el discurso de los profesores y como elemento determinante en el proceso de integración escolar. En el contexto francés fue especialmente delicado. Esta problemática sólo puede entenderse desde la del modelo político de integración francés que abordamos en el marco teórico, el cual argumenta la protección de la libertad individual y los valores republicanos, contra la visión crítica de la comunidad científica, que ve en la invisibilidad de los datos una forma de discriminación y negación de la realidad cultural en Francia (Simon 2005a). Esta asimilación llevaría a una “invisibilidad” de lo propio y del predominio de los valores y normas del grupo dominante.

Al contrario, los alumnos de los dos contextos coincidieron en gran parte al expresar criterios de relación, sin que en ningún caso emergiera la razón cultural, étnica o racial. Estos resultados contradicen la tendencia de otros estudios que subrayan una marcada posición de desventaja de los alumnos con diferente origen cultural con respecto a sus compañeros autóctonos (Fernández Enguita y otros 2008). Habría que destacar, por otro lado, que las dinámicas de rechazo o discriminación de los alumnos se centraron en torno a una actitud negativa, pero también hacia aquellos alumnos con dificultades escolares, sociales y motrices; esto ampliaría el concepto de desigualdad o exclusión a un hecho cultural y buscaría respuestas en otras dinámicas más complejas de lo que se percibe como extraño o diferente (Alcalde Campos 2008). En nuestro caso, no podemos hablar de una “etnificación” de la que hablaba Debarbieux (1998) como causa única de la exclusión escolar.

Esto evidencia la escasa repercusión que las políticas educativas han tenido en las relaciones

interétnicas de ambos contextos, dándose una desconexión entre el planteamiento teórico y político de los sistemas español y francés, también aprehendido como discurso por la comunidad educativa estudiada, y la verdadera realidad de interacción de los alumnos. Pese a lo que cabría pensar, y habiendo observado diferencias plausibles en la construcción del modelo de integración educativo de cada país, en ninguno de los casos observados se recoge el factor cultural como parte causal de las dinámicas de interacción entre el alumnado inmigrante y autóctono. Bien sea por que la cuestión de la inmigración se haya “etnificado” en exceso, viendo en la diferencia cultural gran parte de la problemática, como podría ser en el caso español, o por ausencia o negación, como en el caso francés, el hecho es que en el día a día de las aulas los alumnos se relacionan con otros parámetros. Unos criterios compartidos, universales, que se escapan de la etiqueta de “étnico”, “racial” o “cultural”.

Por otro lado, el hecho de que estos criterios fueran expresados en el ámbito de la asignatura de educación física, y que el criterio de estar más o menos capacitado físicamente haya sido expresado, nos llevan a replantearnos su “doble moral”. Veíamos al principio que la educación física es concebida con unas características especiales que la diferencian del resto de materias. La potencialidad de lo físico y corporal como herramienta privilegiada de interacción la hace distinguirse de otras áreas donde los alumnos inmigrantes pueden verse menos capacitados. Sin embargo, vistos los resultados, el carácter ambivalente de la actividad física y deportiva nos obliga a adoptar una postura crítica con respecto a lo expresado por nuestros protagonistas. De igual modo que la educación física puede ser vehículo de educación en valores personales y sociales (Pardo y Bodin 2010) y de ciudadanía (Neboit 1999), también se ha comprobado, desde una óptica histórica, que esta materia ha venido respondiendo en ocasiones a una función social y utilitarista, de control y disciplina escolar (Bodin y otros 2006). En este sentido, es pertinente afirmar que la educación en valores y la educación intercultural no están reñidos con la actividad físico-deportiva, y de hecho, es a través de ella como se sustentan muchas de las propuestas para la integración social; pero, por otro lado, es necesario integrar y formar a la comunidad educativa, y por ende, a la sociedad, en una actitud crítica hacia el fenómeno físico y deportivo.

A modo de conclusión podríamos decir que, en primer lugar, los dos centros analizados contemplan medidas de apoyo y refuerzo para el alumnado de origen extranjero, aunque desde perspectivas y resultados diferentes. Efectivamente, se observa una distancia notable entre los planteamientos teóricos, a menudo idealizados y escasamente evaluados, y la realidad escolar, con limitaciones de tiempo y recursos para cumplir con estos objetivos. Los factores que influyen en la integración como el rol de la familia, el idioma o el nivel de escolarización han sido señalados por la comunidad escolar como la principal problemática de estos alumnos: la construcción de una identidad con referencias culturales a menudo incompatibles con las de la sociedad de acogida.

Sin embargo, y contrariamente a lo que afirma parte de la literatura científica y el discurso de profesores y apoyo escolar, no se ha detectado una posición de desventaja en los alumnos de otros países con respecto a los autóctonos. Gracias al acercamiento etnográfico realizado, no se han observado diferencias significativas según el origen. Esto se refuerza con los hallazgos sobre las motivaciones para elegirse vs rechazarse: el criterio cultural no ha sido nunca mencionado por los alumnos. Cabe pensar, aunque con prudencia, que existe una distancia significativa entre el punto de vista y las intenciones de los responsables escolares (tanto profesores como apoyo escolar), conscientes de las dinámicas de exclusión, los prejuicios sociales y culturales, y el de los alumnos. Sería interesante conocer en qué momento del desarrollo del niño o adolescente las dinámicas de segregación racial o cultural emergen, o más aún, en que disciplinas educativas. La desigualdad ha resultado ser en nuestro estudio un concepto mucho más amplio: el “diferente”, el “extraño”, no lo era sólo por el color de piel, o por diferencias culturales o religiosas: el diferente presentaba dificultades escolares, o estaba menos capacitado físicamente.

No obstante, es preciso señalar que en este estudio existen claras limitaciones de diverso calado: en primer lugar, los resultados sólo son aplicables al contexto de los dos centros analizados. Esto supone que las conclusiones del mismo no son extrapolables a otros contextos y sólo son válidos en el ámbito de estudio seleccionado. Igualmente es necesario tener en cuenta que los resultados corresponden a la disciplina de educación física, por lo que se precisa de estudios más globales para comprender de manera más exhaustiva el fenómeno migratorio en el resto de disciplinas educativas.

En cualquier caso, el presente estudio pretende coadyuvar en el proceso de comprensión de las dinámicas de inclusión y exclusión dentro del aula; para tratar de acercar los planteamientos teóricos y

políticas educativas, con la finalidad de conseguir una mejor integración los alumnos inmigrantes.

Notas

1. Este término, extensamente utilizado en la bibliografía francesa revisada, nos parece adecuado para referirnos a la cohabitación de personas con diferentes niveles de vida económica, social, cultural o religiosa.

2. En el sistema educativo francés, el *collège* correspondería al centro de educación secundaria en España, de 11 a 15 años, durante cuatro cursos académicos: de 6º a 3º, según la nomenclatura francesa. El *lycée* abarca los cursos de 2º a Terminal (ciclo de Bachillerato en España), con alumnos en edades comprendidas entre 16 a 18 años:

<http://www.education.gouv.fr/>

3. En francés, Départements et Territoires d'Outre-Mer. Con Dom-Tom hacemos mención en el texto a los alumnos nacidos en estas regiones (Guayana Francesa, Reunión, Martinica, etc.) migrados actualmente a Francia metropolitana.

4. Los nombres de los dos centros han sido cambiados por seudónimos para preservar el anonimato.

Bibliografía

Alcalde Campos, Rosalina

2008 "Los programas de actuación educativa al alumnado de origen extranjero: ¿modelos de atención a la diversidad cultural o a la igualdad educativa?", *Revista de Educación* (Madrid), nº 345: 207-228.

Arjona Garrido, Ángeles (y otros)

2008 "Inmigrados en la universidad de Almería. Una oportunidad de convivencia intercultural", *Gazeta de Antropología* (Granada), nº 24 /2: Artículo 40:

http://www.ugr.es/~pwlac/G24_40AngelesArjona_JuanCCheca_FranciscoCheca.html

Arnaiz Sánchez, Pilar (y Remedios de Haro Rodríguez)

2003 "Alumnos magrebíes en las aulas: analizar y comprender el presente para transformar y mejorar el mañana", *Educación, Desarrollo y Diversidad* (Orense), nº 3 (6): 63-82.

Bardin, Laurence

1977 *L'analyse de contenu*. París, Presse Universitaires de France, 2005.

Barrère, Anne (y Danilo Martuccelli)

1996 "L'école à l'épreuve de l'ethnicité", *Les annales de la recherche urbaine* (París), nº 75: 51-58.

Barthes, Roland

1966 "Introduction à l'analyse structurale des récits", *Communications* (París), nº 8: 1-27.

Barthon, Catherine

1996 "Enfants d'immigrés dans la division sociale et scolaire", *Les Annales de la Recherche Urbaine* (París), nº 75: 70-78.

Bodin, Dominique (y otros)

2006 "Violences à l'école: l'impact de la matière enseignée", *Déviance et Société* (Dortmund), nº1 (30): 21-40.

Bowles, Samuel (y Herbert Gintis)

1983 "La educación como escenario de las contradicciones en la reproducción de la relación capital-trabajo", *Educación y Sociedad* (Madrid), nº 2: 7-23.

Chaveau, Gerard (y Éliane Rogovas-Chaveau)

1999 "ZEP et pédagogie de la réussite", *Ville-École-Intégration Enjeux* (París), nº 117: 16-27.

Chappuis, Raymond (y Raymond Thomas)

1995 *Rôle et statut*. París, Presses Universitaires de France.

Checa Olmos, Francisco (Ángeles Arjona Garrido y Juan Carlos Checa Olmos)

2007 "El extrañamiento cultural en espacios migratorios. La juventud andaluza ante el reto de la multiculturalidad", *Migraciones Internacionales* (Tijuana), nº1 (4): 111-140.

CIDE

2004 *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

Collège La Gauvais

2010 *Projet d'Établissement 2009-2010* (Proyecto de Centro).

Comunidad de Madrid

2012 *Orden 2939/2012, de 9 de marzo, de la Consejería de Educación y Empleo, por la que se modifica la Orden 1848/2005, de 4 de abril, de la Consejería de Educación, por la que se establece el procedimiento para la admisión de alumnos en centros docentes sostenidos con fondos públicos de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Especial*.

Debarbieux, Éric

1998 "Violence et ethnicité dans l'école française", *Revue Européenne des Migrations Internationales* (Poitiers), nº 14 (1): 77-91.

Demazière, Didier

2008 "L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens", *Langage & Société* (París), nº 123 (1): 15-35.

Díaz-Aguado, María José

1986 *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid, CIDE.

Díaz-Aguado, María José (y Ana Baraja)

1993 *Interacción educativa y desventaja sociocultural: Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*. Madrid, CIDE.

El País

2005 "La oposición acusa a Educación de hacer un uso político de las notas del examen sorpresa", Madrid. 11 octubre.

http://www.elpais.com/articulo/madrid/oposicion/acusa/Educacion/hacer/uso/politico/notas/examen/sorpresa/elpporsoc/20051011elpmad_12/Tes

Elias, Norbet (y John L. Scotson)

1965 *Logiques de l'exclusion*. París, Fayard, 1997.

Felouzis, Georges (coord.) (y otros)

2005 *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. París, Le Seuil.

Felouzis, Georges (y Joëlle Perroton)

2007 "Intégration et facteur ethnique", en Jean Michel Barreau (ed.), *Dictionnaire des inégalités scolaires*. París, ESF: 166-168.

Favell, Adrian

1998 *Philosophies of integration: immigration and the idea of citizenship in France and Britain*. Basingstoke, Macmillan.

Fernández Enguita, Mariano (y otros)

2008 “¿Fronteras en las aulas? Contacto transcultural y endogamia en las interacciones del alumnado”, *Revista de Educación* (Madrid), nº 345: 157-181.

Franzé Mudano, Adela

2008 “Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas”, *Revista de Educación* (Madrid), nº 345: 111-132.

García Castaño, Francisco José (y otros)

2008 “Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación”, *Revista de Educación* (Madrid), nº 345: 23-60.

Gervilla, Enrique

1993 *Postmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes*. Madrid, Dykinson.

Giess-Stüber, Petra

2009 “Interculturalidad reflexiva e interacción con lo “extraño” en el deporte y a través del deporte”, en Javier Durán González (ed.), *Actividad física, deporte e inmigración. El reto de la interculturalidad*. Madrid, Dirección General de Deportes, Comunidad de Madrid: 95-111.

Giménez, Carlos

2003 “Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad”, *Educación y Futuro* (Madrid), nº 8: 9-26.

Gutiérrez Sanmartín, Melchor

2003 *Manual de valores sobre el deporte*. Barcelona, Paidós.

Hammersley, Martin (y Paul Atkinson)

2004 *Etnografía*. Barcelona, Paidós.

Heinemann, Klaus

2002 “Deporte para inmigrantes: ¿instrumento de integración?”, *Apunts: Educación física y deporte* (Barcelona), nº 68: 24-35.

IES Senda

2010 *Proyecto General de Aula (PGA) 2009-2010*.

Innerarity, Carmen

2007 “El islam y la república. Un conflicto entre dos identidades”, *Papers* (Barcelona), nº 84: 139-147.

Institut National de la statistique et des études économiques (INSEE)

2008 Los inmigrantes de Rennes, por sexo, edad y país de nacimiento:

<http://www.recensement.insee.fr/tableauxDetailles.action?zoneSearchField=RENNES&codeZone=35238-COM&idTheme=9&idTableauDetaille=23&niveauDetail=1>

Juliano, Dolores

1993 *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid, Eudema.

Ministère de l'Éducation Nationale

2002a *Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés*. BO nº10 du 25 avril.

2002b *Adaptation et intégration scolaires: des ressources au service d'une scolarité réussie pour tous les élèves*. Circulaire nº 2002-111.

2009a “Programmes de l'enseignement d'éducation physique et sportive”, BO nº2, 19 février 2009.

2009b *L'éducation nationale en chiffres*.

Ministerio de Educación y Ciencia

2006a *Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE nº 7899, 4 de mayo de 2006.

2006b *Real Decreto 1631/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*, BOE nº 238, 5 de enero de 2007.

Ministerio de Educación

2009 *Datos y cifras. Curso 2009-2010*, Madrid.

2010 *Programa de apoyo y refuerzo a centros de educación secundaria*.

Molina, José Luis

2001 *El análisis de redes sociales. Una introducción*. Barcelona, Bellaterra.

Neboit, Bertrand

1999 "L'éducation à la citoyenneté à l'entrée du collège et à l'entrée du lycée dans le cadre de l'enseignement de l'E.P.S", *EPS* (París), nº 206: 37-48.

Observatorio de Inmigración

2010 *Informe de la población extranjera empadronada en la Comunidad de Madrid. Junio 2010*. Madrid, Consejería de Empleo, Mujer e Inmigración.

Pardo, Rodrigo (y Dominique Bodin)

2010 "La actividad físico-deportiva como ámbito privilegiado para la integración de jóvenes socialmente desfavorecidos. El caso de los inmigrados", en Francisco Checa Olmos (y otros) (eds.), *Transitar por espacios comunes. Inmigración, salud y ocio*. Barcelona, Icaria: 201-230.

Parsons, Talcott

1976 "La clase escolar como sistema social: algunas de las funciones en la sociedad americana", *Revista de Educación* (Madrid), nº 242: 64-86.

Pérez Serrano, Gloria

1994 *Investigación cualitativa, retos e interrogantes. II, Técnicas y análisis de datos*. Madrid, La Muralla.

Portes, Alejandro (y Rubén Rumbaut)

2006 *Immigrant America. A portrait*, Los Angeles, University of California, 2006.

Portes, Alejandro (y Min Zhou)

1993 "The New Second Generation: segmented assimilation and its variants", *The Annals of the Academy of Political and Social Science* (Philadelphia), nº 530: 74-96.

Portes, Alejandro (y Rosa Aparicio)

2009 "La Segunda Generación en Barcelona: Un estudio longitudinal":

http://www.cidob.org/es/noticias/migraciones/el_gap_entre_aspiraciones_y_expectativas_en_la_segunda_generacion_de_inmigrantes

Ribas Mateos, Natalia

2004 *Una invitación a la sociología de las migraciones*. Barcelona, Edicions Bellaterra.

Schnapper, Dominique

1991 *La France de l'intégration. Sociologie de la nation en 1990*. París, Gallimard.

Simon, Patrick

2005a "Le rôle des statistiques dans la transformation du système de discrimination", *Seminaire*, 28 marzo:

http://seminaire.samizdat.net/Le-role-des-statistiques-dans-la_128.html

2005b "Une 'question de la seconde génération' en France?", *Seminaire*, 4 noviembre:

<http://seminaire.samizdat.net/UNE-QUESTION-DE-LA-SECONDE.html>

Suares, Marinés

1996 "Preguntando sobre el preguntar", en Marinés Suares (ed.), *Mediación, conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Barcelona, Paidós: 249-276.

Tribalat, Michele

1995 *Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants.* Paris, La Découverte.

