

IDENTIDAD E INCLUSIÓN EN PORTUGAL. LA LENGUA PORTUGUESA Y LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA ESCUELA

*Identity and inclusion in Portugal.
Portuguese language and cultural diversity in school*

Vicente J. Llorent García
Universidad de Córdoba (España)
vjllorent@uco.es

José Manuel Mata Justo
Universidade Lusíada (Portugal)
mata.justo@edu.ulusiada.pt

Resumen

Tras ya muchos años de inmigración, las escuelas portuguesas son fiel reflejo de la multiculturalidad social. Esta situación pone a prueba a los profesionales de la educación y a la sociedad en general. Desde las políticas educativas se está apostando por la interculturalidad y por la lengua portuguesa como elementos integradores; pero, como argumentamos, no son suficientes. La adecuada integración socioeducativa está muy influida por variables que analizamos en este trabajo.

Palabras clave: Inmigrante, integración, identidad cultural y escuela.

Abstract

After many years of immigration, Portuguese schools are a evident mirror of the multicultural society. This situation is a challenge for education professionals and society in general. From educational policy is betting on multiculturalism and the Portuguese language as integral elements, but that's not enough, as we argue. Proper integration is strongly influenced by socio variables analyzed in this work.

Keywords: Immigrant, integration, cultural identity and school.

Recibido: 14-11-11 – *Aceptado:* 12-03-12

1. INTRODUCCIÓN

Portugal es, a buen seguro, una sociedad multicultural y tolerante. Y somos conscientes de que la tolerancia no se decreta por ley, se aprende a ser tolerante, practicándola (Patrício, 2008). Si bien este contacto intercultural provoca algunos efectos sobre cada grupo cultural, como resalta Isabel Allegro de Magalhães (2001:307): «*Estamos hoy ante la evidencia de que el proceso de globalización económica ha tenido impacto significativo en las diversas culturas nacionales y regionales del mundo*». El efecto de ese proceso ha sido muy comentado en la última década. Sin embargo, esta autora presta especial atención al desgaste cultural, que ya es visible a diversos niveles; algunos de los componentes, tenidos por «*permanentes y que constituían la diversidad biocultural del planeta, van lentamente quedando diluidas o sin expresión*». En este trabajo queremos identificar la diversidad cultural de las escuelas portuguesas, a raíz del contacto intercultural que facilitan los movimientos migratorios, muy claramente reflejados en los centros escolares de Portugal.

Sería bastante complejo determinar si esos movimientos poblacionales son un fenómeno anterior a la globalización o es parte de un proceso inherente a la historia de la humanidad. Podemos reflexionar sobre la migración de las poblaciones «europeas-blancas» a partir del descubrimiento de América y especialmente en el siglo XIX. Nos referimos a esa «expansión globalizada» inducida por los descubrimientos españoles, portugueses, franceses, ingleses y holandeses. Manuel Patrício (2008) en este sentido se remonta aún más atrás: «*La Biblia hebraico-cristiana nos describe varias migraciones de pueblos, comenzando por el pueblo de Israel. Siempre esas concentraciones y encuentros de pueblos tuvieron consecuencias culturales, provocaron cambios culturales, de un lado y del otro, de la parte que llega y de la parte que está*».

Siempre hubo «desgaste cultural». Podemos decir que las culturas nacen, se desarrollan y mueren; si bien habría que añadir que existe un fenómeno extra. Arnold Toynbee (1970:73) afirma que «*a veces no mueren, metamorfosean*». Y puede acontecer que la forma nueva venga a coexistir con la forma de donde salió, como es precisamente el caso de las culturas norteamericana y europea. Mas no sólo conviven, interactúan, se familiarizan la una con la otra, como los dos entes que en realidad son.

De forma que el fenómeno descrito por la expresión «desgaste cultural» puede ser más un fenómeno de transformación, de cambio, de evolución y, quien sabe, de mutación cultural. Patrício (2008) se pregunta si la identidad va a mantenerse o si va a alterarse. Entendemos que es pronto para responder, aún es pronto para afirmar sea lo que sea.

Lo que también sabemos es que la cultura es una entidad extraordinariamente sólida y duradera. Vive; es decir, penetra, se interioriza en la conciencia a través del tiempo, sujeta a todos los contactos y cambios. No sabemos si alguna entidad cultural en posesión de vida, de los que están en Portugal, es decir, de Europa oriental, de África, de Brasil, ya ha llegado a un estado de «debilidad cultural».

Es un hecho que se están produciendo profundos y observables cambios en Portugal. «*La sociedad portuguesa está hoy constituida por una mayor diversidad de voces que son oídas y respetadas. Hablarán a partir de otros lugares culturales y sobre otros modos de vivir un origen y un destino comunes*» (Toynbee, 1970:76). El siguiente cuadro nos ayuda a tener una idea del mosaico cultural de la sociedad portuguesa.

CUADRO 1: Principales nacionalidades (INE, 2009)

País	Total (hombres y mujeres)	Títulos de residencia	Prorrogaciones de visados de larga duración
Brasil	106.961	106.704	257
Ucrania	52.494	52.472	22
Cabo Verde	51.352	50.887	465
Rumanía	27.769	26.425	1.344
Angola	27.619	27.307	312
Guinéa Bissau	24.391	23.842	549
Moldavia	21.147	21.067	80
Otros	127.327		
Total	439.060		

En este sentido, damos toda la razón a Isabel Magalhães (2001) cuando sitúa a estos ciudadanos en el lugar que le corresponde en Portugal, eludiendo una perspectiva utilitarista y centrándose en la dimensión más humana y, en definitiva, más real. Nos encontramos con un problema en la composición de la sociedad actual portuguesa, con dos aspectos notables:

- a) La diversidad de origen de un gran número de grupos culturales.
- b) La naturaleza de la identidad portuguesa en este tiempo de globalización.

Además de los grupos oriundos de las ex-colonias portuguesas que son muy predominantes, nos encontramos un abigarrado mosaico de poblaciones de otros orígenes en las escuelas secundarias públicas portuguesas. A lo largo de nuestra experiencia investigadora, que más adelante comentaremos, encontramos niños y jóvenes provenientes de 60 países. Un estudio realizado por el Ministerio de la Educación, y relativo a las enseñanzas básica y secundaria, subió ese número hasta el doble, es decir, a 120 países. Esta situación resulta preocupante e impredecible para la mayoría de los portugueses. Patrício (2008:28) afirma no saber cómo entender la perplejidad de su población hoy en día, comparando la sociedad portuguesa actual con un magma social complejo y cuyo referente nacional se aleja expresivamente de la norma interiorizada por la llamada población tradicional portuguesa. De esta manera:

«El portugués del siglo XXI es portador de una identidad diferente de la del portugués del siglo XX, como la de éste fue de la del siglo XIX, ésta a su vez de la del siglo XVIII y así sucesivamente. O sea: la identidad tiene edad, está en función del tiempo y de lo que en él ocurre o de lo que él trae. La clave es la vitalidad de la gente, y si la sociedad no será capaz de asimilar la nueva sangre que está en su ser inyectada, fisiológica y culturalmente».

2. ESCUELA, EDIFICIO DE IGUALDAD SOCIAL

De esta manera, la escuela se presenta con la institución ideal para aportar medios para facilitar la integración y la igualdad social. Educación y cultura —en cuanto estructura determinada de las instituciones, medios y fines— contribuyen poderosamente a garantizar la continuidad y la perpetuación de la etnicidad, a la vez que puede proporcionar oportunidades para la igualdad. La educación tiene los medios adecuados para facilitar

una importante línea de continuidad con el pasado de manera que, con frecuencia, la mantiene viva a través de la práctica de las tradiciones culturales.

Dentro de una misma sociedad existen, sin embargo, grandes desigualdades, tanto en el acceso a la escuela como en las prácticas escolares, que provocan un impacto diferente en los niños y los jóvenes. La escuela puede conducir a la desigualdad social, incluso puede ser organizada para producir esa desigualdad. Para entender mejor todo ello planteamos cuatro grandes teorías de la escolarización y de la desigualdad (Giddens, 2007:526-533): la de Bernstein (códigos lingüísticos), la de Illich (currículo oculto), la de Bourdieu (educación y reproducción cultural) y la de Willis (un análisis de la reproducción cultural).

En el marco de lo que designamos «identidad nacional» coexisten, con tensiones más o menos explícitas y activas, varias identidades o subidentidades. Aquello a lo que llamamos identidad nacional, de una nación o Estado-Nación, es un caldo hecho por una compleja y numerosa cantidad de ingredientes (Leiva, 2009).

El verdadero problema teórico-práctico hace referencia a la gestión de la diversidad en su relación con los procesos de identidad. Jorge Vala (2004:52) nos da interesantes y sólidas pistas acerca del tópico. Pistas prácticas, bien fundadas teóricamente. Coloca el problema principal en una pregunta: «¿*Deben los inmigrantes adoptar la cultura de la comunidad de acogida?*».

El problema radica en la relación cultural, que envuelve ésta y otras preguntas. Jorge Vala (2004) apunta que la respuesta a esta pregunta puede dar origen a cinco estrategias de relación cultural: integración, asimilación, segregación, exclusión e individualización (preferimos el término «individualización» a «individualismo», ya que tiene determinadas connotaciones que sugieren ciertas precisiones conceptuales).

Diremos que nos parecen, en principio, aceptables como estrategias la integración y la individualización; inaceptables, la segregación y la exclusión; y en los límites de la inaceptabilidad, colocamos la asimilación. Sintetizando nuestra posición esclarecemos que los distintos modelos de integración tienen virtudes propias, a la vez que provocan problemas o cuando menos dificultades. La investigación que hemos llevado a cabo en el marco de la inmigración en Portugal tiende a aproximarlos en una horquilla conceptual cargada de pertenencias comunes, diferenciación de categorías y relevancia de la individualización.

Debemos añadir y procurar un modelo basado en la educación intercultural, que sea, como escribió Norberto Bottani (2006), educación para la tolerancia y para el espíritu crítico. En la escuela multicultural es necesario atender con particular cuidado a las minorías culturales. Entendemos por minoría un grupo que destaca por el tratamiento diferente que originan sus características físicas y culturales, a la vez que sus miembros se consideran, por lo tanto, objeto de discriminación colectiva y tienden a desarrollar actitudes diferentes que los alejan aún más de la sociedad global. «*Para que el proceso de transmisión dentro de la Escuela sea productivo, debe tener en cuenta la diversidad étnica, cultural y lingüística de los alumnos*» (Tavares, 1998:30).

Debemos matizar que incluimos tanto las minorías étnicas como las culturales. Por ello también se comprende a los emigrantes regresados a Portugal hace menos de tres años. Los hijos de estos emigrantes presentan dificultades específicas de integración escolar y de aprendizaje, pues: « *fueron socializados en un medio sociocultural concreto*

que le creó el marco de sus referencias culturales y de su comportamiento», por no hablar de sus competencias lingüísticas, frecuentemente deficitarias. Son diversas las situaciones de poblaciones escolares minoritarias. Todas ellas pueden llevar al fracaso escolar, cuyo principal factor parece residir prioritariamente en el desconocimiento del «otro» por parte de la Escuela, así como de la realidad cultural subyacente a los alumnos y a la comunidad pedagógica, llevándolos a creer que su «auto-imagen e identidad es ignorada y atacada» por la Escuela. No entendemos que la sociedad portuguesa pueda perder su identidad cultural por el hecho de recibir gran número de inmigrantes (Tavares, 1998).

La implementación de la educación intercultural presenta importantes dificultades (Delgado y Boza, 2010), para superación de las cuales se propone encontrar las respuestas adecuadas. Los pasos a seguir serían:

- a) Trabajo de investigación junto a los grupos minoritarios de la sociedad para conocer sus comportamientos, su lengua, sus necesidades, sus aspiraciones, sus preocupaciones, con el fin de prepararlos para aceptar, sin etnocentrismos, el nuevo tipo de educación intercultural.
- b) Desarrollar el mismo tipo de trabajo en relación al grupo dominante, sobre todo a sus grupos más conservadores.
- c) Integrar en el currículo la disciplina de educación cívica, a todos los niveles de enseñanza.
- d) Por último, implementar una acción de ámbito nacional de educación de adultos, sin la cual será muy difícil conseguir el pretendido cambio de mentalidades.

Como se aprecia, no es precisamente poco el trabajo a desarrollar, ni tampoco parece fácil ponerlo en práctica. Sobre la situación actual de la sociedad multicultural portuguesa y de la educación administrada en las escuelas a los niños y jóvenes descendientes de inmigrantes, escribió el ex-Ministro de la Educación, Eduardo Marçal Grilo (2006:15), «*la inmigración... constituye seguramente uno de los factores más relevantes en los cambios que están ocurriendo en la sociedad portuguesa.*»

Relacionando estas palabras con el problema de la identidad nacional, podemos decir que cambia permanentemente. En el actual periodo histórico de Portugal, los factores de cambio son de varios tipos: políticos, sociales, económicos, tecnológicos, culturales y demográficos. La inmigración es, pues, uno de los más relevantes. Y tiene varios aspectos, no es un fenómeno unidimensional. Debe, de este modo, estar presente en cualquier análisis del problema de la identidad nacional en el marco más amplio de un país, en este momento acentuadamente multicultural.

Marçal Grilo (2006:16) enfatiza el papel de la escuela en este proceso. Piensa que ella «*continúa sin ocupar el lugar que le debía ser atribuido*». Lugar que no debe, sin embargo, poner en duda la prevalencia que, en lo que toca a la responsabilidad de la educación de los niños y de los jóvenes, corresponde a la familia y a los padres en una sociedad que no se quiere estática, pero sí organizada en la base familiar dentro de un Estado común, en una estructuración abierta y libre.

Merece destacar la posición del ex-ministro de Educación sobre la lengua portuguesa. No tratándose, a buen seguro, de un partidario de la asimilación en las relaciones culturales de las minorías por la mayoría, él parece apostar realistamente por la integra-

ción con dignidad, abierta y respetuosa de todos los implicados en este proceso social; la lengua portuguesa se revela esencial en el tejido complejo de la relación social y cultural.

El perfil identitario de los niños y jóvenes con esa proveniencia, evidentemente, tiene una situación complicada en el país de acogida. La lengua es un medio esencial para comunicarse y expresarse. En el medio social donde vive el inmigrante resulta de la vital importancia dominar la lengua predominante (García Guzmán, 2010).

Entonces se configura como un factor de identidad tan importante, que —lo referimos una vez más— Fernando Pessoa (2006) aparentemente la consideró su propia patria (la lengua portuguesa). No es, sin embargo, necesario ir tan lejos para dar nuestra concordancia a Marçal Grilo (2006) en relación a que el aprendizaje y el dominio de la lengua constituye un factor muy relevante para el futuro de estos jóvenes en la sociedad, siendo una oportunidad su presencia en las escuelas portuguesas donde, por lo tanto, hay que hacer un gran esfuerzo para mejorar los niveles de enseñanza y exigencia.

Ahora bien, una vez destacada la importancia del dominio de la lengua portuguesa para la integración social, nos centramos en la situación de los inmigrantes en las aulas, donde se desarrollan medidas de inclusión.

3. DISEÑO Y PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

En el marco de la investigación «*Inclusão e integração da segunda geração de imigrantes dos PALOP. A perspectiva do sucesso educativo e Profissional*», subvencionada por la UE, el gobierno portugués y la Universidade Lusíada (Portugal), con la colaboración de la Universidad de Córdoba (España), nos hemos propuesto conocer el nivel de integración de los alumnos inmigrantes las escuelas portuguesas. Concretamente nuestro objetivo es identificar diferentes factores relacionados con la integración de los alumnos de origen inmigrante que influyen en la conclusión de la educación obligatoria.

El estudio se desarrolló en dos fases: la primera desde un punto de vista general de los centros y del conjunto de los alumnos, y la segunda desde una visión particular y de índole más personal. Ambas etapas fueron precedidas por un análisis de los documentos relativos a la población objeto del estudio y al desarrollo social, educativo y profesional de Setúbal y Faro, ciudades receptoras de más de un cuarto (27%) de los inmigrantes de Portugal (Instituto Nacional de Estadística, 2010). En todo momento utilizamos diferentes estrategias e instrumentos de recogida y análisis de datos: estudio documental, cuestionario, entrevista, observación directa, análisis comparado y programas informáticos (AQUAD y SPSS). Nos gustaría reseñar algunos detalles del cuestionario, por su condición de instrumento más sobresaliente para la elaboración de este artículo. Contiene 25 ítems (algunos de ellos abiertos o con opción de redacción para completar) y está organizado en cinco bloques, según los factores a analizar: sociológicos, pedagógicos, personales, motivacionales y sobre la perspectiva individual de su éxito escolar.

La primera fase se centró en el análisis panorámico de la realidad de los hijos de los inmigrantes portugueses, donde principalmente recabamos y aglutinamos datos de carácter cuantitativo de los centros escolares y del perfil de los estudiantes matriculados. También esta etapa tenía por objetivo conseguir información que, desde la perspectiva

del alumnado, fuera importante para su éxito educativo y la integración en el curso en desarrollo del Bachillerato Profesional; así como determinar las motivaciones de esta elección tras la Enseñanza Básica (la enseñanza obligatoria de Portugal) y las expectativas relativas a la práctica de su profesión. Para este cometido utilizamos el análisis documental y el mencionado cuestionario.

La segunda fase de la investigación, de índole más particular y con una perspectiva más cualitativa, también resultó ser la más intensa por las implicaciones personales que creaban. Esta fase se estructuró a través de las historias de vida (de los hijos de los inmigrantes estudiantes de Bachillerato Profesional), buscando una profunda comprensión de las trayectorias personales, escolares y profesionales, con el objetivo de desvelar la incorporación y la adaptación a la sociedad de acogida mediante la integración en el sistema escolar. Asimismo, pretendíamos determinar el grado de satisfacción de los sujetos objeto de estudio con el entorno social y educativo. Dicha fase se completó con el uso del estudio documental sobre los logros educativos y la empleabilidad de cada centro, analizando la documentación que cada institución escolar presentada al Ministerio de Educación, y realizando entrevistas a los egresados de los centros estudiados.

3.1. Definición de la población y de la muestra

La población del estudio es el conjunto de todos los alumnos hijos de inmigrantes que asistieron al Bachillerato Profesional en la promoción académica 2005/2008 de Faro (Algarve) y Setúbal (Lisboa y Valle del Tajo). En los municipios investigados encontramos un conjunto de 15 instituciones, públicas y privadas. La muestra determinada la conformaron todos los estudiantes que asistieron, ese año escolar, al Bachillerato Profesional en todos los centros de enseñanza secundaria (cursos 10º, 11º y 12º) y profesional/técnica (cursos 1º, 2º y 3º), de instituciones públicas y privadas, en los distritos de Setúbal y Faro, así como a los profesores de la titulación. Las pruebas se realizaron en cada escuela, de una clase a otra en diferentes días durante el mes de mayo, junio y julio de 2008. Las clases seleccionadas cuentan con un 15% de hijos de inmigrantes, ligeramente superior al porcentaje medio de la enseñanza secundaria en Portugal (Observatorio de Trajectos dos Estudantes do Ensino Secundário, 2007).

Concretamente, se realizaron 258 encuestas de hijos de inmigrantes de todos los presentes en ese momento, 720 estudiantes. Dada la fecha de la realización de los cuestionarios para la primera fase de la investigación (final del año académico), así como los altos niveles de fracaso escolar y deserción escolar en la enseñanza secundaria, resulta adecuado el número de cuestionarios pasados, teniendo en cuenta que la muestra está muy cerca del universo de estudio.

4. LOS HIJOS DE LOS INMIGRANTES EN LA ESCUELA PORTUGUESA

Los números son, evidentemente, importantes: según Informe de Eurydic-Unión Europea (Septiembre de 2004), sobre la población inmigrante estudiantil en 30 países de Europa, había en Portugal 89.540 niños, jóvenes y adultos inmigrantes en el sistema de enseñanza portuguesa (los datos del año 2000). De los cuales 14.081 son angolanos (la mayor representación extranjera en la enseñanza portuguesa), 12.501 cabo-

verdianos, 8.784 rumanos, 4.507 guineanos, 3.057 brasileños y 12.563 oriundos de países de la Unión Europea. El elevado número de angolanos no sorprende, dado que, según el Servicio de Extranjeros y Exteriores (*Serviço de Estrangeiros e Fronteiras*), de acuerdo con los datos del Instituto Nacional de Estadística, el 47,8% de la inmigración hacia Portugal es de procedencia africana (Instituto Nacional de Estadística, 2010).

«En términos globales, los estudiantes extranjeros representan sólo cerca de 3,0% de la población juvenil hasta a los 15 años, porcentaje poco significativo cuando comparada con países como Bélgica, Alemania, Francia, Suecia, Letonia, Reino Unido y Liechtenstein, con más del 10% de alumnos de origen inmigrante. Destáquese, sin embargo, que en Portugal acogemos inmigrantes provenientes de más de 180 países.» (Carvalho 2006, 21-22).

¿En qué escalones del sistema de enseñanza se encuentran situados esos alumnos? Según el referido Informe, la mayor concentración de alumnos de otras culturas y nacionalidades no portuguesas se sitúa en el primer ciclo de la enseñanza básica, alcanzando los 36730 alumnos. Luego a continuación viene el tercer ciclo con 19065 y finalmente el segundo ciclo con 14056 alumnos (Carvalho 2006:22).

CUADRO 2: La evolución de la población inmigrante de 1980 hasta 2008 en Portugal (INE, 2009)

<i>Año</i>	<i>Total población extranjera</i>	<i>Crecimiento %</i>
1980		
1981	54.414	
1982	58.674	7,82
1983	67.484	15,01
1984	73.365	8,71
1985	79.594	8,49
1986	86.982	9,28
1987	89.778	3,21
1988	94.694	5,47
1989	101.011	6,67
1990	107.767	6,68
1991	113.978	5,76
1992	123.612	8,45
1993	136.932	10,77
1994	157.073	14,70
1995	168.316	7,15
1996	172.912	2,73
1997	175.137	1,35
1998	178.137	1,63
1999	191.143	7,30
2000	207.587	8,61
2001	350.898	69,02
2002	413.487	17,84
2003	433.650	4,87

CUADRO 2: La evolución de la población inmigrante de 1980 hasta 2008 en Portugal (INE, 2009) (Continuación)

Año	Total población extranjera	Crecimiento %
2004	447.155	3,11
2005	414.659	-7,27
2006	420.189	1,33
2007	435.736	3,7
2008	440.277	1,04

Este repunte de diversidad sociocultural en la constante migratoria de Portugal nos ha motivado la investigación que ha sido el origen de este artículo. Ciertamente, la cifra de inmigrantes reconocidos oficialmente ha ascendido de 207.587 en 2000 a 440.277 en 2008, considerable en una población de aproximadamente 10 millones de habitantes (Instituto Nacional de Estadística, 2010).

Este panorama era tan peculiar y el mosaico sociocultural era tan complejo, que decidimos aportar una visión muy específica y profunda sobre la realidad de los hijos de los inmigrantes y su trayectoria escolar.

En calidad de profesores y científicos preocupados por la integración de los hijos de los inmigrantes en el contexto del aula y en la vida social, hemos destacado siempre con ahínco, en conferencias y en nuestras aulas, a veces con estudiantes de diferentes países, la importancia de tener en cuenta que detrás de los números de la inmigración hay personas con sueños de un mundo mejor, gente con problemas, individuos que llevan la carga de las decisiones difíciles que han tenido a lo largo de la vida, personas que no renuncian a luchar por sus derechos, simplemente «el derecho a vivir con dignidad», y dar un mundo mejor a sus descendientes.

5. LA LENGUA PORTUGUESA PARA LA INCLUSIÓN EN LA ESCUELA Y EN LA SOCIEDAD

«Aún existen pocos estudios, referidos a la realidad portuguesa, que puedan fundamentar propuestas de medidas de política relacionadas con la educación/escolarización de descendientes de inmigrantes en la escuela portuguesa.» Carvalho (2006:11).

Son palabras oficiales, con el peso y la responsabilidad inherentes correspondientes a su cargo. Tienen cinco años y aún así resulta lícito pensar que la situación actual se aproxima de la mencionada.

Una correcta gestión de la diversidad cultural de descendientes de inmigrantes existente en las escuelas portuguesas es esencial para construir la nueva identidad cultural, y hasta nacional, de los ciudadanos portugueses.

Sin embargo, un hecho patente es que *«hay familias de difícil acceso»*. De ahí que sea importante y propicio estudiar las situaciones de las familias inmigrantes en su relación con la escuela. Nadie dudará que el diálogo e interacción con las familias se imponen para promover la conveniente inclusión de los jóvenes que participan en la comunidad escolar portuguesa en particular y en la sociedad portuguesa en general.

Entre verdades y mitos, entre vagos conceptos y prejuicios, la cuestión de la inmigración se va abriendo, necesaria y progresivamente, a nuevos pensamientos y más profundas conciencias del saber, dejando que los interrogantes que transporta, a buen seguro inquietantes, se traduzcan, cada vez más, en propuestas de nuevo conocimiento y no ya tanto en argumentos de rechazo irreflexivo sobre el tema y sus protagonistas. Aún, así, sin embargo, según Lúcio (2008:7) [...] *es visible el campo político, económico, social, y cultural, donde vienen a chocar, entre sí, fenómenos como los de la inmigración, de la violencia, de la criminalidad, de la inseguridad, y, obviamente, de inclusión [...]*

La lengua portuguesa cuenta en su activo con escritores de los mejores del mundo, que han utilizado todos los requintes, evidenciándola como utensilio extraordinario de expresión y comunicación humana. Algunos de esos escritores la han exaltado expresamente, como el caso de Luís Camões, que la consideró, con poca contaminación, casi idéntica a la lengua latina. Y también el caso del Padre António Vieira, que en ella vio la lengua, propia del Imperio Consumado de Cristo en la Tierra. Y, finalmente, Fernando Pessoa (2006:255) escribió así: «*Mi patria es la lengua portuguesa*»,

De una forma brillante, José Saramago, que a ella entonó su himno de alabanza, la consideró «*el bien más precioso*» de que disponemos (Diario de Noticias, 2008:43), como dijo el Premio Nobel portugués en el discurso-mensaje que ofreció en la inauguración oficial de la retrospectiva bibliográfica «La Consistencia de los Sueños», en el Palacio Nacional de la Ajuda, el día 24 de Abril de 2008 (Diario de Noticias. 2008:43). En esa ceremonia, en defensa de la identidad de la lengua portuguesa comentó: «*Si hay algo absolutamente precioso*», «*obra de todos*», ese algo «*es la lengua portuguesa*».

En esta línea, Mata Justo et al. (2010:81) han resaltado el papel de la lengua como respuesta a los cambios en la Escuela:

[...] La escuela portuguesa ha sido tradicionalmente monocultural y monolingüe; muchos profesores, sin embargo, conscientes del peso y de la importancia de la lengua como instrumento de integración por excelencia, por su transversalidad en el acceso a otros saberes, han buscado responder al desafío de una mejor integración social y cultural de los alumnos venidos de los países del Este [...].

En nuestra investigación hemos recopilado datos muy interesantes que nos ayudan a conocer la situación escolar de los alumnos de origen inmigrante.

CUADRO 3: Dominio del portugués hablado

	<i>Frecuencias</i>	<i>Porcentajes</i>
Bajo	1	1,2
Medio	19	22,1
Alto	45	52,3
Muy Alto	21	24,4
Total	86	100,0

Tanto este cuadro como los siguientes se refieren a inmigrantes de lengua materna diferente a la portuguesa. Se verifica que los inmigrantes del estudio no tienen dificultades en el dominio de la lengua hablada, situándolo entre Alto con 52 % y Muy Alto con 24,4 %

CUADRO 4: Dominio del portugués escrito

	<i>Frecuencias</i>	<i>Porcentajes</i>
Bajo	4	4,7
Medio	24	27,9
Alto	47	54,7
Muy Alto	11	12,8
Total	86	100,0

En cuanto al dominio del portugués escrito se sitúa entre Medio, con 27,9 %, Alto, con 54,7 %; y Muy Alto, con 12,8 % de los encuestados. Resulta evidente que así sea, ya que la escritura requiere más dedicación y trabajo para adquirir conocimientos sobre la gramática.

6. CONCLUSIONES

Consideramos, como Tavares (1998), que la educación en tanto proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la escuela, es un proceso que se desarrolla en una espiral que se va ensanchando a medida que la variedad y la complejidad de las materias aumentan con los años de escolaridad. Simultáneamente se ensancha el espíritu y el campo de acción del joven educando, insertándolo cada vez más profundamente en la sociedad por la oportunidad de asunción de papeles cada vez más diferenciados y responsabilizados, posibilitándole la adquisición de nuevos status en función de los conocimientos que va adquiriendo.

La escuela es el instrumento de integración por excelencia. Contrario a este pensamiento, la escuela puede ser el principal factor de exclusión. La escuela de la diversidad y de la sociedad multicultural es, por eso, necesariamente diferente de la escuela consagrada y enfocada desde un contexto monocultural. A medida que el estudio avanzaba en el terreno y en nuestros contactos —con los consejos ejecutivos, directores de las escuelas profesionales, alumnos en las entrevistas y muchos padres— una de nuestras preocupaciones que emergió del estudio fue saber si las interacciones entre los alumnos de países diferentes en la misma escuela, empezando por los portugueses y los lusoparlantes, tendrían como efecto aumentar o disminuir el prejuicio en relación a otras etnias y, por otra parte, si provocaban tensiones entre los diferentes grupos de alumnos dentro de la misma escuela.

Observamos escuelas en el municipio de Faro, donde existían 100 alumnos provenientes de más de 60 países, donde el consejo ejecutivo de una de estas escuelas entendía que esa interacción no era suficientemente fuerte, ya que muchas de las dificultades encontradas en las escuelas presentaban marcados estereotipos y que éstos no cambian rápidamente sólo por la convivencia simple entre unos y otros en un mismo espacio escolar.

Sea cuál sea el origen de los alumnos, hay un vasto conjunto de variables que no siempre es entendido por la escuela: la edad de los alumnos, el color de su piel, la lengua hablada en casa y con los amigos, la integración de los padres en la comunidad local, la

inserción de la familia en espacios sociales como asociaciones, sus motivaciones y sus expectativas en relación al curso que están frecuentando, su autoestima... Todos estos factores, según el Obispo de Oporto (2006), tienen influencia en la capacidad de integración de los jóvenes en la escuela y en la sociedad.

Los jóvenes de minorías inmigrantes de las ex-colonias de lengua portuguesa aportaron interesantes testimonios, donde comentaban que han afrontado actitudes racistas o han experimentado dificultades de comprensión, debido a su desconocimiento de la lengua, o porque eran objetivos de mofa por parte de los compañeros debido a la construcciones gramaticales imperfectas, acento, utilización inadecuada de vocabulario, etc.

Y para dejar unas frases para la reflexión, cuando nos dirigíamos a las escuelas de los municipios de Setúbal y de Faro y decíamos que estábamos haciendo un cuestionario a alumnos de diferentes culturas, la respuesta generalmente era siempre la misma: «*Alumnos negros, no tenemos, ahora tenemos algunos alumnos muy blancos y de ojos azules*».

Las conclusiones generales que presentamos resultan del análisis cruzado de las conclusiones de las dos fases del estudio: la primera de índole general y la segunda de tipo más particular.

En lo que concierne a los factores que más contribuyen para la conclusión de la enseñanza obligatoria (considerado en el estudio como éxito escolar), los alumnos eligen los factores intrínsecos, relacionados con la propia motivación y sentimientos de autoeficacia y autoestima, siendo considerados los más relevantes para ese éxito.

La escuela y en particular los profesores son fuentes primordiales de esa motivación, en la medida en que pueden elevar la autoestima y aumentar la motivación de estos alumnos.

Los compañeros o amigos pueden igualmente ser fuente de desarrollo de un sentimiento de autoeficacia, bien por el establecimiento de relaciones de amistad y apoyo, bien por el establecimiento de relaciones sociales discriminatorias (derivadas del color de la piel), que llevan al alumno a pensar ser igualmente capaz —o no— de obtener el mismo éxito que sus compañeros.

Constatamos que la familia desempeña un papel fundamental. El nivel académico de los padres reveló ser un factor importante en el éxito de estos individuos: mientras más elevado sea el nivel de los padres, mayor es el éxito de los alumnos. Esto se debe a las expectativas que los padres tienen sobre la formación de sus hijos: mientras más elevadas sean las competencias académicas de los padres, mayor es la tendencia de los alumnos a proseguir los estudios de nivel superior; lo contrario también es cierto: mientras más baja, sea esa capacidad, mayor es la tendencia de los hijos a ingresar en el mercado de trabajo.

Esto explica las diferencias encontradas entre las trayectorias escolares y los proyectos de futuro de los alumnos que actualmente frecuentan la enseñanza secundaria y las trayectorias escolares, sociales y profesionales de los individuos que están integrados en el mundo laboral: mientras los primeros (fruto de familias, cuyos padres poseen niveles académicos elevados) tienden a construirlo de acuerdo con las estrategias y trayectorias de vida de las familias, los segundos (cuyos padres poseen bajos niveles académicos) lo hacen en oposición a ellas.

Constatamos evidentes semejanzas en las trayectorias escolares de los alumnos inmigrantes de las diferentes nacionalidades:

- Los recorridos escolares están caracterizados por discontinuidades en la enseñanza secundaria; por ejemplo, la mayoría revela cambios en el recorrido escolar durante este nivel de enseñanza, pasando de cursos generales y prosiguiendo en cursos con un carácter profesionalizador.
- La falta de información útil a tiempo y una deficiente orientación vocacional impide que estos jóvenes cursen el itinerario académico que más les conviene. Supone constantes cambios en los recorridos formativos de los alumnos que frecuentan la enseñanza secundaria. Esto origina frustraciones y pérdidas de tiempo, con consecuencias en el nivel del abandono precoz de la escuela y la entrada prematura en el mercado de trabajo, sin una cualificación certificada.

Finalmente, entendemos que se debe seguir investigando en el potencial de las escuelas y su capacidad para conseguir el desarrollo de cada individuo, independientemente de sus características personales y familiares, y la mejora de la sociedad en su conjunto. Estimamos de gran importancia investigaciones y aportaciones sobre la temática, ya que los movimientos migratorios son una constante en la historia de la humanidad, y animamos en esta dirección.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Bottani, N. (2006). La más bella del reino: El mundo de la educación en alerta con la llegada de un príncipe encantador. *Revista de Educación, número extraordinario*, 75-90.
- Carvalho, C. M., Boléo, M. L. & Nunes, T. P. (2006). *Cooperação Família Escola: um estudo de situações de famílias imigrantes na sua relação com a escola*. Lisboa: ACIME.
- Delgado, M. y Boza, A. (2010). Iniciativas en educación intercultural para el fomento de la inclusión escolar. *Educación y diversidad. Revista Inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, vol. 4, nº. 2, pp. 137-152.
- Diário de Notícias (2008). *Língua portuguesa é o bem mais precioso*. Fecha: 24.04.2008.
- Eurydice (2009). *National summary sheets on education system in Europe and ongoing reforms. Portugal 2009*. Obtenido el 12 de junio de 2010 desde la web oficial de Eurydice: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_PT_EN.pdf
- García Guzmán, A. (2010). Análisis de las disfunciones sintácticas en la composición escrita de alumnos de etnia gitana con desventaja socio-educativa. *Educación y diversidad, 4 (1) enero-junio 2010*, pp. 45-61.
- Giddens, A. (2007). *Sociología*. Madrid: Alianza.
- Grilo, E. M. (2006). Prefácio. En C. M. Carvalho, M.L. Boléo & T. P. Nunes, *Cooperação Família Escola: um estudo de situações de famílias imigrantes na sua relação com a escola* (pp. 13-18). Lisboa: ACIME.
- Instituto Nacional de Estadística (2009). *Indicadores Sociais 2008*. Lisboa: Author.
- Instituto Nacional de Estadística (2010). *Indicadores Sociais 2009*. Lisboa: Author.
- Justo, J. M., Caldeira, P., Da Cruz, M. M., Antas, M. N., y Pavia, J. F. (2010). Sucesso educativo e expectativas Profissionais dos alunos filios de emigrantes dos PALOP-Parte III: Estudo Comparativo. *Revista de Educação do Instituto Superior de Ciências Educativas, Itinerários, 2ª série-nº 9*, 49-83.
- Leiva, J. J. (2009). Educación y conflicto en escuelas interculturales: valores y concepciones pedagógicas del profesorado sobre convivencia y diversidad cultural. *Educación y diversidad. Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, nº. 3, pp. 107-149.
- Lúcio, A. L. (2008). Prefácio. En A. Peixoto, *Imigrantes em Portugal: que propensão criminal?* (pp.7-12). Ponta Delgada: Edições Macaronésia.

- Magalhães, I. A. (2001). Capelas Imperfeitas: Configurações literárias da identidade portuguesa, in Ramalho, Maria Irene, e Ribeiro, António Sousa [orgs.], *Entre ser e estar - Raízes, percursos e discursos da identidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- Obispo de Oporto (coordinador) (2006). *Cooperação Família-Escola*. ACIME - Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas. Lisboa.
- Observatório de Trajetos dos Estudantes do Ensino Secundário (2007). *Estudantes À Entrada do Nível Secundário Ensino*. Lisboa: OTEES.
- Patrício, M. F. (2008). Portugal Intercultural: Razão E Projecto Volume Iv.10 - *A Identidade Nacional Num Mundo Intercultural*. Lisboa: Universidade Católica.
- Pessoa, F. (2006). *Livro do Desassossego*. Lisboa: Editora Planeta DeAgostini, S.A.
- Tavares, M. V. (1998). *O Insucesso Escolar e as Minorias Étnicas em Portugal. Uma abordagem antropológica da educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Toynbee, A., (1970). *Estudio de la Historia*, 3 vols., Madrid: Alianza Editorial. Unión Europea (2004). *Cooperación europea reforzada en materia de formación y educación profesionales, el proceso de Brujas-Copenhague*. Obtenido el 12 de junio de 2010 desde la web oficial de la Unión Europea: http://europa.eu.int/comm/education/copenhagen/index_es.html
- Vala, J. (2004). *Processos identitários e gestão da diversidade*. En ACIME, *I Congresso Imigração em Portugal. Diversidade-Cidadania-Integração (18/19 Dezembro de 2003)*, Lisboa: ACIME.

Vicente J. Llorent García. Doctor en Pedagogía por la Universidad de Sevilla. Licenciado en Ciencias de la Educación con el Primer Premio Nacional concedido por el Ministerio de Educación. Profesor de la Universidad de Córdoba (España). Coordinador del Grupo Docente sobre Educación, Diversidad, TIC y Sociedad. Miembro del Grupo de Investigación “Educación, Diversidad y Sociedad». Secretario del Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba. Imparte clases sobre Planificación Curricular y Atención Educativa a la Diversidad. Desarrolla publicaciones e investigaciones a nivel nacional (con diferentes universidades e instituciones públicas) y a nivel internacional (Brasil, Holanda, Marruecos, Noruega, Portugal, Turquía, Venezuela...). Universidad de Córdoba (España), Departamento de Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Avda. S. Alberto Magno, s/n. CP 14004, Córdoba. 0034957212585 vjllorent@uco.es

José Manuel Mata Justo. Master en Supervisión Pedagógica por la Universidad de Évora (Portugal), Licenciado en Biología Rama en Educación en la formación del profesorado. Profesor de la Universidad Lusíada de Lisboa (Portugal). Coordinador del Grupo Docente sobre Educación, Matemática e Artes visuales; Coordinador del grupo de Didáctica y Organización escolar. Imparte clases sobre Planificación Curricular y Organización Escolar. Desarrolla publicaciones e investigaciones a nivel nacional en Portugal, en Revistas Portuguesas en la Universidad Lusíada e Instituto Superior de Ciencias del Trabajo. Universidade Lusíada de Lisboa (Portugal), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Instituto superior de Psicologia e de Ciências da Educação
Rua da Junqueira, n.º 188-198, 1349-001 Lisboa (Portugal)
00+351+965090975 mata.justoz@edu.ulusiada.pt