

**Factores de
exclusión de los
alumnos
inmigrantes en la
interacción con los
docentes**

Carlos Vecina
Merchante
sociólogo, doctorando
Facultat d'Educació
Universitat de les Illes
Balears

Educació i Cultura
(2005), 18:
191-203

Factores de exclusión de los alumnos inmigrantes en la interacción con los docentes

Factors of exclusion in interactions between immigrant schoolchildren and teachers

Carlos Vecina Merchante

Departamento de Ciencias de la Educación
Universitat de les Illes Balears

Resum

Els darrers anys s'ha produït un increment considerable de la població a les Illes Balears, bona part com a conseqüència de l'arribada d'un contingent força important d'inmigrants. S'han posat en funcionament accions amb l'objectiu de propiciar la integració d'aquestes persones dins la nostra comunitat.

Els alumnes immigrants constitueixen una realitat a les escoles, on la relació que s'estableix amb els professors pot desencadenar l'exclusió social d'una part d'aquest col·lectiu.

Summary

The population of the Balearic Islands has grown considerably in recent years and a good part of this growth is related to immigration. Actions that aim to propitiate the integration of these students into the Community of the Balearic Islands have been implemented.

The existence of schoolchildren from immigrant families is a reality and their relationships with teachers can trigger the social exclusion of a part of this group.

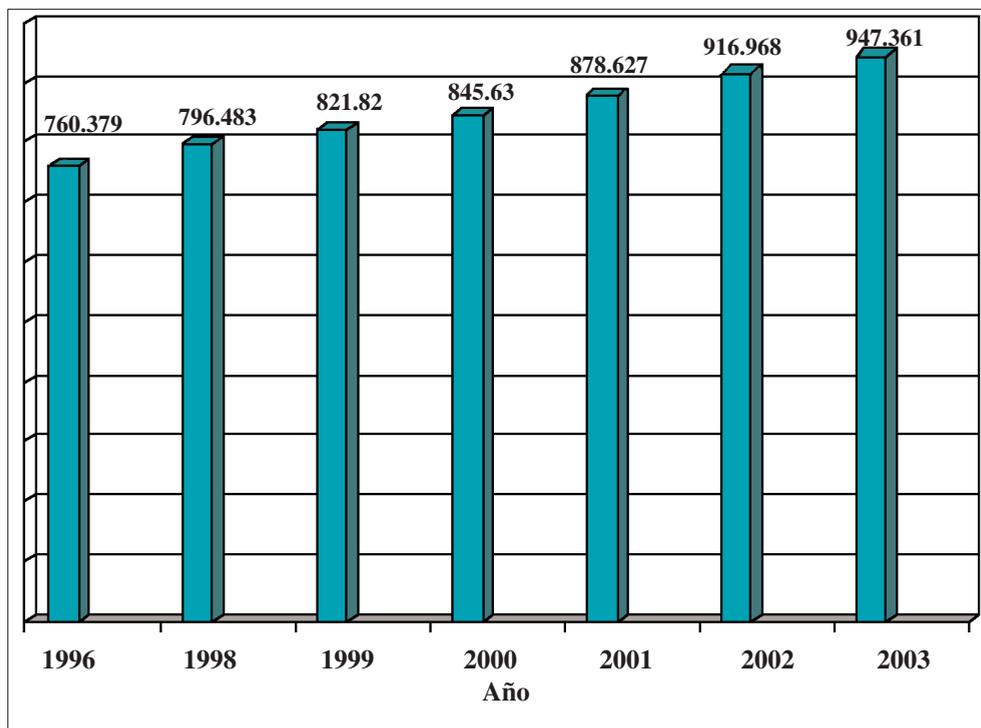
Un acercamiento a los datos demográficos de la Caib

El aumento de la población

La población¹ total de las Islas Baleares en 1996 contaba con 760.379 habitantes, en el año 2003 esta cifra aumenta a 947.361, lo que representa un aumento porcentual del 24,59 % (véase tabla n.º 1).

¹ Datos demográficos obtenidos del Institut Balear d'estadística y de la Memoria del CES 2003.

Tabla 1.
Evolución de la población total Islas Baleares



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del IBAE.

Es significativo que en el período de tiempo mencionado, la población nacida en las Baleares (incluyendo a los hijos de extranjeros y de aquellos provenientes de otras ccaa) ha pasado de 515.030 a 553.875, es decir, ha aumentado en 38.845 personas, lo que representa el 5,11% de la variación total mencionada anteriormente; el resto está compuesto por la entrada de población procedente del exterior de esta comunidad; dentro de ésta cabe distinguir los nacidos en otras ccaa que suponen un número de 48.342 habitantes y, la cifra demográfica más importante: 99.795 procedentes del extranjero, aumento que sitúa a esta población de 46.251 habitantes en 1996 a 146.046 en 2003.

La población nacida en el extranjero

Si bien la nacida en Alemania es la más numerosa con un total de 24.017 personas, hay que constatar el hecho de que la población total proveniente de la UE (contando los 25 miembros) es de 60.172 y que ésta era de 28.185 en el 1996, por tanto ha crecido en 31.987 personas. Frente a estos datos se encuentra la población denominada «inmigrante» cuyo origen es extracomunitario que ha experimentado un incremento de 39.623, pasando de 18.066 en 1996 a 85.874 (esta población casi se ha quintuplicado). Este número representa más del 9,06 % de la población total de las Islas, porcentaje al que habría que añadir los hijos de estos inmigrantes nacidos ya en la comunidad y aquellos que por diversas causas se escapan a su posible cuantificación.

El alumnado de origen inmigrante

El total de alumnado² extranjero del Estado español ha crecido espectacularmente, en diez años ha pasado de 50.076 en el curso académico 1993-94 a 389.726 alumnos en el 2003-04, el aumento se ha dado en todos los niveles de enseñanza, aunque podríamos destacar primaria y enseñanza secundaria obligatoria como aquellos niveles en los que más ha destacado, primaria con un aumento en el tramo señalado de 140.417 alumnos y secundaria obligatoria con un aumento de 108.298. (ver tabla n.º2). En el caso de Baleares,³ comparando el resto de comunidades autónomas, el curso 2003-04 ocupó un segundo puesto con el 10,1 % de alumnos extranjeros en sus aulas, por debajo de Madrid con un 10,2 %, (véase gráfico n.º1). Los datos de la Conselleria d'Educació⁴ sobre alumnado extranjero de régimen ordinario dan un total de 13.349 alumnos en las Islas Baleares, 10.256 para Mallorca.

Tabla 2.
Evolución del alumnado extranjero en enseñanzas no universitarias

	CURSOS			
	93/94	98/99	02/03	03/04
TOTAL	50.076	80.687	302.423	389.726
Infantil/Preescolar	8.640	12.387	60.050	78.349
Primaria/E.G.B.	32.471	34.017	132.467	172.888
Educa. Especial	153	178	965	1.436
E.S.O.	0	22.558	80.300	108.298
Bachilleratos	6.149	6.311	12.085	15.388
FP.	2.663	2.732	10.469	13.367
No consta	-----	2.504	6.087	-----

Fuente: MEC, datos y cifras. Curso escolar 2003I2004.

El riesgo de la exclusión y los planes de integración

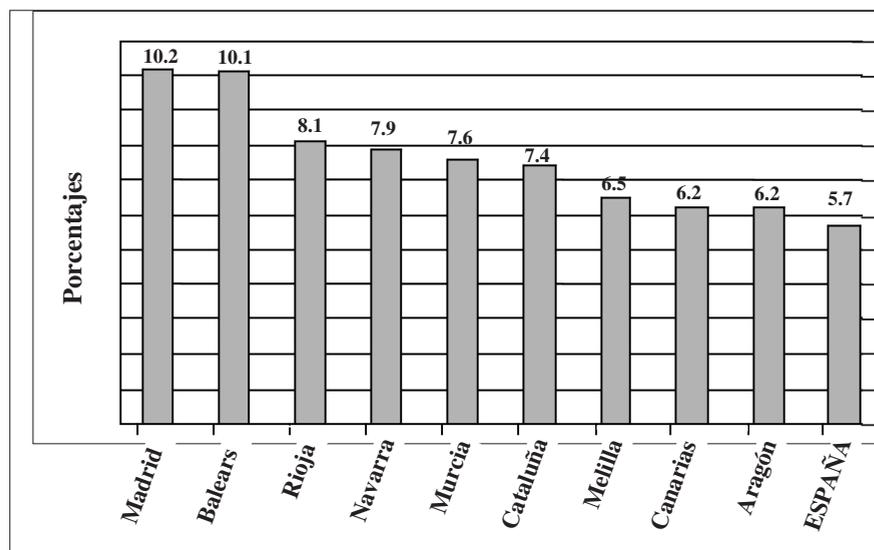
El colectivo de inmigrantes se encuentra, en muchos casos, en situaciones carenciales importantes y en posiciones dentro de o en riesgo de exclusión social. Este hecho es preocupante, prueba de ello son las medidas y políticas destinadas a propiciar su integración. Ballester, LL. y Oliver, J. LL. (2003) advierten de la dureza con la que se enfrentan los inmigrantes extracomunitarios, siendo, en ocasiones, víctimas de la explotación; además, la ruptura sociocultural tiene efectos negativos para esta población aumentando la probabilidad de conflictos personales y sociales. Ballester, LL. y Oliver, J. LL. (op.cit.:) enumeran una serie de factores desencadenantes de esa situación: el hecho de convivir con vecinos que en ocasiones los rechazan, la competencia en los lugares de trabajo, problemas

² Datos del MEC, Datos y cifras. Curso escolar 2003/2004.

³ Datos del MEC, Datos y cifras. Curso escolar 2003/2004.

⁴ Aparecen publicados en March, M. (2004, 88).

Tabla 3.
Las diez cccaa con mayor porcentaje de alumnado de origen inmigrante



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del MEC, datos y cifras. Curso escolar 2003/2004.

de comunicación, desconocimiento de la lengua, el autoconcepto de excluido, pérdidas y rupturas familiares, situaciones de sobreexplotación (mujeres obligadas a ejercer la prostitución, trabajadores sin derechos laborales, etc.), cambios frecuentes de domicilio y escuela, hecho que provoca la continua ruptura con el medio y las relaciones que en éste se establecen.

Las medidas para la integración

Desde la Unión Europea, el Comité Económico y Social define la integración «como un proceso bidireccional basado en derechos y obligaciones de los nacionales de terceros países y de la sociedad de acogida, que permita la plena participación de los inmigrantes».⁵ Se presentan seis puntos clave sobre los que debe centrarse el análisis de la integración social de los inmigrantes: Integración en el mercado de trabajo, **educación** y habilidades lingüísticas, vivienda, sanidad y servicios sociales, entorno social y cultural, nacionalidad, ciudadanía cívica y respeto por la diversidad.

Centrándonos en la educación, el Comité considera un derecho universal el acceso de los menores inmigrantes a la educación, se denuncia el hecho de que algunos Estados miembros no garanticen las mismas condiciones de igualdad en el acceso para los hijos de inmigrantes que para los autóctonos, las consecuencias negativas de la concentración, en ocasiones masiva, de inmigrantes o minorías étnicas en ciertos centros de enseñanza de menor calidad, sin tener en cuenta, no sólo la formación inferior recibida, sino la creación

⁵ Comunicación de la Comisión sobre inmigración, integración y empleo (COMO(2003) 336 final) (2004/C 80/25) pág. C80/96.

de guetos y las dificultades que encierra ese hecho para la integración social; los libros de texto tienen un espacio en esta crítica por los contenidos xenófobos y las consideraciones negativas hacia etnias, culturas y religiones diferentes a la de la mayoría,⁶ esto dificulta el enfoque intercultural en el que debe centrarse el sistema educativo. Respecto a la formación profesional, el informe advierte de las carencias que sufre esta población, existen dificultades para acceder a la formación continua, esto dificulta la promoción profesional, los adultos y, sobre todo, dentro de este grupo las mujeres permanecen al margen de las posibilidades de formación hundiéndose cada vez más en una exclusión de difícil solución.

El consejo de la UE, en un comunicado de prensa sobre Justicia y Asuntos de Interior,⁷ expone los que deberían ser los principios comunes para una política de integración de los inmigrantes en la Unión Europea:

1. La integración es un proceso bidireccional y dinámico de ajuste mutuo por parte de todos los inmigrantes y residentes de los Estados miembros. Requiere la participación de ambas partes. La integración es un proceso que implica la adaptación de los inmigrantes, estos tienen derechos y responsabilidades; la sociedad receptora, por su parte, debe crear unas condiciones de igualdad en la participación económica, social, cultural y política de los inmigrantes.
2. La integración implica el respeto de los valores básicos de la Unión Europea. Todo residente deberá adaptarse y adherirse a éstos.
3. El empleo constituye una parte fundamental del proceso de integración y es esencial para la participación de los inmigrantes, para sus contribuciones y para hacer éstas visibles.
4. Un conocimiento básico del idioma, la historia y las instituciones de la sociedad de acogida es indispensable para la integración, por tanto, es básico permitir el acceso a ese conocimiento.
5. La educación es fundamental para preparar a los inmigrantes, y en particular a sus descendientes, a ser más activos en la sociedad de acogida. El comunicado hace hincapié en la necesidad de evitar el fracaso escolar de los niños inmigrantes, por lo que deben tomarse todas las medidas posibles para evitarlo. Así como el abandono temprano de los centros de enseñanza.
6. El acceso de los inmigrantes a los bienes y servicios públicos y privados en las mismas condiciones que el resto de ciudadanos.
7. Se aboga por las medidas sociales que propicien la interculturalidad y permitan así una interacción frecuente entre inmigrantes y ciudadanos de los Estados miembros.
8. El hecho de practicar culturas y condiciones diversas debe quedar salvaguardado, salvo aquellos casos en que la práctica incumpla aspectos no permitidos en la legislación.
9. La participación de los inmigrantes en el proceso democrático y en la formulación de políticas de integración.
10. Las prácticas públicas deben tener en cuenta las medidas tendentes a incluir el aspecto de la integración.

⁶ Para más información sobre el racismo y la discriminación en los libros de texto véase: Calvo, T. (1989,1990), Grupo Eleuterio Quintanilla (1998) y nuevas aportaciones como las de Lluch, X. (2003:82-86).

⁷ Comunicado de prensa 14615/04 (Presse 321).

Plan Integral de Atención a la Población Inmigrante de las Islas Baleares

En la comunidad autónoma (Illes Balears) se lleva a cabo un plan de actuación destinado a la población inmigrante y su integración social «Pla Integral d'Atenció a la Població Immigrant de les Illes Balears», éste se presenta como un conjunto de actuaciones concretas destinadas a la integración de la inmigración, a paliar, en la medida de lo posible, la tendencia hacia una realidad multicultural en la que se forman grupos más o menos cerrados dificultando la comunicación entre ellos y propiciando el surgimiento de estereotipos. Entre los objetivos y actuaciones fundamentales, cabe destacar tres, como son: garantizar los derechos y libertades democráticas, mejorar las condiciones de vida de los inmigrantes (con este fin establece prioridad al hecho de la posibilidad de acceso a sistemas de bienestar social), promover el conocimiento entre sociedad receptora y el conjunto de los inmigrantes.

El Plan, hace hincapié en la necesidad de crear un clima favorable de concienciación social, con el fin de que las medidas den lugar a una realidad tangible. Uno de los problemas que presenta, perteneciente a aquellos que dificultan o condicionan las posibilidades de integración, es el de la existencia de estereotipos. Se presentan medidas cuyo objetivo es aumentar el grado de tolerancia y respeto mutuo entre culturas. Se aboga por el trabajo conjunto entre la población inmigrante y la receptora como forma de conseguir una integración normalizada y eliminar actitudes estereotipadas. Dentro del área educativa se considera la figura del mediador cultural para trabajar en el ámbito social y escolar con el fin de favorecer no sólo la escolarización, sino también el intercambio cultural y la integración de la población inmigrada.

Programas educativos de la Conselleria d'Educació i Cultura

Desde la Conselleria se lleva a cabo una doble estrategia de programas educativos interculturales para su aplicación en los centros de enseñanza: el programa «Vivim plegats» y los «Tallers interculturals».

El programa «vivim plegats»

Es un programa organizado por la «Conselleria d'Educació i Cultura» y la «Conselleria de Benestar Social» del Gobierno de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares, su aplicación se inicia en el año 2002. La base ideológica del programa es la Convención sobre los derechos del niño y la Carta de la Tierra. El programa trata la interculturalidad desde la vivencia en el medio ambiente y en la escuela, utilizando una serie de materiales pedagógicos editados con la colaboración de UNICEF y la UNESCO.

El programa de «Tallers interculturals»

Es una herramienta pedagógica que pone al servicio de los centros de enseñanza públicos, privados y concertados de las Islas Baleares la Dirección General de Ordenación, Innovación y Formación del Profesorado de la Conserjería de Educación y Cultura y la Dirección General de Cooperación de la Conserjería de Presidencia y Deportes, cuya coordinación se lleva a cabo desde el Servicio de Innovación Educativa; el campo de acción se desarrolla en la educación intercultural, la educación por la paz, el desarrollo y la cooperación.

Objetivos del programa:

- Mejorar la convivencia en los centros educativos y prevenir actitudes de xenofobia y racismo facilitando un punto de diálogo y reflexión a los alumnos, las familias, el

profesorado y a la sociedad en general sobre el hecho de la interculturalidad, la educación por la paz, el desarrollo y la cooperación.

- Potenciar el papel de los centros educativos como lugares de convivencia y su interacción en el entorno social y cultural.
- Facilitar el intercambio de experiencias educativas respecto a la educación intercultural, la educación por la paz y la educación por el desarrollo.
- Coordinar actuaciones de intervención en los centros educativos y favorecer las relaciones entre los centros de nuestra comunidad autónoma y los centros de otras comunidades y estados.

La metodología consiste en una serie de talleres desarrollados por monitores con el objetivo de facilitar el conocimiento de otras culturas, crear un marco apropiado para el contacto y aceptación de los recién llegados; es un apoyo para el trabajo que posteriormente puede realizar el profesor en clase con los alumnos o, bien, un refuerzo si ya está llevando a cabo esta labor.

Todas estas medidas están destinadas a avanzar en pro de la integración de una población particular que aumenta progresivamente a un ritmo superior al que lo hacen las medidas propuestas. Con el fracaso de los procesos de integración deviene una situación en la que la multiculturalidad y la exclusión son los principios que priman en la interacción entre los diversos grupos de una sociedad; Hannoun, H. (1992) mantiene que las minorías culturales cuando llegan al medio de acogida pueden tener diferentes reacciones, podríamos situar estas en un continuum que tendría en un extremo el cierre del grupo en sí mismo y en el otro, la fusión con el medio cultural predominante en el lugar de acogida. El autor presenta esta reacción de las minorías dividiendo el cierre en dos reacciones, por una parte, de forma individual, el propio individuo inmigrante y su soledad, por otra, el cierre colectivo puede desembocar en un gueto. En el extremo de la fusión presenta, por un lado, la «fusión-invisibilidad», que supondría el funcionamiento de determinadas estructuras de la comunidad minoritaria que permiten al mismo tiempo una supervivencia de su cultura de origen; por otra, la «fusión-integración», que supondría la desaparición como una cultura diferente.

Respecto al papel de la educación, Hannoun, H. (op.cit.) denuncia el hecho de que la sociedad de acogida tiende a imponer un «modelo cultural», en el que la población autóctona queda situada en una posición de preponderancia respecto a las poblaciones de orígenes culturales diferentes, si a esto se añade el rechazo por parte de los grupos minoritarios de un modelo que perciben excluyente en cierta medida, nos encontramos con el origen del aislamiento cultural, con la posibilidad de que esta población se cierre formando un gueto.

La escuela ¿Integración o exclusión?

A pesar de todas estas medidas, lo cierto es que tarde o temprano, el niño o adolescente inmigrante acaba encontrándose en un aula rodeado de compañeros con los que comparte algunas diferencias y frente a un profesor con el que debe interactuar; los términos básicos entre los que tiene lugar este hecho se producen a través de una relación directa entre un adulto y un niño, cada uno de los cuales inmerso en un complejo mundo subjetivo que consciente o inconscientemente orienta su conducta y la forma en que se produce la comunicación, verbal y gestual, con el «otro», entre ambos hay diferencias, difíciles en un

primer momento de salvar, no sólo culturales, sino también otras referidas a la forma de entender el mundo cotidiano, las respuestas de los interlocutores, prejuicios e ideas preformadas de una nueva realidad. El alumno se considera nuevo en ese medio, percibe que es constantemente observado por sus compañeros, ha de renegociar su propio «yo» frente al resto, necesita ser aceptado por el para «sobrevivir»; de ahí que en ocasiones muestre un comportamiento algo difícil para el educador (Badia, M^a., 2001:158), quien por su parte, además de profesional, es un ser social con sus preocupaciones, prejuicios, deas y principios que orientan su conducta en una u otra dirección.

La escuela es marco de socialización, transmisor de valores, normas y pautas de comportamiento, por tanto, puede ser considerada una institución en la que la difusión de determinados valores y prácticas conductuales acaben legitimando una estructura social caracterizada por la desigualdad de un grupo de estudiantes excluidos por una serie de condicionantes con el nexo común de la categorización de alumnos inmigrantes o hijos de inmigrantes, y toda la serie de mitos y discursos asociados a esa condición. Duveen, G. y Lloyd, B. (1993) advierten de que ya en los primeros años de escolarización se produce un proceso de categorización de los alumnos en función de una serie de estereotipos o sistemas clasificatorios que prevalecen en la sociedad, en concreto se refieren en su trabajo a las diferencias de género. El análisis recompone el contexto escolar y sus diferentes ámbitos para luego ir registrando las diferentes interacciones que se producen entre maestros y alumnos, así como todas aquellas prácticas asociadas al propio desarrollo de la docencia y sus metodologías pedagógicas que pudieran fácilmente pasar inadvertidas en el día a día de la escuela, pero que encierran fuertes componentes de diferenciación de género, definen categorías y clasifican a unos y otros poniendo límite a sus conductas (marcadas por sus roles y censuradas socialmente) y al desarrollo de sus cualidades personales. Ejemplo de esto sería la utilización del género por parte del profesor para organizar la clase o el hecho de sancionar unas u otras conductas sobre esa base.

El profesor se forma sus expectativas respecto a cada uno de los alumnos. «[...] existe un creciente consenso entre los investigadores en aceptar como la principal base de la expectativa del profesor la observación de la conducta del alumno en el aula; conducta que quizá mediatice la influencia de otras variables como la clase social o el grupo étnico». Díaz-Aguado, M. J. (1993, 60). Podemos hablar de una jerarquía establecida en función de la posición que ocupan los alumnos en la relación con los profesores; Pomeroy, E. (1999, 468-469) advierte de la existencia de un criterio basado en la habilidad de los alumnos, el conocimiento y su comportamiento a la hora de establecer la división de los alumnos; cuánto más positivo es el criterio que presentan éstos, más se aproximan a la cúspide de la posición piramidal que ocupan, la base de la misma será ocupada por los más excluidos, el grupo más rechazado por los docentes.

El grado en que la negatividad de esa interacción influya sobre aspectos de los alumnos como pueda ser su comportamiento (Badia, M^a. 2001, 158), y/o rendimiento escolar tiene mucho que ver con los grupos minoritarios, ya que son ellos los excluidos mayoritariamente, sin entrar aquí en la complejidad de causas sociales que intervienen en este hecho, parecería absurdo enmarcar única y exclusivamente el papel del docente como el responsable de las dificultades del alumno inmigrante; tal y como menciona Foster, P. (1995, 239) otros factores deben ser importantes a la hora de crear la desigualdad entre los jóvenes, como por ejemplo: las desventajas económicas, sociales y culturales que padece la mayor parte de la población inmigrante y las diferencias entre unos y otros centros de enseñanza; a pesar de lo sostenido por este autor, multitud de estudios⁸ dan fe de la existencia de cierta

relación entre las experiencias sociales vividas en la escuela y determinados efectos en la población objeto de estudio (alumnos inmigrantes. Wright, C., 1995) muestra como el proceso de escolaridad puede afectar a determinados alumnos, en concreto se refiere al caso de minorías étnicas, como es el caso del comportamiento en clase; de las entrevistas que realiza la autora a diferentes alumnos considerados por la comunidad escolar como pertenecientes a minorías étnicas, se desprende la idea de reciprocidad en la conducta; «muchos de los alumnos y alumnas consideran la conflictividad como la respuesta inevitable a las actitudes del profesorado con respecto a la etnicidad. Como sucintamente dijo uno de los alumnos: “esto hace que tú les trates sin ningún respeto, porque ellos, por su parte, no te respetan en absoluto; como ves es una cuestión mútua”» Wright, C. (op.cit.: 225).

La idea de reciprocidad, entendida como una actitud o comportamiento hacia el profesor o la escuela, consecuencia de una determinada forma de actuar por parte de los docentes, la encontramos, también, en el trabajo de Pomeroy, E. (1999) en los discursos obtenidos a través de las entrevistas a jóvenes se apreciaba constantemente el resentimiento hacia determinadas conductas de los profesores consideradas por los alumnos como el motivo de su posterior reacción frente a la institución escolar. Esta situación derivaba de la percepción de la posición ocupada por los docentes otorgándoles un poder sobre los alumnos, éste podía ser positivo y no provocar problemas de exclusión para los jóvenes, o negativo, utilizado a través de la continua devaluación y humillación delante del resto de compañeros. Muchos de los entrevistados reclamaban un trato de igual a igual, de adulto a adulto, guardándose ambos el mismo respeto.

Los profesores, por su parte, establecen diferencias en cuanto a la relación con los alumnos y la visión que tienen de esa experiencia. «El comportamiento que un docente manifiesta ante sus alumnos está siempre e inevitablemente relacionado con cómo percibe e interpreta el escenario educativo, y cómo se percibe a sí mismo y a los alumnos, con el significado que les atribuye y las expectativas que construye.» Pérez, L. (2001, 146). Algunos prejuicios se configuran antes de entrar en contacto con determinados alumnos; «con frecuencia el profesorado llega a conclusiones acerca del alumnado incluso antes de que tenga contactos con él y haya experimentado su resentimiento. Llega a estas conclusiones y estas conclusiones se transmiten de unos a otros en la sala de profesorado.» Wright, C. (1995, 215).

Podemos hablar de cierta clasificación o categorización de los alumnos, tal vez se deba ésta a la necesidad de organizar una realidad ante la que actuar, categorizar y percibir después en función de la categoría a la que pertenecen ayuda a organizar el universo de estímulos ante los que se encuentra el docente en la clase. Díaz-Aguado, M. J. (1996, 58-60) advierte del hecho de que la impresión que se crea el profesor de los alumnos tiene lugar durante las primeras semanas de clase y ésta suele mantenerse a lo largo del curso, la base de estas expectativas suele, en muchos casos, estar determinada por la clase social y el grupo étnico al que pertenece el alumno, así como al comportamiento que muestra éste en clase; la discriminación de determinados alumnos situará a éstos en una situación de exclusión de la que es difícil salir una vez son etiquetados como tales.

Panadero, M. (2003, 189-190) establece una clasificación del profesorado basada en el trato hacia los alumnos de integración, entre los que se encuentran los inmigrantes, distingue tres categorías:

- a) Docente segregador, grupo poco numeroso, pero muy perjudicial a la hora de tratar a los alumnos «diferentes» y colaborar con los proyectos de integración del cen-

⁸ Una muestra de éstos es citada en este artículo.

tro, el modelo que presenta frente a los alumnos puede propiciar actitudes de intolerancia en los alumnos.

b) Docente pasivo, la autora considera a este grupo como el más numeroso, y advierte de la posibilidad de evolución de su actitud hacia la segregación o la integración, o optar por una actitud profesional negativa ante la percepción de una situación que puede serle perjudicial como el hecho de perder poder adquisitivo, el aumento del ratio alumnos/aula, la falta de materiales con los que afrontar la nueva realidad, etc.

c) Docente positivo o integrador, grupo de docentes que por circunstancias diversas encuentra motivadora la diversidad y la integración.

La diferenciación étnica unida a las expectativas de rendimiento escolar, analizada por Terrén, E. (2001, 73-78) en el discurso de los docentes, permite establecer una categorización de alumnos cuyo futuro éxito escolar será percibido por los profesores en función de la distancia con el «alumno modelo»;⁹ El autor establece un sistema de representación de la diferencia étnica en el discurso del profesorado en el que la poca distancia de inmigrante con el alumno modelo estaría relacionada con una expectativa de rendimiento de moderada a alta; bastante distancia correspondería a una moderada/baja y mucha distancia correspondería con una expectativa de rendimiento escasa, Terrén advierte que este caso en el discurso de los docentes se corresponde mayoritariamente con lo que denomina gitanos de chabola.

La escuela, difusora de valores y normas de la sociedad, tiene su propia responsabilidad tanto a la hora de socializar a estos alumnos, como a la de servir de marco de referencia hacia la integración y la igualdad. Los docentes, miembros integrantes del sistema educativo, no están al margen de estos principios, por tanto, deben ser conscientes de la existencia de ciertas prácticas y acciones que categorizar y originan la exclusión.

Bibliografía

- BADÍA, M. (2001): Las percepciones de profesores y alumnos de ESO sobre la intervención en el comportamiento disruptivo: un estudio comparativo de los IES y escuelas de enseñanza secundaria de la comarca del Bages. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Dpto. Psicología de la Educación.
- BALLESTER, LL. y OLIVER, J. LL. (2003): «Necessitats i conflicte. La mediació com a eina pedagògica en els processos d'inserció sociocultural dels immigrants internacionals», *Temps d'educació*, núm. 27, pág. 193-208.
- CONSELL ECONÒMIC I SOCIAL DE LES ILLES BALEARS, Memoria de 2003.
- CONSEJO DE LA UE, Comunicado de prensa 14615/04 (Presse321), sesión n.º 2618 del Consejo, Justicia y Asuntos de Interior, 19/11/04.
- CONSELLERIA D'EDUCACIÓ I CULTURA, Programas educativos interculturales curso 2004/05, <http://www.weib.caib.es>

⁹ Definido como aquel que responde con su comportamiento y disciplina a los intereses del docente en su práctica.

- DIARIO OFICIAL DE LA UE, Comunicación sobre la inmigración, integración y empleo, 3.3.2004 (COM(2003)336final) (2004/C 80/25).
- DÍAZ-AGUADO, M. (1996): *Escuela y tolerancia*, Ediciones Pirámide, Madrid.
- DUVEEN, G. y LLOYD, B. (1993): «*An ethnographic approach to social representations*» en *Empirical approaches to social representations*, Clarendon press, Oxford.
- FOSTER, P. (1995): «*Caso no probado: evaluación de un estudio sobre el profesorado racista*», en Woods, P. y Hammersley, M. (comp.): *Género, cultura y étnia en la escuela*, Paidós. Barcelona, pág. 233-240.
- HANNOUN, H. (1992): *Els guettos de l'escola*, Eumo, Osona.
- INSTITUT BALEAR D'ESTADÍSTICA.
- MARCH, M. y ORTE, C. (2004): «Educatió i immigració a les Illes Balears: cap a una dualització escolar i social?» en March, M. (dir.): *Anuari de l'educació de les Illes Balears 2004*, Fundació Guillem Cifre, pág. 80-105.
- MEC: Datos y cifras 2004.
- PANADERO, M. (2003): «La atención a la diversidad sobre alumnos de origen extranjero. El caso de los estudiantes no hispano-hablantes» ponencia presentada en el I Congreso nacional de atención a la diversidad. Educar para la convivencia en un mundo diverso. ISBN: 84-482-3434-0, Morvingraf, Elche.
- PÉREZ, V. (2001): *Espanya davant la immigració*, Fundació la Caixa, versión electrónica de estudios sociales. www.estudis.lacaixa.es
- POMEROY, E. (1999): «The teacher-student relationship in secondary school: insights from excluded students», *British Journal of Sociology of Education*, Vol.20, núm. 4, pág. 465-482.
- TERRÉN, E. (2001): *El contacto intercultural en la escuela*, Universidad da Coruña.
- VVAA. (2002): «*Monogràfic pla integral d'atenció a la població immigrant*», Monografies de benestar social.
- WRIGHT, C. (1995): «*Procesos escolares: un estudio etnográfico*», en Woods, P. y Hammersley, M. (comp.): *Género, cultura y étnia en la escuela*, Paidós. Barcelona, pág. 209-232.