

Experiencias de acogida e integración educativa de alumnado inmigrante iberoamericano

Jornadas sobre experiencias de acogida
e integración educativa de alumnado inmigrante iberoamericano
Casa de América, Madrid, España, 10 y 11 de diciembre de 2007

Experiencias de acogida e integración educativa de alumnado inmigrante iberoamericano

Jornadas sobre experiencias de acogida
e integración educativa de alumnado inmigrante iberoamericano
Casa de América, Madrid, España, 10 y 11 de diciembre de 2007



Secretario General
Álvaro Marchesi Ullastres

Director General de Concertación y Desarrollo
Mariano Jabonero Blanco

Coordinación
Ana Madarro

Equipo Técnico
Belén de la Torre
Leopoldo Ríos
Masha Tharle

Coedita:



Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración
Dirección General de Integración de los Inmigrantes

© Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2008
Bravo Murillo, 38
28015 Madrid
España
oeimad@oei.es
<http://www.oei.es>

© Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración
Ministerio de Trabajo e Inmigración
José Abascal, 39
28071 Madrid
España
seie@mtin.es
http://www.mtin.es/sec_emi/es/index.htm

ISBN: 978-84-7666-190-1
Depósito Legal: M-27554-2008

No está permitido la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna parte o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros medios, sin el permiso previo y por escrito del titular del copyright.

ÍNDICE

Introducción	5
Retos y dificultades en la implementación en las aulas de las políticas de acogida e integración <i>Francesc Carbonell</i>	7
La escuela y la comunidad: una relación cambiante <i>Mariano Fernández Enguita</i>	21
Políticas de acogida e integración educativa de los inmigrantes en España <i>Sacramento García-Rayó Moreno</i>	33
Una herramienta para la gestión de la diversidad en los centros: el CREADE <i>Antonia Parras Laguna</i>	41
El reto de la interculturalidad en el siglo XXI <i>Juan Navarro Barba</i>	57
El plan de interculturalidad de Cantabria: una oportunidad para atender a la diversidad <i>Mercedes Cruz Terán</i>	69
Experiencia de asesoramiento colaborativo para impulsar la atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo <i>M. Magnolia de Castro Infante</i>	77
Tejiendo complicidades. Adaptando un centro para acoger la diversidad, para garantizar la convivencia, la comprensión de la diferencia y la aceptación de la multiculturalidad <i>Pere Alzina Seguí</i>	85



El alumnado extranjero en Cataluña: la continuidad de los estudios después de la etapa obligatoria <i>Carles Serra i Salamé</i>	103
Los Planes Educativos de Entorno en Catalunya: una oportunidad de educación integral y comunitaria <i>Albert Quintana i Oliver</i>	121
Elementos influyentes en el éxito de los escolares inmigrantes <i>Vladimir Paspuel</i>	131
Festival Intercultural «Leganés, Ciudad Abierta»: Una experiencia participativa de la Federación Española de Universidades Populares <i>Santiago José Elvías Carreras</i>	145
La función social de las APA entre el entorno social y el contexto escolar <i>Lola Abelló Planas</i>	151
Autores	157



INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se exponen algunas de las intervenciones desarrolladas en las Jornadas sobre Experiencias de Acogida e Integración Educativa de Alumnado Inmigrante Iberoamericano, celebradas en Madrid entre los días 10 y 11 de diciembre del año 2007, organizadas por la OEI, la Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, con el apoyo de Tribuna Americana de la Casa de América.

En el transcurso de las mismas se presentaron e intercambiaron reflexiones y experiencias en materia de acogida, integración educativa y orientación a las familias de los inmigrantes latinoamericanos y a sus hijos.

Los distintos niveles de análisis y perspectivas que se abordan en los textos permitirán acercar al lector al trabajo cotidiano de técnicos, educadores y otros agentes sociales, entre los que se incluyen a las propias familias, involucrados en la educación, la atención a la diversidad y la convivencia en la escuela y en la comunidad.

Los textos que se presentan, revisados por sus autores constituyen, como ya se dijo, una muestra de los desarrollados en las jornadas y permiten un recorrido, sino exhaustivo, sí transversal sobre los principales temas: desde lo más general de las políticas y programas sobre integración educativa y atención a la diversidad hasta las prácticas pedagógicas concretas, así como reflexiones teóricas y algunos resultados de estudios.

RETOS Y DIFICULTADES EN LA IMPLEMENTACIÓN EN LAS AULAS DE LAS POLÍTICAS DE ACOGIDA E INTEGRACIÓN

Francesc Carbonell *

1. CAMBIO DE ÉPOCA, MÁS QUE ÉPOCA DE CAMBIOS

Manuel Castells vaticinaba al final de los años noventa que un nuevo mundo estaba tomando forma en este fin de milenio (Castells, 1999, p. 387). Era la confirmación académica de los augurios de aquellos que lo profetizaron a finales de la década de los sesenta. Ya es casi un tópico referirse a estas profundas transformaciones diciendo, incluso, que representan más *un cambio de época* que *una época de cambios*. Sin embargo, y lamentablemente, todos sabemos que no son excepcionales, ni mucho menos, los centros educativos cuyas prácticas se asemejan más a las habituales en los inicios del siglo XX que a las que deberían ser comunes ya entrado el nuevo milenio. Me pregunto si es tan exagerada como parece la mordaz sentencia:

Con métodos del siglo XIX, maestros del siglo XX intentan educar ciudadanos del siglo XXI.

Hasta hace poco tiempo, para bien o para mal, de unos sólidos y no cuestionados valores derivaban unas normas sociales que daban cuerpo y legitimidad a unos roles concretos: padre/madre, hijo/hija,

* Maestro de Educación Primaria. Licenciado en Filosofía y Letras, sección Pedagogía por la Universidad de Barcelona (1971). Máster en Estudios Euro-Árabes por la Universidad de Girona (1993).

mujer/marido, director/profesor/alumno. Los papeles estaban claros y las conductas eran previsibles. El relativismo postmoderno y las crisis del patriarcado y del autoritarismo han cuestionado seriamente el dogmatismo y la jerarquización androcéntrica, pero estas ganancias han supuesto también unas inevitables pérdidas en estabilidad socioafectiva y en certidumbre existencial. Al verse cuestionados los valores las normas perdieron el consenso y los roles estallaron o se disolvieron.

De ahí la pérdida de solidez de las instituciones tradicionales (entre ellas las dos que desarrollan la mayor parte de las funciones educativas: la familia y la escuela), para dar paso a una modernidad líquida, en la tan repetida expresión de Bauman, con una apariencia de mayor libertad individual. Una libertad infectada, parasitada por una mayor incertidumbre, que astutamente aprovechan las nuevas formas de dominación social. Entre estas nuevas formas de dominación aparece la *sobrerresponsabilización* (Martuccelli, 2001), que obliga al individuo a autogobernarse pero también a culpabilizarse, incluso, por la pérdida de estatus y el fracaso personal, ya sea laboral, escolar o de otra índole. Una sobrerresponsabilización que hace que se culpabilice por igual tanto el profesor como el alumno ante un fracaso escolar que deberíamos denominar «fracaso social» por la importancia de los factores estructurales y contextuales que lo explican.

Son bastante evidentes las profundas consecuencias de estos cambios de la postmodernidad en el hecho educativo: se vivencia la sociedad como algo desordenado y desintegrado, y los conflictos tienden a subjetivarse y a afectar a la persona y no al rol que representa, como suele sucederle al profesorado de muchos institutos con la experiencia de la indisciplina.

En las postrimerías del siglo pasado el filósofo Alain Finkielkraut, posiblemente alertado por todos estos cambios y sus inevitables repercusiones en la institución educativa, decía:

La escuela que nace en este final de siglo es horizontal y no vertical, democrática y nunca jamás jerárquica, fundada no sobre la transmisión de una cultura, sino sobre el intercambio, la comunicación, el reconocimiento de las identidades, culturas y proyectos personales (Finkielkraut, 1998, p. 114).

Sin embargo, este vaticinio no acaba de cumplirse a pesar de las muchas propuestas que se han difundido para facilitar esta reconversión indispensable y urgente en los modelos educativos. Delors, Morin, Perrenoud, Tedesco, Marchesi (Delors y otros, 1996; Morin, 2001; Tedesco, 2003; Perrenoud, 1999; Marchesi y Martínez Arias, 2006), por

citar solo algunos nombres de una lista que podría ser casi interminable, han publicado sendos estudios marcando prioridades y señalando cuáles deben ser los *pilares básicos* desde los que construir esta educación que necesitamos. A otro nivel, también la reciente Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, insiste precisamente, ya desde su preámbulo, en la necesidad de mejorar la calidad de la educación, enfatizando calidad y equidad como los objetivos prioritarios, que deben ser considerados indisociables y complementarios y en ningún caso objetivos contrapuestos.

El choque de estas turbulencias sociales con el inmovilismo de amplios sectores de nuestros sistemas educativos, está provocando en amplias capas de nuestro profesorado sentimientos de inquietud, de incertidumbre, de incomodidad y también de desmotivación. A ellos que se añade el sentimiento de fracaso institucional que viene certificado por el poco brillo de los resultados académicos obtenidos por nuestro alumnado en los estudios comparativos internacionales.

Que la inmigración sea la responsable principal de nuestros problemas educativos, ni forma parte del lenguaje políticamente correcto, ni está demostrado todavía. En los tres años que separan los dos últimos informes PISA, el porcentaje de alumnado inmigrado en algunas comunidades se ha triplicado. En cambio, aunque los resultados del último informe se mantienen por debajo de lo deseable no puede decirse que a partir de este significativo aumento de inmigración en las aulas hayan empeorado tan sensiblemente como sería de esperar según estas hipótesis. Lo que sí ha hecho la inmigración extranjera es poner de manifiesto problemas estructurales de la educación española que no conseguimos resolver con el paso de los años, especialmente en todo lo referido a la atención a la diversidad.

Sin embargo, es innegable que existen desajustes muy importantes entre los objetivos de acogida e integración de los inmigrados y los resultados obtenidos. Algunas investigaciones empiezan a cuantificar estos pobres resultados, especialmente cuando se combina diversidad cultural y riesgo de exclusión social. Según Fullana, Besalú y Vilà (2003, p. 23) el porcentaje de alumnado de origen familiar africano con fracaso escolar es superior al sesenta por ciento, el doble que el de la población general.

2. CENTROS EDUCATIVOS INCLUSIVOS EN ENTORNOS EDUCATIVOS IMPLICADOS

Pero ¿cómo hacer frente a los nuevos retos y a las nuevas necesidades que se presentan a los profesionales de la educación en

este cambio de época? Entre estos desafíos se incluyen los derivados de la implementación en las aulas de las políticas de acogida y de integración del alumnado inmigrado.

«Aprender a conocer» y «aprender a hacer» deberían traducirse –especialmente en los centros que acogen este alumnado más vulnerable y atendiendo al hecho comentado que en este grupo se concentran los mayores índices de fracaso escolar– como la necesidad de instruir y educar para garantizar la equidad educativa, combatiendo mucho más eficazmente las causas de este fracaso escolar específico, y todas las formas de analfabetismo y de exclusión social que de él derivan.

«Aprender a ser» adquiere también en las sociedades multiculturales y complejas un relieve especial, al exigir a la institución educativa atención y cuidado particulares en la educación y el refuerzo de la autoestima. Especialmente en aquel alumnado que presenta problemas por los efectos de una negativa «imagen social reflejada», como acertadamente la denominaron Carola y Marcelo Suárez-Orozco (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003, pp.167 y ss.). Una labor que debe incidir también en el proceso de construcción de una identidad autónoma, digna y responsable.

Por último, «aprender a convivir» (seguramente el mejor camino para aprender a ser), conlleva la tarea de educar para la conciudadanía, para el diálogo y la participación democrática, *empoderando* a los más vulnerables para que sea posible esta participación, y para la resolución de los inevitables conflictos de convivencia, también los interculturales, a los que como ciudadanos debemos y deberemos hacer frente.

Llevar adelante este programa es, desde nuestro punto de vista, la mejor manera de implementar adecuadamente en las aulas las políticas de acogida y de integración emanadas de los distintos ministerios y comunidades autónomas. Y para poder hacerlo necesitamos que se generalicen los *centros educativos inclusivos en entornos comunitarios implicados*.

Se ha dicho que la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) ha sido la ley de la «integración» mientras que la actual Ley Orgánica de Educación (LOE) debería llegar a ser, si se aplicara correctamente, la ley de la «inclusión». Lo cierto es que uno de los principales hallazgos de las escuelas inclusivas es el de referirse a las «barreras al aprendizaje y a la comunicación» (Ainscow, Booth y Vaughan, 2002) en lugar de hacerlo a las «necesidades educativas especiales» (concepto LOGSE).

Obsérvese la diferencia radical que subyace en estos diferentes enfoques: mientras que las «necesidades educativas» sitúan en el propio alumnado la causa de sus dificultades, al hablar de «barreras al aprendizaje» se atribuyen las principales causas de estas dificultades al entorno, al contexto educativo. Recuperamos así un principio fundamental de la pedagogía crítica que podríamos definir con la frase: *Siempre debe ser el centro educativo el que se adapte a las peculiaridades del alumnado en lugar de hacer lo posible para «adaptar» a cada alumno y a cada alumna a los requerimientos particulares de cada centro, de cada materia, de cada profesor.*

No creemos que sea preciso destacar la trascendencia de estos dos enfoques también en los procesos de acogida del alumnado inmigrado. No puede negarse la conveniencia de conocer y tener muy en cuenta las *necesidades específicas* de cada alumno. También de los recién llegados. Pero en ningún caso este conocimiento debe servir para fragilizar su autoestima, para hacerles sentir «distintos», para ponerles una etiqueta y excluirlos de su grupo-clase ordinario ubicándolos en grupos homogéneos, ni tampoco para aumentar los estereotipos.

La precedente es una práctica educativa frecuente: la segregación de grupos, la agrupación homogénea de alumnado según sus aptitudes. Una práctica por desgracia muy usual en nuestros centros, llevada a cabo casi siempre con la coartada de que ello va a permitir una atención más ajustada a las necesidades de cada grupo. Sin embargo, el pedagogo belga Marcel Crahay (Crahay, 2000, pp. 303) después de un extenso y riguroso estudio de un importante número de investigaciones sobre estos temas, concluye en su informe que:

Tanto en la enseñanza secundaria como en la primaria, el efecto específico de la agrupación de los alumnos en grupos homogéneos es nulo. Insistimos –sigue diciendo Crahay– que nos referimos al efecto específico, es decir, y queremos subrayarlo, que si la calidad y la cantidad de la enseñanza dispensada se mantienen constantes, la manera como los alumnos se agrupan no afecta al rendimiento.

Así pues, en contra de la convicción de muchos profesionales de la educación, las agrupaciones del alumnado por niveles no mejora, por sí mismo, el rendimiento de ninguno de los grupos. Pero la organización en grupos homogéneos va acompañada siempre de desigualdades en las actuaciones educativas, debidas a la diferente motivación y aptitudes del profesorado y a sus expectativas respecto al éxito o fracaso del alumnado de cada uno de los grupos de nivel. Esta segregación en función de las competencias influye de forma decisiva

en los diferenciales de autoestima de los estudiantes, en sus expectativas y en las de sus familias.

Concluye Crahay que desde el momento que se constituyen grupos homogéneos según las aptitudes y las actitudes de los alumnos, se da un valor social jerarquizado a cada grupo y la enseñanza se dispensa en función del prestigio y del valor social atribuido a cada uno de esos grupos. Es por esta razón que la diferenciación en grupos homogéneos es, en la práctica, muy contraria a la equidad educativa. Refuerza la exclusión al perjudicar gravemente a los grupos con mayores dificultades, sin que se vean mejorados los resultados de los grupos de buenos alumnos. Por el contrario, la indiferenciación de los grupos heterogéneos permite, sino eliminar, al menos aminorar estos efectos indeseables derivados de las bajas expectativas, sin que se haya podido demostrar que los buenos alumnos resulten penalizados por esta heterogeneidad. Hay que decirlo claro y fuerte si queremos acabar con uno de los factores que más inciden en el fracaso escolar del alumnado extranjero: los grupos homogéneos no son un recurso para favorecer el aprendizaje del alumnado en riesgo de exclusión, sino que en todo caso, son un falso recurso al servicio de los intereses del profesorado con deficiencias graves en su formación docente, que se ven incapacitados gravemente para responder de manera adecuada a la creciente diversidad presente en las aulas.

¿Qué decir ante determinadas políticas que permiten (por no decir *potencian*) que haya escuelas en las que la posibilidad de organizar grupos heterogéneos es imposible, porque prácticamente solo acude a ellas el alumnado recién llegado, o de los grupos autóctonos más precarizados y vulnerables? En parte como consecuencia de la injusta selección (directa o indirecta) del alumnado que realizan los centros privados concertados, y que provoca un fuerte desequilibrio en la distribución del alumnado extranjero entre los centros sostenidos con fondos públicos. Estos centros, estas escuelas gueto, son la máxima expresión de las agrupaciones homogéneas mencionadas.

La escuela inclusiva abomina de estos guetos y de los grupos homogéneos por niveles de capacidades del alumnado que he mencionado. En cambio, sabe sacar partido de la riqueza que supone la diversidad de perfiles de su alumnado mediante trabajos por proyectos, propuestas de aprendizaje multinivel, grupos cooperativos, itinerarios individualizados de aprendizaje, tutorización entre iguales, etc. Ese es el camino, y no otro, para implementar adecuadamente en las aulas las políticas de acogida e integración indispensables para conseguir una sociedad cohesionada, en la línea de algunas de las buenas prácticas existentes.

Así pues, el grupo de referencia del alumno o alumna recién llegados debe ser siempre el del curso ordinario que les corresponde, al cual han de haber sido adscritos desde el primer día de su ingreso en el centro educativo, y en el que deben realizar el máximo posible de actividades con sus compañeros y compañeras de promoción. Incluso para el aprendizaje de la lengua es prioritaria esta socialización con iguales, en la opinión de la mayoría de expertos, para que tengan la posibilidad de usarla en sus intercomunicaciones, que no pueden ser nunca sustituidas por un aprendizaje de la lengua *in vitro*.

Escuelas inclusivas que deben estar en contextos, en comunidades, en entornos educativos implicados. Cada vez es más evidente que la institución educativa no puede dar respuesta por sí misma a los múltiples retos que plantean los cambios sociales a los que nos hemos referido al inicio. Como dice el conocido adagio africano: «Hace falta toda una tribu para educar a un solo niño». La institución educativa debe acabar con el autismo que la caracteriza y reventar la burbuja escolar, como ya han empezado a hacer tantos centros pioneros en este sentido en diversas comunidades autonómicas. Los tiempos y las actividades escolares y extraescolares deben compartir unos mismos principios y unos mismos objetivos. Como deben compartirlos todos los agentes educativos implicados, además del profesorado (padres y madres en primer lugar, pero también ayuntamiento, entidades que gestionan el tiempo libre, movimiento asociativo –también de colectivos inmigrados– entidades y recursos culturales, como bibliotecas, centros cívicos etc.), no solo desde el terreno de las grandes declaraciones de principios sino desde plataformas de coordinación y evaluación de proyectos y actuaciones concretas.

3. ESCUELA INCLUSIVA Y EQUIDAD EDUCATIVA

A continuación nos referiremos a dos características, dos objetivos básicos de toda escuela inclusiva, que consideramos especialmente relevantes para alcanzar el objetivo de implementar y hacer efectivas la políticas de acogida e integración. De alguna manera ya estaban presentes de manera implícita en mucho de lo que acabo de decir pero, hacerlas explícitas servirá también para resumir el contenido de mi ponencia. Me refiero a la educación en (y para) la equidad, y a la educación en (y para el) respeto a la diversidad.

Hay que garantizar la igualdad en los recursos básicos, pero hay que ir más allá si queremos alcanzar la equidad educativa. En los últimos decenios, esta equidad se ha intentado alcanzar con la denominada «igualdad de oportunidades». Creo que en la aplicación de las estrategias de diagnóstico y compensación utilizadas para alcanzar

esta igualdad de oportunidades es donde radican, paradójicamente, algunas de las causas de los índices de fracaso escolar actuales. Con excesiva frecuencia, cuando un alumno es diagnosticado de *necesidades educativas especiales*, en sentido amplio –sean estas de origen físico, psíquico o sociocultural–, pasa a constituir una categoría de alumnado que, en el mejor de los casos estará sobreprotegido con refuerzos individuales y un trabajo casi a medida, a base de fichas y de cuadernos de recuperación que le irán alejando del currículum ordinario. Además, van a descender significativamente las expectativas del profesorado sobre las posibilidades académicas de este alumnado, descenso que suele ir acompañado de una pérdida de responsabilización del profesorado del aula ordinaria que considerará, a partir de ahora, que este alumnado «pasa a ser de la maestra de educación especial, del maestro de compensatoria o del profesorado que atiende a los extranjeros».

No es una sobreprotección lo que necesita, sino una *sobreestimulación*, unas técnicas de aprendizaje acelerado que le faciliten su participación, en igualdad de posibilidades, a las tareas de su grupo-clase ordinario, del que nunca debe segregarse. Así pues, si queremos acceder a una verdadera equidad educativa debemos superar el concepto de «igualdad de oportunidades» para tener como objetivo la «igualdad de posibilidades», o lo que viene a ser lo mismo, la igualdad en las competencias básicas de la educación obligatoria, sin las cuales absolutamente ningún alumno debiera abandonar los estudios. Todavía uno de cada cuatro alumnos españoles abandona sus estudios obligatorios sin poder acreditar un dominio en estas competencias básicas.

4. ESCUELA INCLUSIVA Y RESPETO A LA DIVERSIDAD

Desde nuestro punto de vista el reto educativo que tenemos planteado en los términos de aprender a ser y a convivir en sociedades cada vez más complejas, también del punto de vista étnico y cultural, no se resolverá con estos ejercicios y jornadas interculturales basadas en la «educación para la tolerancia». Estas prácticas suelen contribuir, a pesar de su innegable buena intención, a esconder, a enmascarar, el conjunto de relaciones conflictivas, reales, de dominación y de sumisión, existentes entre los miembros del grupo mayoritario y los de los grupos minorizados. Con la práctica de esta tolerancia la gestión de los conflictos no se aborda, sino que se sustituye por un simulacro de relaciones interculturales estereotipadas, consistente, en el mejor de los casos, en un intercambio de elementos folclóricos descontextualizados, vacíos de referentes y de sentido (Carbonell, 2000). Desde la tolerancia no se suele mirar al *diferente* con el

reconocimiento debido de su igualdad en dignidad, se lo mira desde la asimetría de quien se cree superior, con la condescendencia de quien se sabe en una posición de privilegio, de quien se cree en poder de la verdad y la razón. Los tolerantes se creen en las antípodas del racismo, pero lo contrario del racismo no es la tolerancia sino el antirracismo. A menudo encontramos estas actitudes, tolerantes pero un tanto prepotentes, en el clima y en la manera de aplicar algunos planes de acogida de centro. Bienvenida sea la tolerancia, sin ninguna duda, cuando se le da el sentido que le otorga Paulo Freire, que la define como: La capacidad de convivir con los diferentes para luchar contra los antagónicos (citado en Díaz y Alonso, 2004, p. 68). Pero no creemos que sea ese el uso más generalizado de este término en contextos multiculturales.

Con todo ello no queremos hacer otra cosa que subrayar que un principio fundacional de la escuela inclusiva debe ser el respeto incondicional y el reconocimiento de la dignidad del otro. La adhesión implícita y explícita en la vida cotidiana del centro educativo al artículo primero de la Declaración Universal de los Derechos Humanos: «Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos [...]». Sin la consolidación de la convicción en la igualdad en dignidad de las personas, se corre el riesgo cierto de que muchas actividades denominadas «interculturales» obtengan resultados contrarios a los que pretenden, al dar facilidades, sin proponérselo, para la legitimación del racismo culturalista.

Esta relación dialéctica entre igualdad y diversidad no hace nada fácil encontrar el grado preciso de protagonismo que deben tener las diferencias culturales en nuestros centros educativos. Tan fácil es pasarse por exceso como por defecto. Desde nuestro punto de vista, se equivoca aquel profesorado que, imbuido de un fervor laicista, quiere erradicar del centro educativo cualquier referencia a las culturas de los grupos minoritarios, de manera que, confundiendo gravemente igualdad con *igualitarismo*, concreta su pretendido antirracismo en su voluntad de «tratar a todos por igual». Pero se equivoca también quien se pasa por el otro extremo y acaba encontrando razones culturales para justificar lo injustificable, o pierde de vista que la diversidad intergrupal puede ser más importante que la diversidad intragrupal.

Quizás uno de los conceptos que más puede ayudar a los equipos docentes a concretar el papel preciso que deben tener las culturas de los grupos minoritarios en la escuela, es el de *integración*. ¿Qué se entiende en este centro educativo concreto por la *integración del alumnado inmigrante*? ¿Cuál debe ser el resultado final de este proceso de integración? Damos por supuesto que, a estas alturas, está claro para todos que no podemos confundir la integración con la

sumisión de los recién llegados, y que, además, esta integración y esta cohesión social deben contemplar ya desde los centros educativos los aspectos culturales, pero también los sociales, laborales y políticos.

Michèle Tribalat (Tribalat, 1995, pp. 172-176), a partir de los resultados de una amplia encuesta realizada en Francia a más de trece mil personas, concluyó que los problemas de cohesión social no derivan de las resistencias a la aculturación de los descendientes de los inmigrados, en los cuales se había producido, según sus estudios, una innegable *sobreintegración* cultural. Lo más preocupante es que a igualdad de titulación, el 40% de la juventud de origen familiar magrebí estaba en el paro, mientras que este índice en la de origen francés solo llegaba al 10%.

Este es el punto neurálgico de la cuestión: las dificultades más graves para lograr la cohesión social no son en absoluto culturales, como nos quieren hacer creer, sino económicas y sociopolíticas. De acuerdo con Díaz y Alonso:

[...] nosotros sostenemos la posibilidad de que la cuestión social de la integración democrática de las identidades y diferencias pueda incorporarse al campo de la pedagogía y sociología como herramientas teóricas críticas en la construcción de relaciones que cuestionen el sometimiento en sus múltiples formas (Díaz y Alonso, 2004, p. 25).

Hasta hace relativamente pocos años el resultado final de un proceso de aculturación e integración de los recién llegados solo podía desembocar, según los estudiosos del tema, en la asimilación –con sus diferentes matices–, o en el replegamiento comunitario.

La asimilación con integración social normalizada (situación difícil de lograr por inmigrantes de países empobrecidos con culturas minorizadas), conlleva algunos riesgos cuando supone una «fuga étnica», es decir cuando la asimilación comporta incluso la negación de cualquier referente del grupo originario.

La asimilación con integración social marginal (también llamada por algunos autores «asimilación o aculturación descendente»), es la situación que suele darse al convivir e integrarse en barrios marginales, con colectivos autóctonos excluidos.

La asimilación sin integración social es un modelo de situación especialmente preocupante, ya que provoca a menudo estados anómicos en los jóvenes (pérdida de referentes, de normas de comportamiento...) por el hecho que no respetan, por no sentir como propios, ni los códigos de la comunidad de origen familiar –ya *superados* por los efectos de la asimilación– ni los de la sociedad de acogida, por no sentirse aceptados como miembros de pleno derecho. Muy ilustrativo al respecto es el

trabajo de la antropóloga Teresa San Román (San Román, 1990) sobre las consecuencias, no siempre deseables, del *apayamiento* de jóvenes gitanos. También se han atribuido a esta asimilación sin integración social las recientes revueltas con incendios de centenares de automóviles en algunos barrios franceses.

Por lo que se refiere al otro extremo, el del replegamiento comunitario, debe decirse que algunas personas pueden adoptar una postura de oposición activa contra la generalidad de la sociedad de acogida, especialmente si no se les da otra opción que la asimilación. Construyen una identidad caracterizada por el rechazo a la cultura dominante, a menudo como reacción al hecho de haberse sentido previamente rechazados.

Pero cada vez más los analistas huyen de este planteamiento bipolar para plantearse el análisis de estos procesos desde perspectivas más complejas y más sugerentes, especialmente para los educadores. Como dicen los Suárez-Orozco (2003, pp. 179 y 193) en algunos casos, los hijos de los inmigrantes optan por una asimilación total y una identificación completa con la cultura predominante. En otros casos emerge una identidad opositora. Pero en la mayor parte de las situaciones se forja una nueva identidad étnica que incorpora aspectos seleccionados tanto de la cultura de origen como de la de destino. Incluso dentro de una misma familia cada hijo puede adoptar su propia fórmula. Así pues, la inmensa mayoría de los hijos de inmigrantes desarrollan un estilo adaptativo situado entre los extremos «opositor» y de «huída étnica». La inmigración les lleva a configurar unas identidades biculturales a partir de su doble marco referencial.

Así, Margaret Gibson (Gibson, 1988) habría acuñado el concepto «acomodación sin asimilación» para definir el proceso por el cual algunas personas inmigradas en su proceso de aculturación protegen determinados elementos culturales originarios, fomentando la construcción de identidades denominadas «híbridas» por algunos autores, con la aparición de las competencias biculturales mencionadas, minimizando así los riesgos de desajuste personal. Es importantísimo que los educadores sepan que esta acomodación sin asimilación no solo favorece el equilibrio y la salud mental de estos jóvenes, sino que además está en la base del éxito escolar observado en determinados grupos de alumnado.

5. A MODO DE SÍNTESIS

Hemos visto que las dificultades para implementar las políticas de acogida y de integración en los centros educativos y en las aulas no son ni banales ni irrelevantes. Veamos ahora, en síntesis, y para terminar, algunas propuestas que se derivan del análisis realizado, en la línea de optimizar los resultados de los centros educativos que acogen *alumnado inmigrado*:

1. Urge poner todos los medios disponibles (políticos, económicos y técnicos) para acabar con las escuelas gueto y con las *concentraciones artificiales* de alumnado inmigrado en determinados centros.
2. En los centros educativos debe generalizarse la implementación de metodologías inclusivas erradicando las prácticas de agrupar al alumnado según sus características o sus capacidades.
3. Para mejorar la excelencia en los resultados del conjunto de nuestro alumnado debe empezarse *por abajo*, por garantizar las competencias básicas de todos, especialmente de los más desfavorecidos.
4. Se impone controlar tanto la «imagen social reflejada» del centro sobre los grupos minorizados como el clima y la calidad de las relaciones socioafectivas y, de manera muy especial, las expectativas sobre el éxito escolar, fundamentalmente las del profesorado.
5. Es una necesidad inaplazable implicar al contexto social, al tejido asociativo y a toda la comunidad educativa en los objetivos comunes de formar las nuevas generaciones.
6. Debe mejorarse la calidad de la formación (inicial y permanente) del profesorado, virando el sentido de su ejercicio profesional desde parámetros tecnológicos a otros más estrechamente vinculados con lo ideológico (Essomba, 2007). Aprender a enseñar a convivir, a tejer vínculos afectivos y de corresponsabilidad entre el alumnado, en centros inclusivos, en entornos educativos implicados, debe ser un objetivo tanto o más importante en esta formación del profesorado, que el aprendizaje de didácticas de materias concretas.

Con este último punto queremos poner énfasis al cerrar nuestra intervención en la necesidad ineludible de recuperar la concienciación y la militancia anti-exclusión por parte de amplios sectores de la ciudadanía y muy en particular del profesorado, ante los reiterados

índices de fracaso escolar de los más vulnerables. La mejor forma de hacerles frente –decía un editorial¹ de la revista *Contexto Educativo* al que subscribimos plenamente– consiste en recuperar la intelectualidad de los educadores. Una intelectualidad seria y responsable, profunda y comprometida, construida sobre un minucioso análisis de la realidad, definitivamente crítica de todo aquello que no responda a los ideales supremos de la Educación.

BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M., BOOTH, T. y VAUGHAN, M. (2002): *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for inclusion). Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos*. Bristol, RU: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). <<http://www.csie.org.uk/index.shtml>>; <<http://www.eenet.org.uk/>>.
- CARBONELL, F. (2000): «Decálogo para una educación intercultural», en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 290. Barcelona: Cisspraxis.
- (2005): *Educación en tiempos de incertidumbre. Equidad e interculturalidad en la escuela*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia y Los Libros de la Catarata, (Cuadernos de Educación Intercultural).
- CASTELLS, M. (1999): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura III. Fin de milenio*. 2.ª edición. Madrid: Alianza.
- CRAHAY, M. (2000): *L'École peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruselas: De Boeck Université.
- DELORS, J. y OTROS (1996): *L'Éducation: un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. París: UNESCO.
- DÍAZ, R. y ALONSO G. (2004): *Construcción de espacios interculturales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- ESSOMBA, M. A. (2007): «Estrategias de innovación para construir la escuela intercultural». Ponencia presentada en la 17.ª Escola d'Estiu sobre Interculturalitat. Girona: Fundació SER.GI. Disponible en: <http://www.fundaciosergi.org/catala/documents/2.miquelangeIESSOMBA_000.pdf>.
- FINKIELKRAUT, A. (1998): «La Transmission ou le lien avec les morts», en VV.AA. (1998): *Actes VIII - L'École contre l'exclusion*. París: Nathan, (Les actes des entretiens Nathan).
- FULLANA, J., BESALÚ, X. y VILÀ, M. (2003): *Alumnes d'origen africà a l'escola*. Girona: CCG Edicions.
- GIBSON, M. (1988): *Accommodation without Assimilation. Sikh Immigrants in an American High School*. Itaca, NY: Cornell University Press.
-

¹ «El maestro como intelectual», en *Contexto Educativo. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, n.º 30, año VI, 2004. Disponible en: <<http://contexto-educativo.com.ar>>.

- MARCHESI, A. y MARTÍNEZ ARIAS, R. (2006): *Escuelas de éxito en España. Sugerencias e interrogantes a partir del informe PISA 2003*. XXI Semana Monográfica de la Educación. Madrid: Fundación Santillana. Documento básico disponible en: <<http://www.fundacionsantillana.org/Contenidos/Spain/SemanaMonografica/XXI/DocumentoBasico.pdf>>.
- MARTUCCELLI, D. (2001): *Dominations ordinaires. Explorations de la condition moderne*. París: Balland.
- MORIN, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós Studio.
- PERRENOUD, Ph. (1999): *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. París : ESF.
- SAN ROMÁN, T. (1990): *Gitanos de Madrid y Barcelona. Ensayos sobre aculturación y etnicidad*. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona, (Publicacions d'Antropologia Cultural).
- SUÁREZ-OROZCO, C. y SUÁREZ-OROZCO, M. M. (2003): *La infancia de la inmigración*. Madrid: Morata, (El desarrollo en el niño; Serie Bruner).
- TEDESCO, J. C. (2003): «Los pilares de la educación del futuro», en: *Debates de educación*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Disponible en: <<http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>>.
- TRIBALAT, M. (1995): *Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants*. París: La Découverte, pp. 172-176.

LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD: UNA RELACIÓN CAMBIANTE

Mariano Fernández Enguita *

Creo recordar que fue Octavio Paz quien dijo que la historia de España y América era la de un encuentro, un desencuentro y un reencuentro. La secuencia resulta particularmente sugestiva para la escuela, pues el símil entre la educación (de los individuos) y la civilización (de las sociedades) no es nuevo en modo alguno. El *descubrimiento* de América por los españoles y la colonización europea del África subsahariana y de los mares del Sur alimentaron una idea de la evolución de la humanidad, de la barbarie a la civilización, que pronto se proyectaría sobre la escuela. El niño, decía Hegel, por ejemplo, debe recorrer en su educación las sucesivas fases que ha seguido la humanidad en su proceso de civilización. La ontogénesis –el desarrollo del individuo– diríamos hoy, debe seguir los pasos de la filogénesis –el desarrollo de la especie–. El *Emilio* de Rousseau no era sino una transposición del buen salvaje, conducido suavemente por su mentor hacia la madurez, es decir, hacia la civilización¹.

El periodo de expansión de la escolarización fue, y todavía es, un poco como la conquista de América. También se ha dicho del encuentro entre los dos mundos que fue más bien un encontronazo, y

* Catedrático de Sociología y director del Departamento de Sociología y Comunicación de la Universidad de Salamanca.

¹ El porqué la buena salvaje Sophie es mantenida y confinada en su jardín, la naturaleza (bella e ingenua, por supuesto). A la cadena dualista cultura / naturaleza; civilizado / salvaje; hombre / niño, se añade así otro par: masculino / femenino.

lo mismo cabría predicar de la escolarización: familias carentes de educación en vez de indios ajenos a la civilización, aldeas o barrios de absorción en vez de asentamientos, maestros en vez de misioneros, escuelas en vez de iglesias o misiones, la letra –que *con sangre entra*– en vez de la cruz –pero, generalmente, mezclada con ella–, la obligatoriedad escolar en el lugar del repartimiento y la Encomienda... Las familias, por un lado, no podían resistirse a esa invasión, y, por otro, no veían porqué hacerlo, dado que, al fin y al cabo, también abría para sus hijos un mundo de oportunidades inéditas y prometedoras. En el mejor de los casos, la generalización de la escolaridad puso a la institución en contacto con un mar de familias deferentes, situadas y percibidas por ambas partes un escalón por debajo de aquella en la escala de la cultura, de la civilización, de la modernidad, del progreso. Al mismo tiempo, sin embargo, la escuela suponía a la familia, contaba con ella como base de apoyo, si bien el profesorado, en su ámbito de actuación, sustituía con plenos derechos a los padres (*in loco parentis*).

Todo eso ha cambiado de forma radical. La familia ya no está en el lugar asignado o, por lo menos, ya no es la misma familia, con las mismas posibilidades y funcionalidades que antaño desde el punto de vista de la escuela. Esto supone un desplazamiento desde la familia hacia la escuela, en primer lugar, de las funciones de custodia, y segundo, de la socialización en su forma más elemental. Por otra parte, la familia ya no acepta con facilidad una posición de subordinación deferente frente al profesorado, lo cual produce un tercer problema: el de quién controla a quién. Vayamos por partes.

1. COMUNIDAD, FAMILIA Y CUSTODIA: EL ADIÓS A LA TRADICIÓN

Los niños adoran ir de vacaciones *al pueblo*, pues para ellos representa un espacio en el que pueden moverse libremente, sin verse encerrados ni en las escuelas –son vacaciones– ni en los hogares –la vida se hace en la calle–. Los padres también, aunque quizá preferirían el Caribe –sin niños– pues el pequeño tamaño del lugar, el hecho de que todo el mundo se conozca y la probable inflación de parientes adultos en la casa permiten una socialización no institucionalizada de los cuidados infantiles: se les da de comer a las horas –o ni siquiera eso– y se les deja sueltos el resto del día. Estas vacaciones *retro*, tan poco atractivas en otros muchos aspectos, tienen, aparte de funciones varias², la espectacular virtud de reproducir las condiciones ya desapa-

² Miguel Delibes les atribuye, por ejemplo, la de permitir mostrar o hacer pensar a los paisanos la cantidad de dinero que ha ganado uno desde que se fue del pueblo (*La hoja roja*).

recidas de socialización y control de la infancia en la sociedad tradicional. Por un lado, una comunidad pequeña en la que todos se conocen directa o indirectamente a través de generaciones –todo el mundo es *el hijo de...*– y saben a qué familia pertenece cada niño, lo cual permite un control difuso de toda la infancia por parte de toda la generación adulta. Además, los límites son reducidos y accesibles, no hay extraños, los vehículos a motor no tienen otro remedio que circular despacio, etcétera. Por otro lado, una familia extensa en la que se reúnen varias generaciones de adultos y ramas coetáneas del mismo tronco que el resto del año viven separadas, los jóvenes también están libres de escuela y trabajo y pueden cooperar en algunas tareas domésticas –debería decir *las jóvenes*–, los varones adultos están en casa o cerca de ella –como cuando solo se alejaban hasta el huerto o el pequeño taller artesanal–, etcétera. En este entorno, el control de los niños y los adolescentes es una carga relativamente liviana y compartida.

Para bien y para mal, esta forma de vida tradicional se ha ido para no volver, aunque reaparezca de manera folclórica en las vacaciones. Ya apenas quedan familias *extensas*, con más de dos adultos (abuelos, hermanos o primos de los padres...), con un rosario de hermanos entre los que los mayores cuidan de los menores y con la madre permanentemente en casa, al tanto de todo. En lugar de eso tenemos familias *nucleares*, sin más adultos que la pareja de progenitores, o tal vez con uno solo de ellos (generalmente la madre, aunque las familias de padre y niño/s son hoy las que más rápidamente crecen), en las que todos tienen un empleo remunerado fuera del hogar aunque sea a tiempo parcial y con una media de menos de dos hijos, es decir, la mayoría con uno o dos –y, aun en este caso o en el caso de tener más, de edades tan próximas que ninguno está en condiciones de cuidar de al otro–. El cambio más importante sin duda es la salida de la mujer al mercado de trabajo, incluso cuando tiene lugar en condiciones precarias o de dedicación parcial. El propio magisterio, con su espectacular nivel de feminización, es el mejor testimonio de ello, aunque las maestras no deberían olvidar que no todas las mujeres consiguen trabajos de jornadas cortas y vacaciones largas ni, menos aún, que coincidan minuto a minuto con los horarios y calendarios escolares de sus retoños.

Por otra parte, también han desaparecido las pequeñas comunidades tradicionales (aldeas, pueblos, incluso barrios urbanos en los que las mismas familias han vivido por generaciones) en las que el conocimiento era general y los niños podían sentirse protegidos –y controlados– por todos los adultos. Las ha barrido del mapa la gran ciudad, en la que nadie conoce a nadie, primero, por el número y, segundo, por la intensa movilidad geográfica –y social y profesional,

lo que constituye un obstáculo adicional para las relaciones entre los vecinos, que pueden no tener en común otra cosa que la residencia—, tanto inter como intrageneracional. Con ella llegaron las ventajas de la densidad demográfica, la multiplicación de las opciones y las oportunidades, la libertad del anonimato, pero también la anomia, el riesgo, la violencia... Para las familias con hijos la calle deja de ser la extensión del hogar para convertirse en un lugar más temido que otra cosa.

No estoy lamentando nada, ni mucho menos sugiriendo que cualquier tiempo pasado fue mejor. Se podría hacer una nutrida lista de las ventajas traídas por esta evolución: mayor libertad personal, mayor diversidad social, mayor riqueza cultural, desaparición del agobiante control de las pequeñas comunidades, emancipación progresiva de la mujer, etcétera. Pero resulta igualmente claro que la custodia de la infancia, antes asumida sin más por la gran parentela y la pequeña comunidad, ha pasado de no ser problema alguno a constituir el gran problema de muchas familias. Ciudades inabarcables y hostiles y hogares exigüos son ya parte del mismo al menos tanto como parte de la solución. En estas circunstancias, la sociedad se vuelve hacia lo que tiene más a mano, y en particular hacia esa institución más próxima a la medida de los niños, a menudo ajardinada y que cuenta con una plantilla profesionalizada en la educación: la escuela.

Aunque entre el profesorado son frecuentes los reproches hacia la «dejación» de responsabilidades por parte de la familia (quieren desembarazarse el mayor tiempo posible de los niños, ven en la escuela una guardería o un aparcamiento, etcétera), nada hay de chocante en este proceso. Se trata, valga la redundancia, de una socialización de la custodia análoga a la de cualquier otra actividad para la cobertura de nuestras necesidades. Los hogares son cada vez menos autosuficientes, y todos consumimos lo que no producimos y producimos lo que no consumimos, como corresponde a una sociedad basada en el intercambio. Además, la mayor parte de lo que producimos lo hacemos en cooperación, lo cual genera notables economías de escala y garantiza cierta normalización, es decir, cierta calidad. Se confía (en parte) la custodia a la escuela como se confía la producción del pan al panadero, la de la leche al lechero, etcétera. Resultaría sencillamente impensable la salida de las mujeres a la esfera pública (o la de los hombres, si no fuera porque ya salieron a costa de las mujeres) sin esa socialización, es decir, sin esa manera colectiva de asumir la custodia. La escuela complementa hoy a la familia como ayer lo hacía la pequeña comunidad entorno.

Lamentarse de este desplazamiento de las funciones de custodia de la infancia hacia la escuela es absurdo. Si los padres tuvieran

más tiempo para estar con sus hijos a todas horas, muchos de ellos podrían, simplemente, prescindir de la institución y de quienes trabajan en ella. No es tanta ni tan obvia la superioridad de los maestros sobre las familias a la hora de la educación infantil y primaria. Ya menudean, por cierto, los movimientos *desescolarizadores* o por una *educación sin escuelas*, en los que basta, por ejemplo, el acuerdo de cinco familias conformes y con hijos de una misma edad para sustituir por turnos a la escuela con evidentes ventajas y con desventajas no tan evidentes. La escolarización es un todo que comprende, además de la enseñanza, la custodia y otras funciones, y nunca antes se habían ofrecido por separado. De hecho, cuando el profesorado reclama el apoyo del público general o de su clientela particular para obtener de las administraciones medios que, a la vez, son mejoras de sus perspectivas profesionales (la ampliación de la escolaridad obligatoria o de oferta asegurada, la creación o financiación de más grupos-aula, etcétera) no entra en esos distinguos, que solo llegan después, una vez que ya se ha conseguido lo que se quería. De lo que se trata es, simplemente de estudiar cómo combinar enseñanza y custodia asegurando que ambas sean formativas.

2. LA SOCIALIZACIÓN DE LA SOCIALIZACIÓN Y EL IMPERIALISMO ESCOLAR³

La crisis de la familia y la comunidad como instituciones custodias es también, en parte, su crisis como instituciones socializadoras. Y aquí confluyen otros procesos similares como los que afectan al aprendizaje y a la religión. En todos los casos, instituciones que antes compartían la socialización –la domesticación, el disciplinamiento y la moralización, para ser más exactos– de la infancia, ahora desaparecen, se repliegan, se inhiben o, simplemente, pierden eficacia a este respecto, haciendo que aumenten así, por simple exclusión, la necesidad y la carga relativas de la escuela.

El aprendizaje de los oficios ha desaparecido virtualmente. Cuando una proporción importante de familias vivía en economías de subsistencia (como parte del campesinado) o del trabajo por cuenta propia (campesinado, artesanado, pequeño comercio), cuando la ley permitía una incorporación más temprana al trabajo asalariado, la escolarización estaba menos extendida. Y cuando grupos ocupacionales controlaban las condiciones de acceso al oficio o profesión, entonces, los adolescentes y jóvenes se convertían pronto en aprendices, ayudantes, asistentes, pajes, horteras, botones y similares (o

³ Este apartado es una versión modificada de una parte de Fernández Enguita, 2001.

en ayudas familiares), quedando bajo una difusa tutela de los trabajadores adultos. Los estatutos de aprendices reflejaban muy bien esta relación dual: transmisión de las cualificaciones, por un lado, y formación moral por otro (a cambio de lo cual el aprendiz trabajaba gratis, o casi, y servía al maestro)⁴. Hoy, el trabajo por cuenta propia es minoritario y, en una alta proporción, profesional (lo que excluye la incorporación al mismo si no se posee un título superior); las empresas familiares son escasas y, muchas veces, sus propietarios no quieren ser sucedidos por sus hijos o son estos quienes no desean hacerlo; los gremios han perdido, en general, el control sobre la formación y el acceso a los oficios. La formación profesional tiene hoy su sede en el sistema educativo formal⁵.

La Iglesia ha pasado de una fuerte integración a una relación superficial con la comunidad local, y de un lugar principal a un papel secundario en la socialización de niños y adultos. Si mantiene un peso importante es, en buena medida, por y a través de la escuela, por su capacidad de promover y mantener centros privados, sus privilegios en los públicos y su influjo sobre el magisterio. Es la religión la que está en deuda con la escolarización, y no al contrario. Las prácticas y las creencias religiosas se han privatizado y suavizado, pasando de la sumisión a un poder omnipotente (el *temor de Dios*) a una simple sublimación de la moral. Aunque no albergó la menor duda de que hemos ganado mucho más de lo que hemos perdido (y así seguirá siendo) con la secularización de la sociedad, una de las cosas perdidas, sin retorno, es ese cómodo *mecanismo vigilante* del dios omnipresente que todo lo ve y casi todo lo castiga⁶, insustituible para lograr un comportamiento conforme a las normas en la clandestinidad (la soledad), en todo caso, y en el anonimato de la gran ciudad, tanto más cuando la comunidad difusa desatiende esa función.

La *escuela*, por su parte, también ha cambiado. De ocupar apenas un discreto lugar en la vida de las personas (cuatro a seis años para la mayoría, menos o nada para muchos y más que eso solo para los pocos encaminados a las profesiones liberales y burocráticas), ha pasado a absorber prácticamente la niñez, la adolescencia y buena parte de la juventud: diez años obligatorios de derecho (Primaria y

⁴ El aprendizaje también cumplía otra función: retrasar la incorporación a la condición de oficial y, sobre todo, de maestro artesano, manteniendo así una escasez artificial y, con ello, unas condiciones de vida y trabajo amenazadas por la competencia.

⁵ No obstante, aún subsisten en la industria formas y vestigios del aprendizaje, paradójicamente informales (como la simple asignación del nuevo trabajador a la tutela y supervisión de otro más viejo y experto) y formales en algunas profesiones (como el sistema de médicos internos y residentes). Pero presuponen un título escolar, se plantean ya a una edad más avanzada y no incluyen una dimensión moral.

⁶ Recuérdese la inefable imagen de aquel triángulo con ojo –o al revés– posado en un árbol para reconvenir por sus pecados a Caín, a Saulo o a quien hiciera falta.

ESO), más otros cinco o seis obligados de hecho (Infantil y Secundaria superior). Huelga decir que ese tiempo de más en la escuela es tiempo de menos en la familia, en la comunidad y en el trabajo, lo cual ya justificaría por sí mismo un mayor papel de la escuela en la moralización de la infancia.

Progresivamente, pues, *la escuela ha barrido a todas las instituciones* extrafamiliares antes encargadas de la socialización de la infancia, la adolescencia y la juventud y ha ido arrinconando a la propia familia. Es importante subrayar que *el primer interesado en ello ha sido el profesorado*, que ha visto en la expansión del sistema educativo formal e informal una fuente de oportunidades profesionales. La escolarización, y todavía más la pública, ha sido siempre presentada como la alternativa necesaria al adoctrinamiento religioso, a un aprendizaje pretendidamente ineficaz y constreñido por el conservadurismo de los gremios y a las desigualdades sociales y culturales de origen. Pero estas demandas se planteaban como si con solo pedir y obtener más de lo mismo (más tiempo de escolaridad y para más gente) fuera a llegar la solución de todos los males, mientras que ahora se reclaman medios adicionales para que no se vean alteradas las viejas condiciones de trabajo (la manida *falta de recursos*).

La escuela es *la primera institución pública* (pública vs. doméstica, sea estatal o privada) a la que los niños acceden de modo sistemático y prolongado. Esto, por sí solo, la señala como el lugar de aprendizaje de formas de convivencia que no cabe aprender en la familia, donde aquella está vertebrada por los lazos del afecto y la dependencia personal. La familia puede educar eficazmente para la convivencia doméstica, pero es constitucionalmente incapaz de hacerlo para la convivencia civil, puesto que no puede ofrecer un marco de experiencia. En esto puede cooperar con la escuela, pero no puede entregarle el trabajo hecho. Por lo demás, la escuela puede encontrarse con que la sociedad más amplia y su propia lógica institucional la empujan en direcciones distintas a las de la familia, o a las de algunas familias, incluso en terrenos en que la socialización doméstica sí es eficaz (por ejemplo, en el ámbito de las relaciones de género, donde aquella tiende a ser más igualitaria que esta).

Además, la escuela es, para la mayoría, *el primer lugar de aproximación a la diversidad* existente y creciente en la sociedad global. En ella se ve el niño llevado a convivir de forma sistemática con alumnos de otros orígenes, razas, culturas, clases y capacidades con los que, fuera de la escuela, tiene una relación nula o escasa –algo aplicable incluso, en muchos casos, para alumnos de otros sexos y de otros grupos de edad–. Aunque el respeto hacia el otro o la igualdad de derechos de todos los ciudadanos puedan predicarse en la familia,

de ninguna manera pueden alcanzar en ella la materialidad práctica y continuada que encuentran en la escuela. Esta experiencia, esencial para la convivencia civilizada, no puede ser ofrecida por la familia, pues es precisamente lo contrario a esta: la convivencia buscada, creada, consciente, con *los otros*, frente a la comunidad natural con *los nuestros*.

La escuela es, asimismo, *la primera experiencia con la coerción y la autoridad impersonales*. No hablo de la clásica denuncia de la «escuela-prisión», la «escuela-cuartel» o el «aula-jaula», sino de la autoridad y la coerción necesarias e inevitables que toda sociedad ejerce sobre todos sus miembros, al exigirles adaptarse a unas normas de convivencia con independencia de sus filias y de sus fobias. El reverso de esto es que la actitud del individuo frente a la autoridad tiende a ser menos efectiva y tradicional y más instrumental (relación medios-fines) y racional (cálculo coste-beneficio) que en el contexto familiar, con el posible cuestionamiento abierto de la autoridad del profesor y de las exigencias de la institución, receptivo a cualquier tipo de manifestación aunque no necesariamente atentatoria contra la convivencia.

La principal *función de la escuela no ha sido nunca enseñar, sino educar*. Para bien o para mal, el objetivo de la institución escolar, como de cualquier forma de educación, siempre ha estado centrado más en modelar la conducta, las actitudes, las disposiciones, etcétera, que en el acceso al conocimiento teórico o las actividades prácticas. De manera explícita unas veces e implícita otras (a través de las actitudes y las prácticas asociadas a la adquisición de saberes y destrezas), la escuela siempre ha servido para formar súbditos o ciudadanos, trabajadores subordinados o profesionales autónomos, mentes sumisas o críticas... De hecho, maestros y profesores siempre han reivindicado su papel de *educadores* frente al de simples *enseñantes*, siendo ahora cuando, por vez primera, podemos encontrarnos con lo contrario («Yo soy geógrafo, no un trabajador social»). Esta es la idea latente tras fórmulas tan manidas como *educación integral, multilateral, completa...*: que el individuo es un todo, y la escuela no puede pretender ocuparse solo de una parte.

La *socialización de la socialización* (la colectivización de la educación, para entendernos), que suponen el papel creciente de la escuela frente a la familia, y la comunidad y la perentoriedad de las demandas dirigidas a aquella no son más que otro aspecto de la socialización galopante de la vida. Se depende más de las escuelas para la educación de la infancia y de la juventud como se depende más de los hospitales para la atención a los enfermos, de las residencias para el cuidado de los ancianos, de la policía y la judicatura para el

mantenimiento del orden social o del mercado y del Estado para el aprovisionamiento de bienes y servicios. Con la educación sucede como con la comida, pero a la inversa: mientras que a esta la compramos medio hecha en la tienda y la terminamos de hacer en casa, a aquella la enviamos a medio hacer a la escuela. En este contexto, y como afirmación generalizada, el manido reproche de que las familias se desentienden de la educación carece por completo de sentido.

Al prolongarse la escolaridad obligatoria el profesorado de secundaria –en particular el de bachillerato– recibe en masa a un alumnado que antes estaba fuera de la escuela (o en la formación profesional), y el magisterio se ve llevado a lidiar con algunos alumnos de edad cada vez más avanzada. Al mismo tiempo, la creciente sensibilidad social respecto de las condiciones de la escolarización, los derechos y ámbitos de libertad de los niños, etcétera, lleva a una limitación de la autoridad del profesorado de todos los niveles –como también de los funcionarios y los profesionales en todos los ámbitos, pero, frente a los niños, todo parecía permitido–, a la vez que el repliegue de otras instancias de socialización y control de niños, adolescentes y jóvenes, así como las carencias de la familia hacen que los alumnos puedan llegar a las aulas, por decirlo de algún modo, más asilvestrados. La creciente alarma sobre la violencia en las aulas, o en las relaciones con los padres, no pasa de ser una injustificada e injustificable tormenta en un vaso de agua, alimentada por el malestar generalizado del profesorado y por la avidez de acontecimientos de los claustros, que una y otra vez magnifican nimiedades o presentan como signo de los tiempos lo que no son más que casos excepcionales⁷. Sin embargo, permanece en pie el hecho de que, a la vez que se limita y acota la autoridad del profesorado ante el alumnado, la diversificación de este plantea nuevos problemas, entre ellos algunos de convivencia y disciplina.

En estas circunstancias no creo que tenga sentido marear la perdiz sobre si los padres han abdicado de controlar la conducta de sus hijos o es el profesorado quien lo ha hecho, si las familias piden demasiado a la escuela o es esta la que ofrece demasiado poco, y así sucesivamente. Lo que importa es comprender que la familia y la escuela se han quedado solas en la tarea, que ninguna otra institución va a venir, ni puede venir, a socorrerlas salvo en funciones secundarias y que a ellas les corresponde, por tanto, buscar un nuevo reparto de tareas, adecuado, suficiente y eficaz.

⁷ Se magnifica cualquier incidente en el que la *víctima* sea un profesor y se minimizan o ignoran aquellos en los que víctima y agresor son alumnos (por no hablar ya de aquellos en los que el agresor es el profesor). Sin embargo, antes de atreverse con un profesor un alumno ha debido normalmente de entrenarse a conciencia con sus compañeros. De estos polvos, aquellos lodos.

3. EL DESPLOME DE LA JERARQUÍA ESCUELA-FAMILIA

A la redistribución de las funciones de custodia y de socialización y control se suma el cambio en las posiciones relativas de familia y escuela, padres y profesores. Cuando ya parecía que la escolarización primaria era parte inexcusable de la vida misma, tan inevitable como se dice que solo lo son los impuestos y la muerte; cuando ya parecía que el conjunto de la población no tenía que ser convencida o forzada para acudir a la escuela, sino que ella misma lo reclamaba y no podía imaginarlo de otro modo (la escolarización como *derecho* y, en consonancia, como *demanda*), resulta ser que no, que algunos grupos no incorporados a la corriente general, o incorporados de forma tardía, de mala gana y de no menos mala manera, pueden ser suficientes para romper la aparente calma. Es el caso, sin ir más lejos, de importantes grupos de gitanos que han sido embutidos en las aulas bajo la presión de los trabajadores sociales, las políticas de erradicación del chabolismo y los subsidios mínimos de integración, todos los cuales suelen requerir la escolarización de los niños a cambio de sus servicios y transferencias a los adultos; y también el de algunos grupos inmigrantes procedentes de zonas rurales y bolsas de pobreza escasamente modernizadas. Cuando la escolarización era solo nominalmente universal, la desescolarización de hecho y el absentismo eran la válvula de escape que libraba a la escuela de la presión interna de los grupos más resistentes. Cuando la universalidad se ha hecho efectiva, problemas que antes estaban fuera de las aulas pasan a estar dentro. No quiero decir que debiera prolongarse la situación anterior, con grupos excluidos o segregados de hecho como los hubo hasta los años ochenta, aunque quizá pudiera haberse planteado su incorporación de otro modo, buscando un mayor consenso de sus hogares y sus comunidades⁸. Lo que quiero decir es tan solo que el problema está ahí, añadiéndose a otros que atraviesan la institución.

En el otro extremo, donde el maestro encontraba típicamente a unos padres y madres con un nivel académico y profesional muy inferior al suyo, siempre dispuestos a aceptar su autoridad como legítima e indiscutible, apoyada en su condición de funcionario público o eclesial y en su cualificación profesional, ahora encuentra todo tipo de interlocutores, entre ellos muchos con niveles académicos iguales y superiores a los suyos, dispuestos siempre a concederle como educador un periodo de gracia pero nunca un cheque en blanco. Su palabra ya no es una revelación, sus decisiones pueden ser discutidas, su capacidad y su desempeño profesional llegan a verse cuestionados. Dicho en breve, el estatus –o, si se prefiere, el prestigio– relativo del

⁸ He analizado detenidamente la escolarización de los gitanos en Fernández Enguita, 1999.

profesor, sobre todo del maestro, frente a su público, se ha deteriorado y no porque su formación haya empeorado sino porque no ha mejorado, en medio de un proceso de democratización del acceso a la enseñanza universitaria. Y ello a pesar de mejoras espectaculares en la remuneración y las condiciones de trabajo en los tres decenios últimos.

En la enseñanza secundaria con la universalización (particularmente, ahora, con la Educación Secundaria Obligatoria, si bien la implantación de la EGB ya significó la universalización de lo que en otros muchos países –sus dos o tres últimos cursos– habría sido considerado secundaria) llega a las aulas un alumnado que ya no es incondicional, con más frecuencia de la deseable no muy convencido de la conveniencia de estar tanto tiempo en la escuela, o al menos en ese tipo de escuela academicista y de utilidad para ellos dudosa o poco visible, y en el que menudean los llamados *objetoires escolares*: un calificativo tan tendencioso como ingenioso, pues olvida cuán frecuente es, también, la objeción escolar –eso sí, sobrevenida– entre el profesorado. Además, una parte de ese público, alcanzada la mayoría de edad, viene ya solo, sin unos padres a los que el profesorado pueda recurrir en demanda de ayuda cada vez que escapa a su control. Todo lo que le sucede al profesorado de secundaria le había sucedido ya antes al de primaria, si bien es cierto que la desafección del alumnado hacia la escuela crece con la edad y que la dificultad de mantenerlos bajo control en esas circunstancias también lo hace.

En un ámbito más propiamente político, la transición española de la dictadura a la democracia trajo consigo importantes cambios en las relaciones entre la profesión y su público. Del deber de ofrecer, por parte de la Administración, las instituciones y los profesionales, y el derecho a recibir, por parte de los alumnos, un servicio, se pasó a la idea del derecho de todos los *sectores implicados* a participar en la gestión del sistema y de los centros de enseñanza. Aunque en un principio todos parecían estar de acuerdo en esa propuesta de cogestión, lo que permitió que se recogiera en la Constitución de 1978 y en una serie de leyes orgánicas posteriores, pronto se vio que no era esa la idea que el profesorado tenía de quién debería gobernar los centros de enseñanza ni sobre cuáles habrían de ser su relaciones con los alumnos y los padres. Desde entonces hemos asistido a un progresivo alejamiento del profesorado respecto de los consejos escolares y a un empeño sistemático en su burocratización, convirtiéndolos, en vez de órganos de gestión colegiada y bipartita profesión-público, en meras instancias de control *pro forma* de las decisiones que se toman en el claustro y –menos– por la dirección, aunque también en instrumentos para la movilización ocasional de los padres en apoyo a las decisiones y reivindicaciones de los profesores. Y, como consecuencia, también hemos presenciado un progresivo desencanto de padres

y alumnos respecto de cualesquiera mecanismos de participación⁹. Esto, sin embargo, nos conduce a una reconsideración a fondo de la organización escolar y sus relaciones con el entorno y de la dinámica de la profesión docente, tema que requiere ser abordado más detalladamente en un trabajo posterior.

BIBLIOGRAFÍA

Fernández Enguita, Mariano (1993): *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.

Fernández Enguita, Mariano (1999): *Alumnos gitanos en la escuela paya. Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*. Barcelona: Ariel.

Fernández Enguita, Mariano (2001): *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.

⁹ Véase Fernández Enguita, 1993.

POLÍTICAS DE ACOGIDA E INTEGRACIÓN EDUCATIVA DE LOS INMIGRANTES EN ESPAÑA

Sacramento García-Rayó Moreno *

**REFORZANDO LA CONVIVENCIA Y LA INTEGRACIÓN EN EL ÁMBITO
EDUCATIVO: EL PECE¹ Y EL FONDO DE APOYO PARA EL REFUERZO
EDUCATIVO DE LOS INMIGRANTES...**

En este trabajo se intenta dar cuenta de las inquietudes y experiencias referentes a lo que la inmigración representa en el ámbito educativo, así como del enfoque proveniente de los distintos agentes y organismos que intervienen en dicho ámbito.

Partimos del valor que tiene la Educación como elemento esencial en el desarrollo de las personas y su papel como elemento integrador, al hacer posible el principio de igualdad que lleve al establecimiento de una convivencia basada en la solidaridad y el mutuo respeto de todos los miembros de la sociedad.

Es innegable la importancia que la educación tiene para poder afrontar los retos que la inmigración conlleva, en lo que se refiere a crear las condiciones necesarias para que la población inmigrante pueda integrarse a la vida política, social y cultural de la sociedad de acogida.

* Licenciada en Pedagogía, especialista en el Área de Inmigración y Refugio.

¹ Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración.

En los últimos años, España ha sido receptora de un gran número de personas de diferentes partes del mundo, especialmente de Latinoamérica, del norte de África y de los países de Europa del Este. Esto supone afrontar el flujo migratorio no solo desde una perspectiva económica sino también desde una perspectiva social, relacionada con la diversidad cultural proveniente de la pluralidad de creencias y manifestaciones. El siguiente paso es desarrollar políticas inclusivas, que permita crear espacios continentales para las diversidades y que hagan posible, desde la igualdad, la convivencia en esta nueva sociedad.

Entre los principios en los que se apoya la Ley Orgánica de Educación (LOE) está el de la flexibilidad, con el fin de adecuar la educación a la diversidad y a los intereses y expectativas del alumnado, así como a los cambios que este y la sociedad experimenten.

Una de las manifestaciones de este fenómeno migratorio es el número creciente en los centros de enseñanza de alumnos extranjeros procedentes de países con distintos procesos de socialización, especialmente en los niveles de enseñanza obligatoria. En los últimos años, el aumento ha sido considerable: en la educación no universitaria ha pasado de 107.301 alumnos en el curso 1999-2000, a 608.040 durante el periodo 2006-2007, según avance del Ministerio de Educación y Ciencia de España (MEC).

Ante esta situación, las reformas estatales realizadas en políticas de integración han dado una importancia relevante al ámbito educativo, lo cual queda reflejado en el PECEI. A continuación se expondrá brevemente el plan para luego centrar la atención en lo que en él queda recogido sobre educación.

1. PECEI (2007-2010)

Se encuadra dentro de uno de los cuatro pilares de la actual política de inmigración, que es el de la integración de la población inmigrante, orientando la acción de los poderes públicos y dinamizando al conjunto de actores que intervienen en el proceso de integración.

Fue aprobado el 20 de febrero de 2007 y su diseño fue liderado por la Dirección General de Integración de los Inmigrantes (DGI), en la Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración, en colaboración con las comunidades autónomas, ayuntamientos, organizaciones sindicales, organizaciones empresariales, el movimiento asociativo universitario, asociaciones de inmigrantes y miembros particulares de la sociedad.

En primer lugar, consignaremos las premisas de las que parte el plan:

- Concebir la integración como un **proceso de adaptación mutua** que afecta a toda la sociedad.
- Pensar la integración como **responsabilidad compartida**, ya que el proceso de integración atañe a las distintas administraciones y todos los actores sociales, incluyendo a las personas inmigrantes y al conjunto de la sociedad de acogida.
- Lograr la **colaboración activa** entre el sector público y la sociedad civil con el fin de dinamizar políticas, aglutinar iniciativas y dotar de coherencia a las actuaciones de ambos sectores.
- Realizar un **enfoque integral**, ya que la integración afecta a todas las facetas de la vida de las personas.
- **Universalizar** las actuaciones públicas, facilitando el acceso normalizado de las personas inmigrantes a los servicios dirigidos a la ciudadanía en general.
- **Efectuar la incorporación transversal** de las cuestiones relativas a la integración de la población inmigrada a todas las políticas públicas relevantes.

En segundo lugar, mencionamos los principios en los que se basa el PECEI y que son los de:

- **Igualdad y no discriminación**, que busca la equiparación de derechos y obligaciones de la población inmigrante y autóctona, dentro del marco de la Constitución.
- **Ciudadanía**, que implica el reconocimiento del derecho a la plena participación cívica, social, económica y cultural de las personas inmigrantes.
- **Interculturalidad**, como mecanismo de interacción entre personas de distintos orígenes y culturas, valorando y respetando la diversidad cultural y garantizando la cohesión social.

El plan, en el que están contempladas doce áreas de intervención –que cubren prácticamente todo el espectro de los ámbitos vitales que afectan a las personas–, está dotado con un presupuesto de 2.000 millones de euros, distribuidos entre los distintos años que abarca, de los que casi la mitad están destinados al área educativa

Los programas del área educativa están enfocados a garantizar el acceso del alumnado inmigrante a las etapas de educación obliga-

toria en igualdad de condiciones, adecuando un sistema educativo público de calidad a la diversidad del alumnado, facilitando también su acceso a etapas no obligatorias.

Para garantizar el acceso a las **etapas de educación obligatoria** en igualdad de condiciones, se llevarán a cabo, entre otros, programas para:

- La adecuación de los procesos de admisión de alumnos en los centros escolares con fondos públicos.
- La prevención del absentismo escolar.
- La orientación y acompañamiento a la población inmigrante sobre el sistema educativo español.
- La acogida educativa, seguimiento e integración en los centros de enseñanza (teniendo en cuenta la participación de familias inmigrantes y autóctonas en los programas de acogida, así como la de mediadores culturales).

Los programas, centrados en garantizar una educación obligatoria de calidad, se han de enfocar en la consecución de una igualdad de oportunidades para el alumnado inmigrante, llevando a cabo medidas para el refuerzo educativo del mismo, como así también para el aprendizaje de las lenguas de la sociedad de acogida.

Otros programas recogidos en el plan son:

1. Los dirigidos a adecuar el sistema educativo a la **diversidad del alumnado**. Para conseguirlo se llevarán a cabo medidas que desarrollen:
 - La educación intercultural.
 - El apoyo a la formación en atención y gestión de la diversidad a los profesionales de la enseñanza.
 - El mantenimiento de las lenguas y culturas de origen.
 - La ejecución de actividades para la **educación no formal**: deporte, bibliotecas escolares, colaboración entre las distintas administraciones y las organizaciones sociales, etcétera.
2. Los que están orientados a fomentar el acceso del alumnado inmigrante a **etapas no obligatorias** educación infantil, educación post-obligatoria y de formación de adultos, así como a mejorar los procedimientos para la homologación de títulos.

Respecto de los **instrumentos** –de índole legislativa, económica y técnica– en los que se apoya el PECEI, estos son:

Legislativos:

- El Foro para la Integración Social de los Inmigrantes, creado por Real Decreto n.º 367/2001, de 4 de abril.

Económicos:

- Fondo de Apoyo para la Acogida e Integración de los Inmigrantes, así como para el Refuerzo Educativo de los mismos.
- Subvenciones a entidades sin ánimo de lucro.
- Subvenciones a municipios, mancomunidades y comarcas para el desarrollo de programas innovadores.

Técnicos:

- Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia.
- Observatorio Permanente de la Inmigración.

1.1 MARCO DE COOPERACIÓN DEL FONDO DE APOYO PARA LA ACOGIDA E INTEGRACIÓN DE LOS INMIGRANTES

Este Fondo es uno de los instrumentos financieros más importante del PEI que, puesto a disposición de las comunidades autónomas, permite financiar actuaciones llevadas a cabo por las propias comunidades o por los ayuntamientos, en relación con programas de integración de los inmigrantes y de refuerzo educativo.

Creado en el año 2005, ha mostrado ser una herramienta eficaz para la cooperación entre administraciones y dar sostenibilidad e incrementar las actuaciones en materia de integración de inmigrantes.

1.1.1 líneas de intervención

Las líneas de intervención son:

- Refuerzo de los servicios públicos.
- Complementación de las actuaciones en los ejes en que se detecten mayores necesidades de intervención y de asignación de recursos.
- Formación de profesionales en interculturalidad.
- Transferencia de conocimientos y buenas prácticas (Investigación + Desarrollo + Innovación).
- Impulso del tercer sector (ONG y asociaciones).

Desde su implementación, el Fondo ha ido incrementando su presupuesto de manera significativa, siendo la asignación en el 2007 de 200 millones de euros, el 45% de los cuales se han destinado para refuerzo educativo.

El dinero se reparte entre las distintas comunidades autónomas en función de criterios tales como el número de alumnos extranjeros escolarizados y de los alumnos que no castellano parlantes.

1.1.2 Los criterios de asignación de recursos

Para el año 2007 estos criterios han sido los siguientes:

- 49% para acogida e integración (98 millones de euros).
- 45% para refuerzo educativo (90 millones de euros).
- 5% para la atención de menores extranjeros no acompañados desplazados desde Canarias (10 millones de euros),
- 1% para acciones transversales que comprenden la evaluación, la formación de gestores, el intercambio de experiencias, etcétera.

Es de destacar que el 40% del fondo se ha de dedicar a actuaciones desarrolladas o impulsadas por entidades locales.

1.1.3 Los Ejes de Actuación

Los ejes del Fondo coinciden con las doce áreas de intervención del PECEI, de los cuales destacaremos aquí solo el eje de Educación que es el que nos ocupa por estar vinculado a las jornadas donde se presenta este trabajo, citando las medidas prioritarias para el mismo:

- Programas de acogida educativa:
 - Información, orientación y acompañamiento para el acceso y la integración en el sistema educativo español.
 - Prevención del absentismo escolar.
- Refuerzo educativo:
 - Programas de apoyo y compensación educativa en centros escolares.
 - Aprendizaje de las lenguas de la sociedad de acogida.
 - Refuerzo del sistema de ayudas en el ámbito escolar.
- Promoción de la educación cívica intercultural:

- Recursos materiales didácticos y prácticas educativas que propicien la convivencia intercultural.
- Aprendizaje de las lenguas y culturas de origen.
- Refuerzo de la escolarización de los alumnos de origen inmigrante en etapas escolares no obligatorias: educación infantil y educación post-secundaria.
- Fomento de actuaciones coordinadas entre los centros educativos y su entorno y de actividades de educación no formal y extracurriculares.
- Formación de adultos:
 - Aprendizaje de lenguas.
 - Programas de transición de la escuela al trabajo y fomento de la formación profesional para inmigrantes adultos.
- Formación de profesionales en atención y gestión de la diversidad en el ámbito educativo.
- Transferencia de conocimientos y buenas prácticas: Investigación + Desarrollo + Innovación.

1.1.4 Instrumentos de gestión

- Marco de cooperación. El mismo es elaborado anualmente por la DGII. Se presenta en el Consejo Superior de Política de Inmigración y es aceptado y aprobado en Consejo de Ministros.
- Protocolo de prórroga del Convenio suscrito en 2005 entre la Secretaria de Estado de Inmigración y Emigración del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y la respectiva comunidad autónoma.
- Plan de acción de cada comunidad autónoma acordado entre la misma y la DGII.
- Comisiones técnicas de seguimiento.

2. OTROS RECURSOS

Otros recursos pensados para reforzar la convivencia y la integración en el ámbito educativo, además de los asignados a Educación a través del Fondo de Apoyo, son las subvenciones del Ministerio de Trabajo destinadas a **programas educativos extracurriculares para la integración de los inmigrantes**. Para la

convocatoria de 2006 el monto de dichas subvenciones fue de 1.387.796 euros.

Otras acciones que se están llevando a cabo están relacionadas con la firma de convenios con diferentes organismos, como es el caso del firmado con la Organización de Estados Iberoamericanos, cuyo objetivo es el de cofinanciar medidas educativas para los hijos de los inmigrantes latinoamericanos que permanecen en sus países de origen, así como también llevar a cabo otras iniciativas de acogida e integración a alumnos inmigrantes en España.

Por último, y esperando haber cumplido el objetivo que nos propusimos al principio, deseamos expresar la esperanza de que con el esfuerzo mancomunado podamos construir una sociedad más solidaria, en la que no haya cabida para ningún tipo de exclusión social.

UNA HERRAMIENTA PARA LA GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD EN LOS CENTROS: EL CREADE

Antonia Parras Laguna *

1. INTRODUCCIÓN

Los recientes movimientos migratorios están impulsando una demanda creciente de recursos y estrategias para gestionar la diversidad cultural en la escuela y en la sociedad. Consciente de esta necesidad, el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), ha puesto en marcha el proyecto Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación (CREADE). El propósito del CREADE, que se presenta como un espacio abierto con vocación de establecer redes para la gestión de la diversidad, es ofrecer una amplia variedad de recursos así como un lugar para intercambiar información, compartir materiales, reflexiones, experiencias y prácticas desde una perspectiva intercultural totalizadora para los profesionales de la educación, en su más amplia acepción.

* Maestra en la especialidad de Ciencias Sociales y licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid.

2. REFERENTES DE PARTIDA: EL CIDE Y LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

La diversidad es una característica constitutiva de cualquier sociedad y la diversidad cultural es solo una parte de este fenómeno. Cada individuo es diferente de los otros en múltiples aspectos; sin embargo, suele clasificarse a las personas de acuerdo con una particular asociación de costumbres, valores, lengua, etc., a la que denominamos «cultura». La asignación de distintas «culturas» a diversos grupos de individuos se encuentra en el origen de los conceptos «multicultural» e «intercultural». Este último añade al primero el reconocimiento de la interdependencia de las culturas y de la necesidad de comunicación e intercambio entre individuos y grupos con referentes culturales diversos.

El proceso mediante el cual los agentes educativos han comenzado a tomar conciencia de la presencia de la diversidad cultural en esta área, diversidad que se ha ido manifestando cada vez con más fuerza debido a los recientes y rápidos cambios demográficos, dio inicio no hace mucho tiempo. Los flujos migratorios están transformando la composición de la población de muchas ciudades europeas, y los estudiantes extranjeros han llegado a ser una parte importante del alumnado en la mayoría de las escuelas. España se vio especialmente afectada por este fenómeno cuando, a partir de los años noventa, se constituyó en uno de los puntos de recepción de la inmigración, la cual se incrementó progresivamente, desde distintos puntos de la Unión Europea y Latinoamérica. Este hecho, unido a otros fenómenos contemporáneos, hace urgente la adopción de nuevas medidas y un cambio de actitudes en pro de la construcción de una ciudadanía intercultural. La educación, junto con las políticas públicas, juega un papel importante en el desarrollo de esta nueva ciudadanía. Pero afrontar este reto con éxito exige repensar y transformar nuestra visión de lo que la educación es e implica, así como revisar y adaptar nuestro sistema educativo para acercarlo a la perspectiva intercultural.

El Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación es una iniciativa del Centro de Investigación y Documentación Educativa, una institución que depende administrativamente del Ministerio de Educación y que cuenta con una ya larga tradición de investigación e innovación en esta área. El desarrollo del mencionado Centro ha sido posible gracias a la implicación del MEC en la promoción y aplicación del enfoque intercultural en educación y en todo tipo de intervención social. Favorecer la educación intercultural significa adoptar una postura concreta y definida respecto a cómo gestionar la diversidad cultural. Esta postura se relaciona con la asunción de que la asimilación a la cultura dominante no es una opción válida, así como

tampoco lo es el mero respeto y la neutralidad (multiculturalismo). La clave está, entonces, en la interacción: diferentes culturas deben intervenir socialmente en un plano de igualdad, dando lugar a un proceso enriquecedor para todos.

A continuación se resumen brevemente las actuaciones que en materia de investigación fueron llevadas a cabo en el CIDE, tanto a través del Servicio de Coordinación de la Investigación con la gestión de convocatorias –cuyo fin es promover el desarrollo y conocimiento de buenas prácticas educativas–, como del Programa de Estudios –con la elaboración de trabajos, estudios y recursos relativos a la interculturalidad–, y a través de la Unidad Española de Eurydice¹ –con la realización de estudios comparados sobre las respuestas educativas a la diversidad cultural en los sistemas educativos de los países de la Unión Europea–.

Las actuaciones del CIDE en materia de educación intercultural pretenden ofrecer a la comunidad educativa y a la sociedad una visión comprensiva y holística de la trayectoria y la situación actual en el sistema educativo español de dicha materia, la cual se obtendrá a partir de la puesta en marcha de acciones bien diferenciadas entre sí pero íntimamente relacionadas y cuya extensión alcanzará a todas aquellas comunidades autónomas que deseen participar en las mismas. Estas acciones se concretan en aportaciones desde la investigación a la educación intercultural como las siguientes publicaciones: *Hacia una Europa diferente. Respuestas educativas a la Interculturalidad* (Muñoz-Repiso y Grañeras, 2004); *Estudio sobre estrategias escolares para la atención de las necesidades de los niños inmigrantes* (Eurydice, 2004.); *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo español: Recorridos y situación actual de las distintas comunidades autónomas* (2005); *Estadísticas de contexto y educativas (Balance 1990-2005)*; colección Cuadernos de Educación en Valores «Por preguntar que no quede»; colección «Cuadernos de educación intercultural». A todas ellas deben sumarse las disponibles en la sección Recursos de la página del CREADE <<http://www.mec.es/creade>>, cuya base de datos recopila información bibliográfica sobre toda clase de documentos y materiales relacionados con la interculturalidad y la educación, así como también proporciona detalles para su localización.

3. ANTECEDENTES DE UNA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

El principal objetivo del CIDE es contribuir a mejorar la calidad de la educación e informar periódicamente sobre el sistema educativo español y las cuestiones fundamentales que le afectan en la actuali-

dad. La educación intercultural constituye una de las áreas de interés más relevantes para dicho organismo, por lo que se han llevado a cabo importantes esfuerzos para hacer aportaciones valiosas en este ámbito, tanto mediante el desarrollo de investigaciones propias como otorgando apoyo financiero a grupos de investigación externos, apoyando y coordinando grupos y difundiendo posteriormente los análisis y conclusiones de estos trabajos.

El interés por la diversidad cultural despertó en España a principios de la década de 1990 como consecuencia, por una parte, de la influencia del contexto internacional en el que este ámbito de estudio se encontraba ampliamente desarrollado, y también respondiendo a la preocupación interna sobre ciertos grupos percibidos como «diferentes»². La participación del CIDE en proyectos y programas europeos e internacionales en torno a la educación intercultural dio como resultado la publicación de algunos informes clave en este tema. Uno de los primeros, el *Informe sobre la educación intercultural en España* (Colectivo Ioé y MEC, 1992), fue publicado siguiendo una iniciativa de la Comisión Europea que pretendía elaborar un estudio del estado de la cuestión en cada país miembro.

La aportación más reciente surge del seminario Inmigración y Sistemas Educativos que se celebró en Madrid en junio de 2002, organizado por el CIDE con el apoyo del Consorcio Europeo de Instituciones de Investigación Educativa (CIDREE), en el que se trataron de ofrecer reflexiones teóricas e intercambiar experiencias. Las conclusiones del mismo se recogen en la obra antes mencionada *Hacia una Europa diferente. Respuestas educativas a la interculturalidad* (Muñoz-Repiso y Grañeras, 2004).

La experiencia acumulada en este ámbito ha conducido al CIDE a la identificación de tres factores que se encuentran en la base del diagnóstico que ha dado como resultado la formulación del proyecto CREADE.

El primero de ellos es la constatación de que, pese al fuerte desarrollo de la investigación en esta área, *la teoría no ha logrado impregnar profundamente la práctica*. Del mismo modo, pueden identificarse experiencias valiosas que suponen una auténtica transformación de los contextos educativos y sociales, pero que carecen de un proceso de sistematización que haga posible extraer de ellas conocimiento válido. Por tanto, es hora de establecer puentes entre teoría y práctica, haciendo útil el conocimiento teórico acumulado e introduciendo el enfoque intercultural en la escuela mediante la edición y distribución de herramientas didácticas no solo para el profesorado, sino para otros profesionales que intervienen en la educación, como

profesores y profesoras técnicos de servicios a la comunidad, orientadores y orientadoras y mediadores.

El segundo punto se relaciona con el hecho de entender la *educación como un proceso continuo y global* que va mucho más allá de la escuela y el sistema educativo. En este sentido, el CREADE comienza con la intención de recoger información, recursos, experiencias y reflexiones procedentes no solo de los campos de la educación formal y no formal, sino también de otras áreas, tales como la de la participación política, la acción social, las manifestaciones culturales y otros contextos relacionados.

El tercer elemento radica en la *necesidad de coordinar esfuerzos e iniciativas*. Hay un gran número de agentes trabajando en pro de la construcción de una ciudadanía intercultural pero, muchas veces estas actuaciones se producen de forma aislada y no coordinada. Por otra parte, el contexto político-administrativo español presenta determinadas particularidades, ya que cada comunidad autónoma, en el uso de su capacidad legislativa, se aproxima gradualmente al enfoque intercultural desde diferentes puntos de partida, generando una gran variedad de medidas específicas. Esta situación hace urgente la necesidad de coordinación entre las diversas instituciones, tanto públicas como privadas, con el fin de aunar esfuerzos y recursos, y ser capaces de ofrecer un abanico de buenas prácticas para compartir y reflexionar a nivel nacional. Hacernos conscientes de los aciertos sin perder de vista el aprendizaje que se puede obtener de los errores constituye un ejercicio sumamente útil para orientar las políticas de cara al futuro. De ahí la importancia de abrir nuevas vías de comunicación y cooperación, y de promover la colaboración entre las diferentes administraciones públicas, instituciones, organizaciones y demás agentes para tejer una amplia red de actuación pro-intercultural.

4. RESPUESTA INSTITUCIONAL A ESTE DIAGNÓSTICO: EL CREADE

El CREADE se constituye como un espacio abierto, que nace con vocación de establecer redes desde las que el intercambio de información, experiencias y prácticas alcance a todos y cada uno de los profesionales de la educación en su más amplia acepción.

El Centro forma parte, como ha se ha visto hasta ahora, de las acciones que realiza el MEC a través del CIDE, dirigidas a la sensibilización en torno a los principios fundamentales de no discriminación e igualdad de oportunidades educativas. Supone una apuesta clara por

la interacción entre las diferentes culturas en un plano de igualdad, dando lugar a un proceso enriquecedor para todos.

Su finalidad es la de proporcionar información, recursos, materiales, asesoramiento y formación al profesorado, centros y equipos de profesionales del ámbito social y educativo para la gestión de la diversidad desde un enfoque intercultural. El CREADE pretende convertirse en un referente a nivel local, nacional e internacional, convocando a las administraciones públicas, instituciones, asociaciones, ONG y al resto de agentes educativos en torno al proyecto de construcción de una ciudadanía intercultural.

Es un centro virtual de recursos y a lo largo de este nuevo curso, como se verá más adelante, también un centro físico, cuyos objetivos son los siguientes:

- Proporcionar recursos interculturales que respondan a las demandas de los profesionales del ámbito social y educativo, expertos e investigadores, movimiento asociativo y ONG que desarrollen programas de integración social de personas inmigrantes, mediadores interculturales, entidades educativas, instituciones, asociaciones de inmigrantes y administraciones educativas.
- Recoger, aglutinar, organizar y generar información sobre la educación intercultural.
- Ofrecer asesoramiento y herramientas formativas para el desarrollo de competencias interculturales.
- Fomentar innovaciones e investigaciones en el ámbito de la educación intercultural.
- Recabar y facilitar datos sobre los sistemas educativos de los países de origen de nuestro alumnado extranjero.

Con el fin de alcanzar a todos los profesionales de la educación en tanto en sus ámbitos formales, como no formales, el CREADE se presenta a través de un portal web que se concibe no solo como imagen y herramienta de divulgación de sus actividades, sino como un auténtico centro virtual de documentación y recursos con acceso directo a bases de datos sistematizadas y especializadas en diversos tipos de recursos: bibliográficos y documentales, audiovisuales, nuevas tecnologías, directorios, etc. El portal ofrece, asimismo, secciones diseñadas en función de las demandas de información recogidas entre el profesorado y otros educadores. La ruta de navegación del portal CREADE se encuentra traducida a trece idiomas, entre los que se cuentan las cinco lenguas oficiales del Estado y las extranjeras con mayor propor-

ción de hablantes en nuestro país: alemán, árabe, búlgaro, chino, francés, inglés, italiano, portugués, rumano.

En este momento el portal, como ya se mencionara, facilita las siguientes bases de datos:

- **Recursos:** recoge información acerca de todo tipo de documentos bibliográficos relacionados con la atención a la diversidad cultural y educación en general: actas y ponencias, tesis, investigaciones, artículos, materiales didácticos, experiencias, cuentos y monografías, así como detalles para su localización y, en algunos casos, acceso al documento completo en formato PDF. En este momento la base de datos cuenta con más de nueve mil registros. Los recursos se encuentran analizados y catalogados según las normas internacionales de intercambio de información (ISBD, formato MARC). Se incorpora, además, una relación de palabras clave específicas en la materia para orientar la búsqueda. El acceso a los recursos se lleva a cabo a través de un motor de búsqueda que permite combinar diversos campos y realizar búsquedas avanzadas.
- **CREADELEX:** recopila la legislación y normativas existentes en relación con la diversidad cultural y la educación en sentido amplio. Se ordenan en función de los distintos ámbitos internacional, europeo, estado español y comunidades autónomas. En esta sección se ofrecen, además, apartados específicos relacionados con temas de especial relevancia, como el de menores no acompañados o la organización de la participación ciudadana.
- **CREADEC:** reúne y sistematiza información sobre los recursos de audio, imagen, audiovisuales e interactivos, relacionados con la atención a la diversidad. Incluye una videoteca virtual a través de la cual es posible acceder a un banco de vídeos en línea acompañados de guía didáctica, algunos de ellos de producción propia, y un banco de imágenes fijas y en movimiento. Ofrece además herramientas informáticas que permiten elaborar nuevos materiales en formato TIC.
- **CREADERED:** organiza y sistematiza temáticamente los recursos disponibles en Internet en relación con la diversidad cultural y la educación.
- **Materiales:** ofrece información documental y de localización y, en determinados casos, acceso al documento completo,

sobre todos los materiales editados por el CIDE / CREADE en materia de diversidad cultural.

- **Quién es quién:** recopila información detallada sobre todas las instituciones que trabajan en el ámbito de la diversidad cultural, incluyendo administración, fundaciones, asociaciones y ONG, universidades y grupos de investigación y editoriales. Asimismo, informa de los diversos recursos que ofrecen (formación, mediación, apoyo escolar, etc.) y de los temas específicos en los que trabajan.

Además de las bases de datos el portal ofrece las siguientes secciones:

- **¿Qué es el CREADE?:** Esta sección proporciona información detallada acerca de la justificación, los objetivos y las actividades desarrolladas por el Centro, así como un breve glosario que incluye la definición de los conceptos fundamentales relacionados con la atención educativa a la diversidad cultural en educación.
- **Comunidades autónomas:** facilita el acceso directo a las páginas web de los programas y acciones de atención a la diversidad cultural en las distintas comunidades autónomas y recopila la legislación y normativa de cada una de ellas en la materia.
- **Sistemas educativos:** esta sección, sin ser propiamente una base de datos, ofrece información sobre veintiocho sistemas educativos en el mundo (objetivos, estructura y comparación con el sistema educativo español), así como sobre políticas educativas y sociales comparadas (documentos oficiales, estudios comparados, homologaciones, etc.). Al igual que el resto de las secciones esta se irá ampliando paulatinamente hasta alcanzar a la práctica totalidad de los sistemas educativos del mundo.
- **Estadísticas:** proporciona orientaciones de utilización y enlace directo a las fuentes de información estadística a nivel internacional, nacional y de comunidades autónomas.
- **Enseñanza L2:** suministra información, materiales, herramientas didácticas y recursos de todo tipo relacionados con la enseñanza de lenguas no maternas, segundas lenguas, desde un enfoque intercultural.
- **Aprendiendo de nuestra práctica:** esta sección pretende brindar experiencias significativas en materia de

interculturalidad procedentes de diversos ámbitos, así como claves para sistematizar las prácticas.

- **Agenda:** recoge todos los eventos y convocatorias de interés en la materia.

Paralelamente a la labor de recogida y sistematización de la información y los recursos existentes en torno a la interculturalidad, el CREADE sigue trabajando en el desarrollo de los siguientes aspectos:

Línea editorial del CREADE y publicaciones 2007-2008: el Centro ha nacido con una importante apuesta editorial destinada a dotar de herramientas y recursos a la comunidad educativa. Así, se han puesto en marcha simultáneamente desde sus inicios, en el otoño pasado, seis colecciones que pretenden generar y agrupar recursos interculturales válidos y variados, con el deseo de recoger las necesidades detectadas por la comunidad educativa en el ámbito de la educación intercultural, y ofrecer respuestas adecuadas a las mismas.

Los nuevos trabajos sobre interculturalidad editados fueron presentados oficialmente por sus respectivos autores en un acto público que se celebró el 20 de diciembre de 2007, en el Círculo de Bellas Artes de Madrid. Con motivo de dar la máxima difusión a estos estudios entre la comunidad educativa, se invitó a asistir a ese acto a representantes del MEC y de las comunidades autónomas en materia de educación, así como a asociaciones, ONG, expertos e investigadores interesados en la indagación de la perspectiva intercultural aplicada a la educación.

Además de lo ya publicado en el pasado curso escolar, las publicaciones previstas en el nuevo curso son las siguientes:

- En primer lugar, se publicará la segunda caja de la colección «Cuadernos de educación en valores: "Por preguntar que no quede (II)"», realizada en colaboración con la Federación de Trabajadores de la Enseñanza-Unión General de Trabajadores (FETE-UGT), donde se tratarán nuevos temas no abordados en la primera caja (MEC, 2006) que contenía seis monográficos sobre educación en valores (medio ambiente, discapacidad, alimentación, género, inmigración y educación para la paz). Dicha colección se ofrece como respuesta a las preguntas que los alumnos realizan sobre tópicos que les interesan y, en el nuevo proyecto 2007-2008, se abordará específicamente la temática sobre valores y ciudadanía para las etapas de Infantil y Primaria (prevención de violencia contra las mujeres, participación y democracia, educación vial, etcétera).

- La colección «Entre manos» tiene como objetivo editar materiales y herramientas útiles para acercar teoría y práctica, trasladando el conocimiento acumulado por la investigación en educación intercultural a la práctica educativa. En el año de 2006 se ha publicado la *Guía Inter: una guía práctica para aplicar la Educación Intercultural en la escuela* (Premio Aula 2006) y en el nuevo curso se publicarán tres nuevos trabajos de Mercedes Blanchard y María D. Muzás, 1) *El proceso de seguimiento de cada alumno*; 2) *La programación del aula ordinaria, lugar de la diversidad (adaptaciones curriculares)*; y 3) *Adolescentes en riesgo escolar y social*.
- La colección «CREAETIC» pretende aprovechar las posibilidades y soportes que ofrecen las nuevas tecnologías para acercar materiales y trabajos de calidad al máximo posible de personas y lugares. El primer ejemplar de esta colección es el audiovisual *Trafficombo*, editado en 2006 en formato cederrón y producido por OjoRojo Producciones (Ecuador). Asimismo, se ha coeditado con IBISA TV una serie para televisión grabada en DVD, para distribuir en el ámbito educativo, patrocinada por el Grupo de Alto Nivel de la ONU para la Alianza de las Civilizaciones bajo el nombre *Linatakalam* (palabra que significa «dialoguemos» en árabe), que aborda el diálogo entre los pueblos y culturas del Mediterráneo.
- La colección «Palabras con voz» se centra en la tradición oral como la forma más genuina de interculturalidad y garantía de pervivencia de la memoria colectiva. El primer número publicado en 2006 es *Una vida de cuento* de Boniface Ofogo, que narra el papel de la oralidad y la palabra en la cultura africana. También está previsto publicar durante el periodo 2007-2008 un nuevo título sobre los valores comunes implícitos en el cancionero popular de diferentes países y culturas: *Música popular, cultura y valores: un encuentro intercultural*. Asimismo, se está trabajando en una experiencia innovadora con la colaboración del Instituto de Teatro del Mediterráneo (ITTM) sobre los cuentos populares de «las dos orillas», a fin de recoger cuentos del repertorio popular de Marruecos y de España y ponerlos en relación, es decir, hacer patente hasta qué punto los valores de convivencia que imbrican estos cuentos constituyen un espacio común donde encontrarse. Serán traducidos por las escuelas de traductores de Toledo y Rabat, respectivamente, y editados en árabe y en español.
- La colección «Estudios del CREADE» tiene la intención de abarcar trabajos sobre educación intercultural, incluyendo también aquellos que parten de la propia experiencia como

fuentes de conocimiento para una reflexión teórica. Las publicaciones que el CIDE presenta para el curso 2007-2008 son: *Género, inmigración y escuela* del Colectivo IOÉ; *La razón mestiza. Agenda intercultural* de Manuel García Guerra y *Voces del aula* sobre el plurilingüismo en la escuela española, de Luisa Martín Rojo y Laura Mijares.

- Por último, en la colección «Cuadernos de educación intercultural», coordinados conjuntamente por el CIDE y FETE-UGT y publicados por la editorial Catarata, se van a publicar tres nuevos números que vendrán a sumarse a los quince trabajos ya publicados en los últimos tres años. Los monográficos que integran la colección facilitan, por una parte, documentos para la reflexión y la formación diseñados por los propios protagonistas de la práctica educativa, y, por otra, herramientas didácticas y soluciones prácticas de gestión y organización que respondan a situaciones relacionadas con la multiculturalidad.

5. CENTRO DE RECURSOS FÍSICOS

Desde el CREADE, y a través de la biblioteca del MEC, gestionada por el CIDE, se ha puesto en marcha la tarea de localización y acopio de materiales de muy diversa naturaleza sobre la educación intercultural. Por tanto, desde septiembre de 2007 el CREADE es también un centro físico de recursos sobre esta temática., con sede en el propio CIDE.

Se cuenta en la actualidad con un nutrido conjunto de títulos sobre diferentes ámbitos: escolar, educación no formal, formación del profesorado, género, inmigración-emigración, enseñanza de segundas lenguas, paz, desarrollo, derechos humanos y ciudadanía (educación en valores), psicología y psicopedagogía, pueblo gitano, racismo, xenofobia, discriminación y reflexión teórica, entre otros. Además, se están clasificando publicaciones periódicas, materiales y obras de referencia.

En un futuro próximo este centro estará orientado a docentes e investigadores interesados en la educación intercultural, y las visitas al mismo se realizarán mediante cita previa y con el apoyo del personal del CIDE-CREADE. Uno de los objetivos fundamentales a cubrir por el CREADE es la realización de estudios bibliográficos periódicos que sin duda servirán para orientar el estudio de la inmigración y el sistema educativo en España, y la evolución de la educación intercultural en el conjunto de la sociedad.

6. HACIA UN CURRÍCULO MÁS INCLUSIVO: ACERCAMIENTO AL CURRÍCULO DE OTROS PAÍSES DEL MUNDO

Uno de los grandes retos del Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación para el próximo curso es profundizar en el conocimiento y la difusión de los currículos de los sistemas educativos de los que proceden nuestros alumnos de incorporación tardía. De esta forma, se van a poner en marcha grupos de trabajo para la traducción de los currículos de estos países y se pondrán a disposición del profesorado en la sección Sistemas Educativos del CREADE. Así, todo aquel profesor interesado en saber más acerca de lo que estudiaban en su país de origen los alumnos que se incorporan al nuestro podrá acceder a ello fácilmente. Sin duda este material, junto con los informes comparados que se irán elaborando a partir de estas fuentes, facilitará herramientas para elaborar desde adaptaciones curriculares hasta actividades de aula, sin duda, más inclusivas e interculturales.

Por otra parte, esta indagación curricular puede ser una fuente primaria de información para posteriores estudios, innovaciones educativas y experiencias didácticas, que contribuya a la construcción de una ciudadanía plenamente intercultural.

7. ACTUALIZACIÓN PERMANENTE DEL PORTAL Y CONTACTO DIRECTO CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Con la subida a la red y el establecimiento de su espacio virtual, en marzo de 2006, el CREADE dio un paso crucial. Los contenidos se habían empezado a desarrollar en mayo del año 2005 y, un año después, la versión inicial del portal estaba finalizada. Tras un periodo de prueba de tres meses en que aquel estuvo accesible en Internet, permitiendo así corregir cualquier error detectado en su operatividad, fue presentado públicamente por la ministra de Educación el 17 de octubre de 2006.

Desde entonces se ha dedicado un gran esfuerzo para su actualización y mejora permanentes y a ello han contribuido numerosos usuarios con sus sugerencias y aportaciones, así como la propia demanda de información efectuada a través del correo electrónico del sitio. También se ha enriquecido notablemente la agenda con incesantes invitaciones para divulgar eventos y presentar el portal en jornadas y otras actividades de formación e intercambio de información.

Entre las visitas realizadas desde países miembros de la Unión Europea, destacan las realizadas desde Francia, Alemania y Rumanía. Entre los países no pertenecientes a la Unión Europea, son de destacar

por orden de mayor frecuencia, las provenientes de Estados Unidos, México y Argentina. En los dos últimos países la lengua oficial es el español y en Estados Unidos existe una población de habla hispana muy numerosa, lo cual puede indicar un patrón de acceso desde fuera de la Unión Europea conformado por visitantes mayoritariamente hispanohablantes.

Sin embargo, la gran mayoría de los accesos se realizan desde dentro del territorio español, lo cual puede deberse a varios factores. En primer lugar, la mayor parte del contenido de la página está relacionado con España (documentos nacionales y de las comunidades autónomas, organizaciones en territorio español, etc.), lo cual hace que sus potenciales usuarios sean, sobre todo, los residentes en dicho territorio. Por otro lado, aunque la estructura de la página está traducida a trece idiomas, los documentos recogidos están en su mayoría escritos en español u otras lenguas cooficiales en España. Por último, el portal se ha divulgado principalmente en territorio español. Cabe señalar, en este aspecto, que la divulgación más amplia se está llevando a cabo desde el último trimestre del 2007. Se ha considerado pertinente hacerlo tras un año en el que poder testar la operatividad del portal. El mecanismo de divulgación va a estar dado por el envío del boletín CREADE a una lista de correo muy amplia nacional (todos los centros de profesores de España, asociaciones, ONG, etc.), e internacional.

El correo electrónico constituye el mecanismo principal de consulta y orientación de que dispone el Centro, y los correos recibidos se pueden clasificar en torno a las siguientes temáticas e intereses: petición de información sobre el contenido del portal, las publicaciones CIDE-CREADE y temas relacionados, envío de información de otras asociaciones e invitaciones, establecimiento de contacto y felicitaciones, sugerencias de colaboración y envíos de currículum vitae, avisos de recepción y agradecimientos, etc. Sobre el funcionamiento del mismo, cabe señalar que a lo largo del presente año ha aumentado notablemente el contacto directo con la comunidad educativa, si bien no ha sido posible clasificar toda la información para el presente informe de seguimiento.

Finalmente, una consideración sobre la importancia de los recursos: obviamente estos son necesarios pero no son capaces, por sí mismos, de provocar cambios y mejoras reales desde una perspectiva intercultural. Para optimizar la eficacia de los recursos, estos deben estar orientados por una propuesta y una intención clara de abrir nuevos caminos. En este sentido, la propuesta del CIDE es trabajar por la aplicación de un enfoque intercultural en la educación, tanto en

contextos formales como no formales, y por la construcción de un nuevo concepto de ciudadanía fuertemente inclusivo y participativo.

BIBLIOGRAFÍA

- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (2001): *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- (2006): «L'interculturel comme paradigme pour penser le divers». Conferencia presentada en el Congreso Internacional Educación Intercultural. Formación del Profesorado y Práctica Escolar. Madrid, del 15 al 17 de marzo.
- AGUADO, Teresa y OTROS (2006): *Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea / Intercultural Education. Teacher Training Needs from an European Perspective*, edición bilingüe. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- BOURDIEU, Pierre (1998): *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- COLECTIVO IOÉ y MEC (1992): *Informe sobre la educación intercultural en España*. Madrid: MEC.
- COMITÉ DE LAS REGIONES DE LA UNIÓN EUROPEA (1997): «Dictamen del Comité de las Regiones sobre "La educación intercultural"». Disponible en: <<http://europa.eu.int/eur-lex/lex/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:51996IR0194:ES:HTML>>, último acceso: 1.º de junio de 2006.
- CONSEJO DE EUROPA (2003): «Declaration by the European Ministers of Education on Intercultural Education in the New European Context», en Standing Conference of European Ministers of Education, 21st session: «Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy», Atenas, del 10 al 12 de noviembre. Disponible en: <http://www.coe.int/t/e/cultural_co-operation/education/standing_conferences/e.21stsessionathens2003.asp#P7_407>, último acceso: 5 de junio de 2006.
- EURYDICE (2004): *Estudio sobre estrategias escolares para la atención de las necesidades de los niños inmigrantes*
- GEERTZ, Clifford (1996): *Los usos de la diversidad*. Barcelona: Paidós.
- MUÑOZ-REPISO, Mercedes, ALFAYA, Javier y FERNÁNDEZ, Paloma (coords.) (2004): *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: CIDE / Ministerio de Educación y Ciencia. Disponible en: <<http://www.mec.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/investigacion/col168/col168pc.pdf>>.
- MUÑOZ-REPISO, Mercedes y GRAÑERAS, Monserrat (eds.) (2004): *Hacia una Europa diferente. Respuestas educativas a la interculturalidad*. Madrid: CIDE. Disponible en: <<http://www.mec.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=pubestudios&contenido=/espanol/publicaciones/estudios/pubestudioscol.html#>>>.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE) (2006): *Where Immigrant Students Succeed. A Comparative Review of Performance and Engagement*

in PISA 2003. Disponible en: <<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/2/38/36664934.pdf>>, *último acceso: 1 de junio de 2006.*

UNESCO (1990): *The World Declaration on Education for All: Meeting Basic Learning Needs*, en The World Conference on Education for All 1990, Jomtien, Thailand. Disponible en: <http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=9838&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>, *último acceso: 1 de junio de 2006.*

— (2002): Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf>>, *último acceso: 5 de junio de 2006.*

EL RETO DE LA INTERCULTURALIDAD EN EL SIGLO XXI

Juan Navarro Barba *

1. INTRODUCCIÓN

El fenómeno de la inmigración ocupa hoy el segundo lugar, después del paro, entre los temas que preocupan al ciudadano, y está poniendo en evidencia las debilidades y desvergüenzas de los sistemas políticos actuales. Se produce en medio de una dualidad de fenómenos: por una parte, la globalización de la economía y el hecho de que la deslocalización de los mercados elimina las fronteras de capitales y mercancías, favorecida por las grandes multinacionales que buscan su enriquecimiento y poder mediante ese control de la economía de mercado. Nótese, no obstante, que en Occidente no cuestionamos el proceso, a pesar de los desequilibrios que fomenta en el reparto de la riqueza, del trabajo, o la participación en el desarrollo de los pueblos. Esta nueva etapa muy sutil de neocapitalismo, ligado no al Estado sino al tejido empresarial, que no riñe con las ideologías imperantes, cuenta con la complicidad del ciudadano –que se lo atribuye a la libertad de mercado–, porque, además, le permite mayor capacidad adquisitiva de bienes de consumo. Por otro lado, en nuestros «estados del bienestar» se está produciendo una mayor esperanza de vida, envejecimiento de la población, disminución de la natalidad y un déficit generacional de fuerza productiva que asegure el desarrollo de nuestras economías.

* Maestro de Educación Primaria y licenciado en Geografía e Historia.

Consecuencia de lo anterior y fomentados por la revolución en las comunicaciones, se propician los flujos migratorios.

El conflicto surge ahora porque los estados quieren utilizar el mismo procedimiento mercantilista con las personas. Al considerarlos como inmigrantes económicos se les reconoce solo su condición de trabajadores: al globalizarse también la mano de obra se abarata su costo y se flexibiliza el mercado laboral. Pero nos encontramos con un gran problema: *llamamos a trabajadores pero vinieron personas*. El fondo del debate no está en las migraciones, todos sabemos que han existido siempre y que son necesarias, sino en todo caso, en las respuestas a estas preguntas:

- ¿Tienen derecho a participar en la sociedad de acogida en igualdad de condiciones, de derechos y deberes, valores, lo que equivale a compartir territorio, bienes, servicios... y competir libremente por ellos?
- ¿Cómo controlar los flujos migratorios para que no se desestabilice el sistema?

El resto del discurso son mensajes hipócritas e interesados, que menosprecian la inteligencia de los ciudadanos o quieren acallar los sentimientos humanistas o religiosos de las conciencias.

Se está demonizando al inmigrante, al Islam, en aras de intereses creados, atribuyéndole males endogámicos a la sociedad y que pretenden justificar por su existencia (delincuencia, paro, violencia de género, inseguridad ciudadana, prostitución, deterioro de la sanidad, especulación de la vivienda, fracaso escolar, crisis de valores, racismo, etcétera). En este proceso se victimiza al ciudadano y se focalizan los males en esos nuevos «chivos expiatorios», buscando la impunidad e inmunidad de los que mayor responsabilidad tienen en la gestión pública y privada de estos ámbitos.

La pobreza en el tercer mundo aumenta y no hay avances democráticos, por lo que al no haber expectativas de mejora los jóvenes se enfrentan a la aventura de la búsqueda de lo que consideran un mundo mejor.

2. LA INTERCULTURALIDAD

Entendiendo la cultura como la forma de comprender y afrontar la vida, así como sus distintas manifestaciones externas que caracterizan a un grupo humano en un determinado tiempo y espacio, podríamos decir que en los últimos tiempos ha aumentado de forma

notable la presencia de distintos grupos culturales que coexisten, y que venimos llamando multiculturalidad.

Los procesos de relación que se pueden dar entre estos grupos son:

- La asimilación por parte del grupo mayoritario que se impone y moldea al minoritario.
- El multiculturalismo en el que todos coexisten y cada grupo intenta mantener y desarrollar su propio sistema.
- La interculturalidad desde la que se consideran positivas las diferencias y se favorecen los intercambios y la comunicación de los valores más valiosos, creando nuevos referentes compartidos por todo el grupo.

Para caracterizar los elementos de una cultura hay que generalizar y abstraerse a elementos muy genéricos ya que son muchos los matices que diferencian a los individuos de cada uno de los grupos que la componen, además las culturas son dinámicas, acelerándose cada vez más los procesos de cambio y diversificación. Precisamente, por la continua entrada en contacto con nuevos elementos culturales, cuanto más evolucionada es una sociedad más difícil resulta definir sus rasgos y hay que recurrir a mayores generalidades, como definir tres aspectos de las culturas gitana o española que se cumplan en la inmensa mayoría de sus individuos.

El de la interculturalidad es un tema muy manido en todos los discursos y que se utiliza de modo genérico en los distintos ámbitos porque es políticamente correcto.

Para que se produjera esa transferencia mutua entre los distintos grupos tendría que darse una situación de equivalencia en la valoración que se hace de esos productos culturales, como en todos los intercambios. Y es aquí donde encontramos uno de los problemas más difíciles de resolver. Los grupos que se vienen incorporando a través de la inmigración provienen de entornos desfavorecidos, con menor desarrollo económico, educativo y social. Por eso, precisamente, emigran; las condiciones de vida suelen ser precarias, su consideración social y laboral minusvalorada. La percepción externa es que provienen de una cultura atrasada o fracasada, que no es capaz de resolver su situación, y que ellos, además, son unos traidores que en vez de enfrentarse a su realidad para mejorar, huyen y trasladan su problema a los demás. Podríamos escribir un tratado de los tópicos y prejuicios que se barajan en la calle, sudamericanos lentos, vagos, bebedores, maltratadores, promiscuos, etcétera; árabes violentos, fanáticos religiosos, irrespetuosos, machistas, indigentes, sucios, etcétera.

Con estos presupuestos que nos transmiten la calle y los medios de comunicación hablar de interculturalidad es generar en el ciudadano un mensaje confuso, que le lleva a la conclusión de que sus valores tradicionales y los elementos que sustentan su sociedad están amenazados.

Estos prejuicios alimentan los sentimientos de racismo, xenofobia y discriminación, activa o pasiva, de la sociedad, propios del miedo a lo desconocido o a los mensajes difundidos desde diversos medios. Citar la creciente y tendenciosa intención de identificar Islam y terrorismo basándose en los atentados terroristas o las manifestaciones por las caricaturas de Mahoma, la difusión de teorías que fundamentan argumentos sobre la irreconciliabilidad entre Islam y democracia, o el fracaso de sus gobiernos y su incapacidad para salir del subdesarrollo, las prácticas dictatoriales de sus gobiernos atribuidas a su cultura y religión, el traslado de bandas organizadas de delincuencia... como grandes peligros para un estado de derecho democrático.

También el extranjero se acoraza frente a un mundo desconocido, en el que, en algunos casos, puso muchas expectativas que vio frustradas y para llegar al cual pagó un tan alto precio que muchas veces se pregunta si valió la pena. Un extranjero que tiene su corazón partido entre aquel mundo en el que quedaron su tierra, sus gentes, sus seres queridos y este nuevo mundo en el que espera encontrar las respuestas a sus problemas. Soledad, destierro e incompreensión serán algunos de los fantasmas que lo perseguirán en sus sueños y en su vida. En esta situación, su cultura y su religión es lo que le da seguridad, refugio y cobertura, se siente desposeído y piensa que es lo único que no le pueden arrebatar. Por eso, precisamente, ante situaciones de exclusión o crisis, por su situación de debilidad, es fácilmente captado por fundamentalistas religiosos o terroristas.

Cada vez dudamos más de los planteamientos culturalistas; nadie quiere ser etiquetado y los matices de identidades son tan inmensos que es poco menos que imposible catalogar, precisamente por la diversidad humana. Y esto nos lleva a pensar que se está tergiversando la realidad y que más que tensiones culturales lo que existe, y ha existido siempre, es una lucha entre grupos humanos por el espacio, el poder y la economía. Dicho de otro modo, lucha entre pobres y ricos. En el fondo no se rechaza la cultura o el color de la piel, aunque sí tenga su importancia, lo que se rechaza es la pobreza, la miseria (no se rechaza al jeque sino al *moro*). La pobreza evidencia la desigualdad, la injusticia, la crueldad del hombre con el hombre, la inmoralidad de las sociedades y sistemas políticos, nuestra falta de conciencia personal o espiritual, los riesgos y amenazas que supone

para nuestra estabilidad y prosperidad; por tanto hay que evitarla, rechazarla para que no cuestione un sistema que tanto ha costado construir. Las cosas a veces no son como son, sino como las queremos ver, en este caso nos interesa la mentalidad protestante de que tenemos lo que nos merecemos, y los pobres y excluidos lo son por su incapacidad para prosperar en la vida.

Esta lucha del hombre contra el hombre se justificó históricamente en las clasificaciones de hombres libres y esclavos, fieles e infieles, civilizados e indígenas, en la división en castas, clases sociales, razas, civilizaciones, religiones, etc. En cada momento histórico se ha categorizado de un modo para justificar y legitimar, no la diferencia sino la desigualdad, pero con los avances de los derechos humanos y democráticos las categorías anteriores se desautorizan, por lo que en la actualidad buscamos un nuevo determinismo bajo el concepto «cultura», más acorde con una época en la que priman los valores del conocimiento y la educación.

Bajo este paraguas se legitiman el dominio de las culturas nacionales o mayoritarias, las medidas de profilaxis contra el «invasor», la explotación de su mano de obra y recursos, la privación de derechos... Pero como con el resto de los males (contaminación, droga, alcohol, tabaco, etc.) una vez establecidos, damos un doble mensaje a la sociedad de que hay que batallar contra ellos para mitigar su efecto, encomendando la lucha, entre otros, a la escuela. De modo similar está ocurriendo con la conceptualización de las personas por culturas y el *handicap* de la interculturalidad.

La interculturalidad es la meta final, pero hay que andar el camino y para ello lo primero es preparar el equipaje. Deberíamos empezar por la eliminación de prejuicios mediante acciones organizadas y sistemáticas dirigidas a todos los sectores de la sociedad, entre las que podrían indicarse campañas informativas y de sensibilización ciudadana, que partieran de la deconstrucción de los tópicos de las culturas de acogida y minoritarias, y que desde una visión positiva, a través de mensajes exentos de negatividad, fuesen dando información que resalte lo que nos une frente a lo que nos separa, reforzando un pensamiento favorable hacia los derechos y deberes, como personas y como ciudadanos.

La consolidación de sociedades cada vez más diversas y multiculturales forma parte de un proceso irreversible, por lo que educar en la convivencia a ese ciudadano del siglo XXI es una necesidad para las sociedades de hoy así como lo fue la educación en valores democráticos para el siglo pasado. Lo complejo es cómo gestionar esa

convivencia. Somos concedores de qué nos separa, la virtualidad está, entonces, en buscar puntos que nos unan.

Hay que formar y cualificar a estos inmigrantes para que sean ellos mismos agentes y dinamizadores de este proceso de integración, orientación y mediación a las partes, construyendo el modelo intercultural que quieren para su pueblo –es lo que viene denominándose «empoderamiento»–, frente a los modelos que vienen desarrollándose basados en la caridad y el asistencialismo.

En Europa, la exacerbación de los nacionalismos y los rasgos diferenciadores frente a los del otro ha determinado las luchas y guerras de este viejo continente; la fuerza del interés económico ha sido el móvil de la Unión Europea, pero en la construcción de esa Europa de los Pueblos es necesario encontrar otros elementos aglutinadores que trasciendan el euro. A diferencia de lo que sucede en los Estados Unidos, a los extranjeros que vienen a vivir a Europa, o a España, aunque pasen varias generaciones, no los reconocemos socialmente como españoles, franceses, alemanes, etc., produciéndose en ellos una falta de identificación, tanto con su grupo de origen como de destino. Esto está provocando procesos de exclusión y racismo que alimentan a los movimientos extremistas y radicales políticos, religiosos o callejeros.

El enfoque intercultural, no la interculturalidad, es una metodología de trabajo que va a resaltar la pluralidad de los valores, formas, estilos de vida y pensamiento, la riqueza que aportan las diferencias, el gusto de compartir y autoconstruirse cada individuo con las identidades culturales que él libremente elija, el diálogo y la comunicación como medios de relación y negociación, el respeto, tolerancia y solidaridad como bases para la convivencia, la aceptación innegociable de los derechos humanos y democráticos, etcétera.

Estos planteamientos llevados a las políticas o la educación deben de ser un referente que actúe como un transversal que impregne todas las acciones, que tenga carácter de permanencia y vocación para la mejora del futuro. Hay que partir de las premisas de que la convivencia genera conflicto, los individuos se resisten al cambio, existen fuertes prejuicios que sustentan las intolerancias y las condiciones económicas mediatizan y condicionan el desarrollo de la persona. Además, contenidos específicos debieran estar incluidos a lo largo de la escolaridad en distintos espacios curriculares como la tutoría, plan de acción tutorial, educación cívica, etc. Los proyectos del centro (proyecto educativo, curricular, programación general anual) deberían explicitar la realidad del centro y del entorno, las necesidades que se plantean y las consiguientes respuestas educativas, refrenda-

das por la comunidad educativa, constituyendo un referente incuestionable para todos. Por el interés social de este aspecto debiera tener un carácter prioritario para la Administración educativa, destacarlo en los documentos y marcarlo para hacerle seguimiento desde los correspondientes servicios y en los planes de evaluación del sistema educativo.

3. INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN EN LA REGIÓN DE MURCIA

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), establece en el artículo 80.º que para:

[...] hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, las Administraciones públicas desarrollarán acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos y los apoyos precisos para ello.

En el artículo 81.º atribuye a las:

[...] Administraciones educativas asegurar una actuación preventiva y compensatoria garantizando las condiciones más favorables para la escolarización, durante la etapa de educación infantil, de todos los niños cuyas condiciones personales supongan una desigualdad inicial para acceder a la educación básica y para progresar en los niveles posteriores.

En este marco normativo se firma el Pacto Social por la Educación en la Región de Murcia, que recoge y sistematiza diversas actuaciones previstas, o en curso, y las armoniza con un amplio conjunto de nuevas medidas, fruto específico del consenso alcanzado. Existe una voluntad compartida de aunar esfuerzos que debe permitir establecer prioridades y acometer la mejora de nuestro sistema educativo a lo largo de los años 2005 a 2008 que marca el presente pacto.

En lo referido a la compensación educativa e interculturalidad, cabe destacar, el objetivo general n.º 8:

Incidir en una enseñanza individualizada que ofrece medidas adaptadas a las necesidades educativas y pretende lograr el progreso y la integración plena de todos los alumnos estimulando, asimismo, la convivencia, desde el respeto a la igualdad de oportunidades y a la libertad de elección.

La comunidad educativa regional cree en una escuela abierta a la cultura en todas sus manifestaciones. Nuestro modelo educativo es sensible a los signos propios pero, además, se orienta con avidez de mejora a perspectivas universales de interculturalidad que se nutren de valores de indudable legitimidad. Proyectar la interculturalidad como elemento singularizador de nuestro modelo educativo es uno de los retos más relevantes para el futuro de Murcia.

Este objetivo constituye una respuesta a la creciente pluralidad sociocultural que ha modificado la realidad de la región. Las acciones propuestas pretenden la plena integración del alumnado inmigrante, que incluyen el respeto a sus valores culturales propios, y también la oferta al resto del alumnado de la oportunidad de enriquecer sus conocimientos y vivencias incorporando a su formación otras visiones culturales. Asimismo, establecen medidas para fomentar el diálogo en convivencia en los centros.

Convertir la escuela en un espacio donde preparar el futuro que queremos es un proyecto que fomenta la concepción de educación permanente –que integra a todos y a todos atiende–; un proyecto, en definitiva, que la región de Murcia decide emprender para ofrecer a sus ciudadanos la oportunidad de formarse en las condiciones más favorables. Se trata de caminar hacia un sistema educativo que compense las desigualdades sociales y que amplíe los ámbitos de libertad individual y colectiva, garantizando la igualdad de oportunidades y atendiendo en toda su riqueza a la diversidad. La participación de todos los agentes educativos es un instrumento para lograr esos fines.

La etapa de Educación Secundaria Obligatoria conlleva la necesidad de dar respuestas adecuadas a un alumnado heterogéneo y diverso –adoptando medidas encaminadas a su promoción y compensación educativa–, que, por pertenecer a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja socioeducativa o a otros colectivos socialmente desfavorecidos, presenta un desfase escolar significativo, así como dificultades de inserción educativa y necesidades de apoyo, derivadas de la incorporación tardía al sistema educativo, escolarización irregular y, en el caso del alumnado inmigrante, del desconocimiento de la lengua vehicular del proceso de enseñanza.

Los centros escolares en tanto instituciones sociales son el espacio decisivo en la provisión del bien común de la educación, y han de acometer tal empeño desde una perspectiva global o integral. En concreto, el grado en el que esa finalidad y aspiración llegue a ser algo asumido por toda la comunidad escolar, y coherentemente traducida a sus estructuras, relaciones, proceso y opción formativa, será la base fundamental para el éxito en el desarrollo de cualquier medida

educativa y por tanto de la compensación educativa. En ese sentido, o la compensación educativa llega a ser una prioridad institucional, y por tanto de la responsabilidad de todos los que trabajan y enseñan en un centro, o se corre el riesgo de ser concebido y abordado como un fenómeno residual, un proyecto delegado solo sobre algunos.

La compensación educativa ha de pasar a ser un proyecto de actuación global del centro, plasmado en el Proyecto Educativo (impregnado de un carácter compensador) y por tanto con la concreción de todos y cada uno de los elementos de gestión de la vida del centro y en el día a día del mismo.

Para que la actuación compensadora sea efectiva es muy importante la coordinación entre el profesorado, con el fin de establecer una línea educativa común y coherente que marque la labor docente en el centro, impregnando cada uno de los elementos educativos. En este sentido, es fundamental que el centro como institución reconozca las aportaciones que hacen los colectivos de las diferentes culturas presentes hoy día en nuestros centros. Por ello es necesario distinguir claramente entre los grupos culturales y sociales, desarrollando procesos que contribuyan a un enriquecimiento colectivo e intercultural.

En lo que respecta a la escolarización, la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación ha regulado el procedimiento de escolarización de alumnos extranjeros con necesidades educativas derivadas de situaciones sociales o culturales desfavorecidas en los centros sostenidos con fondos públicos (Orden de 12 de marzo, BORM¹ del 16). Con esta normativa se reserva un mínimo de cuatro plazas en cada unidad escolar correspondiente al segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil y a la etapa de Educación Primaria; y un mínimo de cinco plazas en cada unidad escolar del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria. Con ello se pretende conseguir una distribución equilibrada de la escolarización de este alumnado en condiciones que favorezcan su integración, evitando la concentración o dispersión excesivas.

La incorporación en los centros educativos de alumnos inmigrantes dificulta las posibilidades y medidas de atención adecuada previstas, lo que hace imprescindible la adopción de medidas que permitan una adecuada respuesta que repercuta en una mayor calidad educativa. Parece aconsejable, en determinados casos, un periodo de acogida y adaptación centrado en el aprendizaje de la lengua española y de las pautas de conducta propias de la institución escolar, dirigido al alumnado inmigrante. Para ello, en aquellos centros que escolarizan un

¹ Boletín Oficial de la región de Murcia.

número significativo del mismo, se implantan las *aulas de acogida* para la adquisición de la competencia lingüística, las que se desarrollarán en los ciclos segundo y tercero de Educación Primaria y en la Educación Secundaria Obligatoria. En Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria la competencia lingüística se realizará por inmersión. A tal fin se desarrollarán materiales curriculares adaptados.

El paso del alumnado por las aulas de acogida será transitorio y consistirá en un proceso progresivo de incorporación a su grupo aula de referencia. Para ello se consideran tres niveles: aulas de acogida Nivel I, Nivel II y Nivel III.

Por otro lado, la Consejería de Educación y Cultura, sensibilizada ante las demandas del profesorado, alumnado, padres y sociedad en general de medidas tendientes a compensar las desigualdades sociales y fomentar la igualdad real de oportunidades, creó el Centro de Animación y Documentación Intercultural (CADI) para apoyar, a través de un plan de intervención, la materialización de las políticas educativas compensadoras. Entre las funciones de este servicio, destacan las de:

- Informar y asesorar al profesorado en materia de atención a la diversidad cultural y lingüística; la de constituir un fondo documental, bibliográfico y audiovisual para posibilitar el estudio, reflexión y utilización del mismo por parte de la comunidad educativa, instituciones y particulares.
- Establecer relaciones con instituciones como universidad, organismos oficiales y otras asociaciones con la finalidad de colaborar en temas de interculturalidad.
- Impulsar el desarrollo de iniciativas de intercambio y encuentros entre el profesorado, alumnado y padres de las distintas culturas.

Para finalizar, y como ya hemos expresado, es a partir de la interculturalidad –desde la que se consideran positivas las diferencias y se favorecen los intercambios y la comunicación de los valores más valiosos, creando nuevos referentes compartidos por todo el grupo–, se trata de avanzar hacia un sistema educativo que compense las desigualdades sociales y que amplíe los ámbitos de libertad individual y colectiva, garantizando la igualdad de oportunidades y atendiendo en toda su riqueza a la diversidad con la participación de todos los agentes educativos como instrumento para la consecución de estos fines.

BIBLIOGRAFÍA

- ABENOZA, Rosa (2005): *Identidad e inmigración: orientaciones psicopedagógicas*. Madrid: Los Libros de la Catarata / MEC.
- AGUADO, María Teresa, GIL, Inés, y MATA, Patricia (2005): *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: Los Libros de la Catarata / MEC.
- CARBONELL, Francesc (1995): *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid: MEC.

EL PLAN DE INTERCULTURALIDAD DE CANTABRIA: UNA OPORTUNIDAD PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

Mercedes Cruz Terán*

1. INTRODUCCIÓN

La incorporación paulatina e imparable de alumnado inmigrante a los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Cantabria, puesta de manifiesto especialmente durante el último lustro, trajo consigo una reflexión acerca del modo más adecuado de atender las nuevas necesidades educativas, fruto de la cual se elaboró el Plan de interculturalidad. Dicho plan es un instrumento al servicio del profesorado para favorecer la atención a la diversidad desde el centro educativo y desde el aula.

Esta afirmación, rotunda, se realiza teniendo en cuenta los pilares sobre los que se apoya el contenido del mismo. Por una parte, es el resultado de la situación concreta, del contexto socioeducativo real de todo el alumnado y, entre ellos, de la población de origen hispanohablante; es una respuesta a la realidad, aquí y ahora. En segundo lugar, propone recursos e instrumentos para facilitar la

* Desarrolla su actividad como jefa de la Unidad Técnica de Orientación y Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria, y como profesora del cuerpo de Educación Secundaria, de la especialidad de Psicología y Pedagogía, habiendo ejercido como orientadora en distintas etapas educativas.

atención a las necesidades personales de cada alumno o alumna, a través de la figura de los coordinadores de interculturalidad y del apoyo de las aulas de dinamización intercultural. Y, por último, ofrece un marco de referencia desde el que tomar decisiones desde el centro y el aula, coherentes con una perspectiva inclusiva, a través de los planes de atención a la diversidad elaborados por el profesorado.

El Plan de interculturalidad de Cantabria supone una apuesta relevante por ofrecer una respuesta no segregadora, por integrar al alumnado inmigrante en el propio centro educativo desde su llegada al mismo, recibiendo una atención ajustada a sus necesidades concretas en cada momento.

2. LA RESPUESTA A UNA REALIDAD: AQUÍ Y AHORA

En Cantabria existen niveles modestos de población inmigrante respecto a otras comunidades aunque, año tras año, se aprecia un aumento progresivo y continuo. Según los datos correspondientes al inicio del curso escolar 2006-2007, su presencia en el sistema educativo alcanzaba el 5,9%, cifra que se ha ido incrementando a lo largo del curso escolar¹.

Del total de este porcentaje, algo más de la mitad (el 55%) es de origen hispanohablante mientras que el 45% restante es de origen no hispano parlante. Entre los primeros destacan los nacidos en Colombia (20%), Ecuador (11%) y Perú (11%).

En cuanto a su distribución geográfica, destacan dos datos, acordes con el desarrollo socioeconómico de la región. Por una parte, la gran concentración de alumnado en el municipio de Santander, donde están matriculados el 47% del total, seguido a gran distancia por otros (Torrelavega escolariza al 10% y Castro Urdiales al 8%) y, por otra, la cada vez mayor dispersión de este alumnado por multitud de municipios, hasta el punto de que casi una tercera parte, el 31%, se encuentra diseminado en pueblos y pequeñas localidades. Se trata de una tendencia creciente y que condiciona la respuesta educativa.

Los datos anteriores van unidos a la circunstancia de que, salvo algunas excepciones especialmente en Santander, no hay grandes aglomeraciones de alumnado inmigrante en determinados centros sino que predomina la dispersión entre centros educativos.

¹ Todos los datos y cifras correspondientes al alumnado inmigrante se refieren a los recogidos al principio del curso 2006-2007.

Finalmente, para poder tener una visión más completa, hay que hacer referencia al nivel educativo en el que están matriculados: la mayor parte de alumnado inmigrante se encuentra cursando enseñanzas de Educación Primaria (39%), seguido de aquellos que están en Educación Secundaria Obligatoria (28%) y Educación Infantil (12%). Los porcentajes son muy poco relevantes en las enseñanzas postobligatorias.

En todo caso, es preciso resaltar que, más allá de estas cuestiones descriptivas, lo que caracteriza al colectivo inmigrante, al igual que al autóctono, es su heterogeneidad en cuanto a las necesidades educativas.

A este respecto, una reflexión que condicionó el contenido del Plan de interculturalidad fue cuestionar a qué tipo de necesidades era preciso dar respuesta, no solo con relación al alumnado sino, desde una perspectiva global, también respecto a las familias y a los docentes, así como indagar en la relación con agentes del entorno no estrictamente educativos que, de algún modo, trabajasen en el ámbito de la inmigración.

De un modo resumido, dichas necesidades respecto a los distintos colectivos incluían las siguientes:

■ Con relación al **alumnado**:

- Una adscripción escolar adecuada, que haga posible su progreso y no suponga una barrera para completar una escolaridad completa.
- Atención de posibles desfases curriculares que no solo promuevan el avance educativo sino también asienten los cimientos para un clima escolar positivo, ya que en la medida que cada alumno o alumna progresa y se siente capaz se produce una motivación mayor y autoestima personal, lo que redundará en una mejor relación con los otros.
- Enseñanza del español como segunda lengua, en el caso del alumnado no hispanohablante.
- Conocimiento mutuo, entre autóctonos e inmigrantes, de claves culturales y usos de la lengua que condicionan las relaciones interpersonales y los contextos comunicativos.
- Apoyo a un desarrollo emocional y afectivo que permita superar situaciones traumáticas derivadas del duelo migratorio o la crianza separada de los progenitores, por poner dos ejemplos.
- Consolidación del español como lengua de instrucción para avanzar en el o los niveles académicos más complejos.

■ Con relación a las **familias:**

- Conocimiento del sistema educativo (estructura de las enseñanzas y funcionamiento de los centros).
- Recursos de tipo educativo de los que se pueden beneficiar sus hijos, tales como becas, programas de refuerzo, etcétera.
- Recursos educativos para sí mismos (enseñanza del español como segunda lengua en centros de educación para personas adultas).
- Materiales traducidos respecto a estos temas de interés.

■ Con relación al **profesorado:**

- Destrezas y recursos para elaborar programas de acogida dentro de los planes de acción tutorial, dirigidos a todo el alumnado, que incluyan las especificidades propias del de origen inmigrante así como incorporar la variable intercultural a los documentos de planificación del centro (proyecto educativo y proyecto curricular) y al desarrollo de la acción educativa.
- Estrategias y propuestas para la enseñanza del español como segunda lengua en el caso del alumnado no hispano hablante.
- Conocimiento de las culturas de origen.
- Información sobre la situación escolar concreta de cada alumno: escolarización anterior, nivel de desarrollo de las competencias básicas, campos en los que destaca.
- Recursos que faciliten el tratamiento de todos los aspectos anteriores desde una perspectiva real de respeto y valoración a las diferencias.

■ Con relación a **otras instituciones:**

- Colaboración y esfuerzo compartido con otras instituciones, asociaciones, etc., que ofrecen respuestas a otros ámbitos distintos del educativo.

3. OBJETIVOS DEL PLAN DE INTERCULTURALIDAD

Una vez especificadas las necesidades, se han concretado distintos objetivos en función de los destinatarios, tal como se recogen en el mismo. Todos ellos contribuyen a la finalidad amplia de favorecer la incorporación y atención educativa adecuada del alumnado inmigrante así como al desarrollo de unos valores favorables a la aceptación de los otros y, en definitiva, a la cohesión social.

3.1 ¿QUÉ SE PRETENDE RESPECTO AL ALUMNADO?

- Facilitar su **incorporación al sistema educativo mediante un proceso inicial de orientación** destinado a conocer la situación de cada alumno y a ofrecerle información sobre las características del nivel y centro al que se incorpora.
- Contribuir a la **adquisición de una competencia comunicativa inicial** en el caso del alumnado extranjero no hispanohablante, tanto general como académica, mediante enfoques comunicativos y funcionales.
- Favorecer en los centros educativos la adopción de **medidas destinadas a superar los desfases curriculares** que el alumnado pudiera presentar.
- Promover actuaciones dirigidas a **facilitar la integración socioafectiva**, de modo que se sientan miembros de pleno derecho del grupo y del centro educativo.
- Potenciar actuaciones orientadas al **desarrollo de la autoestima** y de un autoconcepto positivo en cada uno de los alumnos y alumnas pertenecientes a una cultura minoritaria, poniendo el acento en sus posibilidades y en sus valores.
- Contribuir al **asesoramiento** respecto a **alternativas formativas no formales u otro tipo de recursos escolares o sociales** de los que los alumnos se pueden beneficiar.
- Promover una **distribución equilibrada** del alumnado extranjero o perteneciente a minorías étnicas **entre los distintos centros educativos**.

3.2 ¿QUÉ OBJETIVOS SE PERSIGUEN CON RELACIÓN AL PROFESORADO?

- Apoyar las actuaciones en el aula, ofreciendo **orientaciones, recursos y materiales** que faciliten la atención al alumnado procedente de otras culturas, teniendo presente la perspectiva intercultural.
- Proporcionar una **formación específica en interculturalidad** para poder afrontar estas necesidades en los centros.
- Fomentar el desarrollo de **propuestas de tipo organizativo, curricular o de coordinación** destinadas a favorecer la atención educativa al alumnado perteneciente a otras culturas.

- Apoyar acciones destinadas a **reconocer y a valorar la identidad cultural minoritaria** dentro de los centros educativos, con el fin de acercar y valorar las diferentes culturas.
- **Introducir el enfoque intercultural en los proyectos que guían la actividad del centro** con el fin de promover actitudes de respeto y tolerancia e incidir en la prevención de conflictos de índole racista, que tienen su origen en el desconocimiento entre las diferentes culturas.

3.3 ¿QUÉ SE PROPONE PARA LAS FAMILIAS?

- Promover el conocimiento del sistema educativo y su implicación en el proceso formativo de sus hijos e hijas.
- Asesorarles sobre alternativas formativas, como el aprendizaje del idioma, y sobre propuestas o recursos que puedan favorecer su integración social.

3.4 ¿QUÉ OBJETIVOS SE DIRIGEN A LA RELACIÓN CON OTRAS INSTITUCIONES?

- Participar en **iniciativas conjuntas con otras consejerías o instituciones** en torno a proyectos destinados a promover la inserción social de las personas inmigrantes o pertenecientes a minorías étnicas.
- Favorecer la **coordinación y cooperación con aquellas instituciones y asociaciones** que se distinguen por llevar a cabo actuaciones de carácter intercultural.

4. LA RESPUESTA DESDE EL CENTRO Y EL APOYO EXTERNO: ACTUACIONES

El Plan de interculturalidad recoge actuaciones diversas, entre las que destacan la formación de un docente como coordinador/a de interculturalidad y la creación de las aulas de dinamización intercultural.

4.1 EL COORDINADOR/A DE INTERCULTURALIDAD

Esta figura constituye el pilar esencial del plan y responde a la convicción de que no hay que sacar al alumno a un recurso externo para atender sus necesidades educativas, sino que debemos cualificar el recurso normalizado.

En cada centro educativo, con el fin de dotarlo de un extra en cuanto a la comprensión y el modo de abordar el hecho multicultural en ese contexto, se ha formado a un docente en torno a las áreas de interculturalidad, estrategias de dinamización del centro y del aula, y enseñanza del español como segunda lengua².

Para el desempeño de sus funciones, este profesor/a dispone de un horario de dedicación semanal específico, que puede ser de hasta nueve horas. Estas funciones abarcan los siguientes aspectos:

- Acogida y observación inicial, junto a una propuesta de escolarización.
- Asesoramiento al profesorado.
- Atención a las familias y fomento de su relación con el centro.
- Promoción de la perspectiva intercultural en los proyectos de centro.
- Enseñanza de español como segunda lengua.

Es preciso resaltar, no obstante, que en ningún caso el docente coordinador de interculturalidad debe abordar en solitario las tareas mencionadas. Antes bien, desde un marco de corresponsabilidad de todo el profesorado, puede aportar una visión que ofrezca alternativas para incorporar al Plan de atención a la diversidad del centro las medidas (de tipo organizativo, curricular o de coordinación) más adecuadas para dar respuesta a las necesidades personales de cada alumno; que haga caer en la cuenta de las peculiaridades que debe tener la acogida al alumnado inmigrante; o que ofrezca propuestas para atender la enseñanza del español como segunda lengua desde las propias áreas, por poner algunos ejemplos.

Se trata de una tarea compleja, que reposa no solo en unos conocimientos sino en unas destrezas y habilidades para la dinamización y coordinación. Por este motivo, cuentan con el apoyo de los integrantes de las aulas de dinamización intercultural.

4.2 LAS AULAS DE DINAMIZACIÓN INTERCULTURAL

Son estructuras externas a los centros, destinadas al apoyo y asesoramiento del profesorado de los centros así como a facilitar la relación entre este con el alumnado inmigrante y sus familias.

² Esta formación se desarrolla a lo largo de cien horas.

Pretenden promover los nexos y las conexiones entre la comunidad educativa y el alumnado de origen inmigrante.

Están constituidas por un equipo multidisciplinar (profesorado especializado en orientación educativa, en la enseñanza del español como segunda lengua y de la especialidad de servicios a la comunidad), entre los que se han integrado un grupo de mediadoras culturales (de las culturas predominantes entre la población inmigrante de la comunidad) que desarrollan su tarea en los centros educativos.

Las aulas reciben la demanda de los centros educativos y acuden a los mismos para, desde un enfoque de colaboración, ofrecer alternativas, propuestas y recursos.

5. EL PLAN DE INTERCULTURALIDAD: UN ESLABÓN IMPORTANTE PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

Iniciamos y concluimos esta presentación afirmando que el mencionado plan supone una vía para atender la diversidad desde el aula, convencidos de que, aunque lo más importante es la práctica educativa, la apuesta llevada a cabo por cualificar a los centros a través de la figura del docente coordinador de interculturalidad abre un camino para abordar la atención educativa de cada alumno en su centro, al mismo tiempo que sirve para legitimar las prácticas inclusivas puestas en marcha en la atención a la diversidad del alumnado y, específicamente, aquellas de carácter intercultural.

EXPERIENCIA DE ASESORAMIENTO COLABORATIVO PARA IMPULSAR LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DESDE UN ENFOQUE INCLUSIVO

Magnolia de Castro Infante *

1. INTRODUCCIÓN

El planteamiento que desde el Centro Territorial de Recursos para la Orientación, la Atención a la Diversidad y la Interculturalidad (CTROADI) de Toledo traemos a estas jornadas tiene que ver con una idea que va más allá de la integración de alumnado inmigrante: se vincula con la inclusión y con la atención a la diversidad desde una perspectiva amplia.

Nuestro trabajo se apoya, fundamentalmente, en dos modelos, entendiendo que ambos están íntimamente relacionados. El modelo de interculturalidad y cohesión social, que a pesar de que su nombre sea un tanto equívoco no está referido a la atención a alumnado de origen extranjero, sino más bien a dar respuestas a la diversidad del alumnado desde el medio más normalizado posible, es decir, el aula, y no sustentar la respuesta solo en el apoyo. Y el modelo de convivencia,

* Licenciada en Psicología en las especialidades de Psicología Industrial y Psicología Educativa por la Universidad Complutense de Madrid y máster universitario Logopedia por la misma universidad. Miembro fundador de la Asociación Española de Logopedia.

menos desarrollado que el primero pero cuyo desarrollo viene definido tanto por la normativa nacional (LOE) y el Plan Nacional de Convivencia como a nivel regional por el acuerdo que se firmó en agosto de 2006.

Es bastante difícil determinar hasta dónde llega un modelo y hasta dónde el otro, incluso es difícil definir las interacciones entre ellos porque las escuelas, los centros educativos somos tanto una comunidad de aprendizaje como una comunidad de convivencia. Como comunidad de aprendizaje perseguimos el éxito de todo el alumnado y su futura inserción en la vida adulta, y como comunidad de convivencia perseguimos que los centros sean lugares seguros, con clima positivo de relaciones y de confianza.

Aprendizaje y convivencia no pueden contemplarse por separado: es difícil que haya buena convivencia si no hay un buen nivel de aprendizaje y viceversa, y esto lo sabemos muy bien porque es la tónica general de los centros, no se tiene éxito en el aprendizaje si no hay un buen clima de convivencia.

El fracaso de muchos métodos ha estado precisamente en la incapacidad de los sistemas educativos de atender en forma debida a la diversidad, entendida esta en sentido amplio, y no únicamente a la diversidad cultural. Es cierto que, en ocasiones, se requieren programas especiales, actuaciones compensatorias, discriminaciones positivas ante situaciones de desigualdad... pero estos programas han demostrado ser insuficientes para lograr el objetivo que pretende la educación. La evidencia reiterada de unos índices de fracaso escolar en alumnado perteneciente a minorías o grupos marginalizados y la dificultad para inculcar valores de solidaridad en el grupo mayoritario, nos debe hacer reflexionar sobre las causas de este divorcio entre las intenciones que lleva el modelo y los resultados obtenidos.

Existen principios que fundamentan nuestro trabajo, y estos son los principios de la escuela inclusiva y de interculturalidad:

- La garantía de acceso: hablamos de todos sin distinción de procedencia, color, sexo, lengua, religión, discapacidad, superdotación, origen social o cualquier otra condición.
- La garantía de aceptación: la diversidad como valor y no como defecto o ruptura con la norma o con la opción dominante.
- El aula como espacio de diálogo e intercambio de significados.
- La búsqueda de un patrimonio cultural común a través de un currículo diferenciado, transformador.

- La práctica del aprendizaje y de la enseñanza en colaboración para aprender a convivir conviviendo y a participar, participando.
- El profesorado implicado que reflexiona sobre la práctica.
- La educación como tarea compartida con las familias y los agentes sociales.
- La creación de amplias redes de colaboración, ayuda y apoyo mutuo.

Y de interculturalidad, entendida como un proceso continuo que afecta a toda la comunidad educativa y no solo a inmigrantes, que reconoce la diversidad como característica inherente a la vida en sociedad, parte del reconocimiento de valores positivos en la cultura de otras personas, busca favorecer la comunicación, genera debate en la comunidad educativa, apoya un cambio social y, en última instancia, busca alcanzar la armonía entre las culturas.

Si analizamos las respuestas que hemos dado para atender a la diversidad hasta hace muy poco, vemos que están sustentadas en la idea de integración y de compensación. Es un tipo de respuesta que se centra en el alumnado, se basa en el diagnóstico, se asigna un especialista, se elabora un programa, se ubica al alumno en un programa específico, etcétera. La propuesta que hacemos desde la inclusión y la interculturalidad sitúa el foco de atención en el aula, tiene en cuenta todos los factores y no solo aquellos asociados a las características del alumnado, propone la resolución de problemas en colaboración de la totalidad de los actores, utiliza las estrategias organizativas para el profesorado en su conjunto e individualmente, y se visualiza a través del trabajo en situaciones ordinarias de aula y centro.

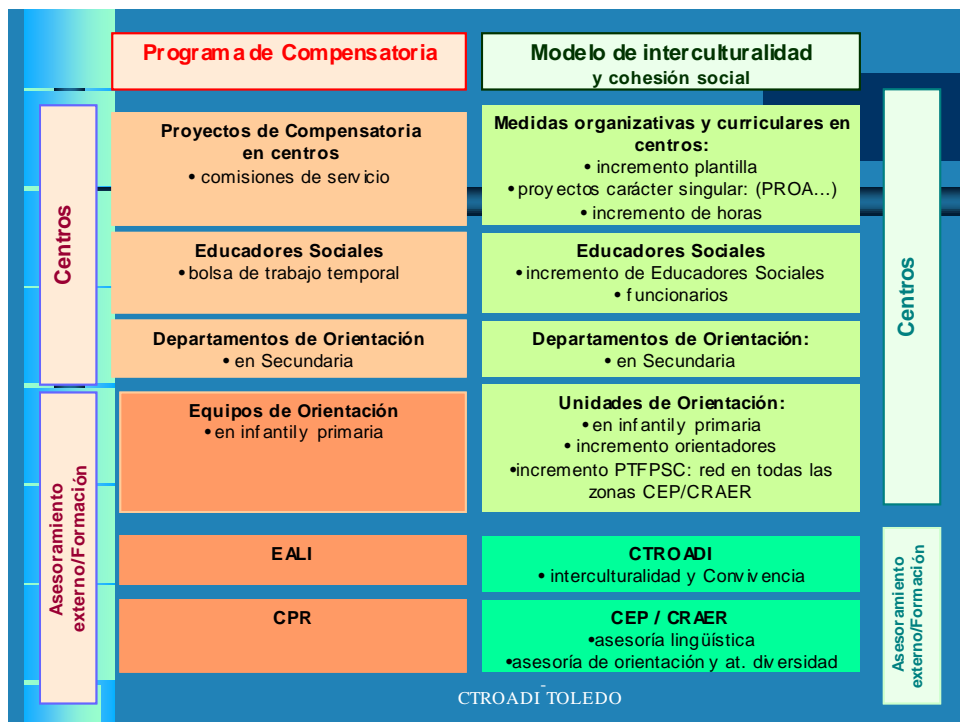
En nuestra región venimos asistiendo a una serie de cambios muy significativos dirigidos hacia este modelo. La desaparición de los programas de compensatoria, de los Equipos de Atención Lingüística (EALI), de los Equipos de Orientación, etc., sirven para dar paso a nuevos recursos y estructuras más potentes y avanzadas. Con el Decreto n.º 43/2005, de 26-04-2005, por el que se regula la Orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, aparecen los CTROADI, y el Centro Territorial de Toledo, en el desarrollo de sus funciones, trabaja en el asesoramiento colaborativo para impulsar la atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo (ver cuadro 1).

El objetivo de éxito escolar, que es lo que verdaderamente preocupa a los profesionales de educación, se consigue haciendo escuelas donde todos podamos sentirnos «parte de» y queramos «estar en». Es muy fácil valorar la gran diversidad y hablar de la tolerancia hacia ella, lo difícil es educar en ese convencimiento y en esos valores, lo cual solo se consigue con una buena práctica. Y hacer efectivos los cambios mencionados para mejorar la atención a la diversidad es un reto para todos.

Con todos estos principios, marcos, filosofía, teorías, con los recursos disponibles, y sabiendo cada uno de nosotros dónde estamos y qué se requiere de nuestro trabajo, desde el CTROADI Toledo se han desarrollado cinco puntos de trabajo que creemos son útiles en el asesoramiento y en la atención directa a los centros.

Estos puntos tienen su recogida documental en un instrumento de trabajo abierto a las aportaciones y avances desde todos los ámbitos implicados y en continua revisión. El eje general sobre el que pivotan estos contenidos tiene que ver con las estrategias para favorecer la inclusión y la interculturalidad educativa, título que da nombre al presente documento.

Cuadro 1



2. ESTRATEGIAS PARA FAVORECER LA INCLUSIÓN Y LA INTERCULTURALIDAD EDUCATIVA

2.1 ESTRATEGIAS DE CENTRO

Documentos de apoyo para la elaboración del Proyecto Educativo de Centro (PEC):

- Organización de recursos personales (antiguos apoyos) y de los grupos-clase, con criterios para:
 - Desdoblamiento de grupos-clase (¿qué grupos y en qué materias es mejor desdoblarlos?).
 - Dos profesionales dentro de aula (ídem).
 - Apoyo dentro del aula.
 - Apoyo individualizado.
- Organización espacio-temporal.
- Coordinación curricular: selección de objetivos, contenidos y metodologías.
- Contenidos de la formación.
- Acogida a alumnado de nueva incorporación.
- Seguimiento del proceso de enseñanza - aprendizaje del alumnado.

2.2 ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE AULA Y PROCEDIMIENTOS DIDÁCTICOS EN LAS ACTIVIDADES

- Materiales para la elaboración de unidades didácticas inclusivas.
- Diferenciación por niveles de aprendizaje (como en las escuelas unitarias).
- Grupos heterogéneos; aprendizaje cooperativo; experiencias de responsabilidad.
- Planes y proyectos de trabajo individualizado.
- Contrato didáctico.
- Trabajo por rincones.
- Tutorizar alumnos.
- Trabajo individualizado.

- Apoyo grupal / individual fuera del aula.
- Estrategias y materiales para la inmersión lingüística, la inserción curricular.

2.3 LA TUTORÍA

En la tutoría todo profesional es responsable de tutorizar el aprendizaje del alumnado a su cargo y tiene a su cargo desarrollar las siguientes tareas:

- Fomentar la autonomía personal y la organización del grupo.
- Crear y mantener un grupo-clase.
- Coordinar y aportar información al resto de profesorado y a las familias.
- Facilitar documentos que permitan al tutor/a la identificación de necesidades educativas y los estilos de aprendizaje del alumnado.
- Elaborar instrumentos y propuestas para hacer frente a actitudes racistas. (No tenemos muy claro si debería aparecer en este apartado o en el primero de estrategias de centro).
- Desarrollar programas sobre distintos aspectos: habilidades de comunicación, desarrollo social y afectivo, desarrollo moral, coeducación, igualdad y prevención de violencia de género, educación medioambiental y desarrollo sostenible, consumo responsable, etcétera.

2.4 ESTRATEGIAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

- Elaboración democrática de normas.
- Programas de ayuda entre iguales.
- La mediación.

2.5 COLABORACIÓN CON EL ENTORNO

- Comunidades de aprendizaje.
- Proyecto Atlántida.
- Ciudades educadoras.

Como se ha dicho, se trata de un documento de trabajo abierto y en continua revisión, que se va elaborando en función de las propuestas, aportaciones y avances de todos y desde todos los ámbitos implicados para impulsar la atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo.

BIBLIOGRAFÍA

- BLANCHARD, Mercedes y MUZÁS, María D. (2005): *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos. Cómo trabajar con la diversidad del aula*. Madrid: Narcea.
- CARDONA MOLTÓ, María C. (2005): *Diversidad y educación inclusiva. Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Pearson. Prentice Hall.
- DÍAZ AGUADO, María J. (2007): *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- FUENTES, Patricio y OTROS (2003): *Técnicas de trabajo individual y de grupo en el aula. De la teoría a la práctica*. Madrid: Pirámide.
- HUGUET COMELLES, Teresa (2006): *Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva*. Barcelona: Graó.
- PUJOLÁS I MASET, Pere (2004): *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- TÉBAR, Pedro (2006): *La gestión de los centros educativos*. Madrid: Los Libros de la Catarata / MEC.

TEJIENDO COMPLICIDADES: ADAPTACIÓN DE UN CENTRO PARA ACOGER LA DIVERSIDAD, GARANTIZAR LA CONVIVENCIA, LA COMPRENSIÓN DE LA DIFERENCIA Y LA ACEPTACIÓN DE LA MULTICULTURALIDAD

Pere Alzina Seguí *

1. INTRODUCCIÓN

Todos hemos sido emigrantes en algún momento de nuestra historia; algún pariente de la familia ha sido emigrante y muchos debemos nuestro bienestar actual al trabajo de miles de emigrantes menorquines a otras tierras: la Florida, norte de Argelia, Cuba, Argentina...

Parte de nuestro acervo cultural y económico se construyó a finales del siglo XIX y a principios del XX en países latinoamericanos (*anar a fer les amèriques*, en lenguaje popular). Los emigrantes menorquines, gracias a sus aportaciones económicas, contribuyeron

* Maestro y licenciado en Pedagogía por la Universidad de las islas Baleares. Ejerce como director y orientador del Instituto de Enseñanza Secundaria (IES) Josep Miquel Guàrdia de Alaior de Menorca.

notablemente al bienestar cultural y educativo de las generaciones pretéritas y actuales. Con sus contribuciones se construyó una escuela laica modélica, en la cual, durante las tres primeras décadas del siglo XX fueron posibles la coeducación, el razonamiento, la intuición y la convivencia desde los postulados de la razón científica.

Es mucho lo que debemos a estas personas que abandonaron su tierra y su familia para buscar mejorar su posición económica. La historia no se repite con exactitud pero los hechos, las situaciones y las circunstancias son parecidos. Actualmente, nuestras escuelas e institutos acogen una gran diversidad de orígenes, culturas, religiones, lenguas, países y civilizaciones. Son personas, colectivos y familias que vienen buscando prácticamente lo mismo que nuestros ancestros hace más de cien años: mejorar su nivel de vida, obteniendo recursos económicos a partir del trabajo en una región en crecimiento y expansión económica.

Esto nos coloca, como sociedad democrática, ante un compromiso ineludible: facilitar la inclusión de todos los inmigrantes en una sociedad abierta y tolerante, con capacidad de redistribuir la riqueza y ofrecer, a todos, las bases para el bienestar: una educación de calidad, una sanidad universal y servicios sociales básicos para la atención de la infancia, de las personas con discapacidad y de las personas mayores.

2. CONTEXTO SOCIAL Y ECONÓMICO

La realidad social y económica de las Islas Baleares presenta unas características bien diferenciadas: un sector primario muy precario, un sector secundario centrado en la construcción y un sector terciario concentrado en el monocultivo turístico. El abandono de los sectores de trabajo más duro por parte de los autóctonos, el auge de la construcción y del sector de la hostelería y de la restauración, propiciaron un aumento de la oferta de trabajo que atrajo a gentes de muchos países. Las reunificaciones familiares producto de esta expansión han poblado las aulas de nuestras escuelas e institutos de una gran diversidad de procedencias, lenguas, culturas, religiones, maneras de vivir y de entender la vida.

Este contexto económico ha generado un incremento de la riqueza con una muy desigual distribución. Unos colectivos se han enriquecido con la construcción, el turismo y la especulación mientras otros, los más desfavorecidos, han visto cómo sus rentas se incrementaban en una proporción realmente inimaginable para sus expectativas: riqueza precaria y volátil en un contexto marcado por la

carestía de los productos básicos, un elevado e insostenible crecimiento del precio de la vivienda y unos alquileres desproporcionados.

Durante los últimos años la renta per cápita ha ido decreciendo progresivamente, pero este descenso no ha implicado una redistribución de la riqueza; lo que realmente ha generado ha sido una progresiva, creciente y preocupante descohesión social. Las diferencias entre los que gozan de un nivel de vida considerable y los sectores más desfavorecidos se han acentuado exponencialmente.

Esta gran riqueza generada por el turismo y los sectores económicos más afines (construcción, equipamientos, etc.), no se ha traducido en inversiones en los tres pilares capaces de consolidar una comunidad más justa y cohesionada: educación, sanidad y servicios sociales. El incremento de población ha colapsado los servicios sanitarios, educativos y asistenciales. El sector público ha invertido para paliar este aumento de la demanda pero no ha conseguido revertir la tendencia al colapso, ya que las islas padecen un déficit histórico de financiación para infraestructuras, agravado con este aumento espectacular de población, producido en unos pocos años, lo que empeoró el atasco de los servicios básicos.

Nuestras escuelas e institutos han acogido, con dificultades, el continuo y creciente aumento de población y han intentado dar las respuestas adecuadas a las nuevas necesidades, pero estamos lejos de lo que consideraríamos estándares adecuados. No podemos satisfacernos del estado de la educación de las Islas Baleares, ya que el sistema no es capaz de dar respuesta a las necesidades más básicas de formación de la población, y la sociedad, en general, no valora la formación como parte fundamental del capital humano necesario para cubrir, en un futuro, las necesidades de un mercado laboral más competitivo. En estos momentos, son muchos los jóvenes que acceden al mundo laboral sin el título de la educación secundaria y sin ningún tipo de formación profesional. El trabajo en precario, parcial y sometido a cambios continuos es la realidad que espera a la juventud de las islas, incluso después de haberse formado adecuadamente; ya que actualmente, tampoco una adecuada formación es garantía de acceso al trabajo deseado.

3. EL IES «JOSEP MIQUEL GUÀRDIA DE ALAIOR»: INICIOS, PROBLEMÁTICA Y PROPUESTAS DE ACTUACIÓN

El Instituto de Educación Secundaria (IES) "Josep Miquel Guàrdia d'Alaior" cumple, este curso, diecinueve años de vida. La isla de Menorca contaba desde 1954 con solo dos institutos, situados en

Mahón y Ciudadela, a los cuales se debían desplazar todos los estudiantes de la isla. Gracias a la generalización de la educación obligatoria se creó, en Alaior en 1989, el tercer instituto denominado en un principio "Institut de Batxillerat d'Alaior".

3.1 *CENTRO EXPERIMENTAL Y ANTICIPACIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA*

Durante los dos años iniciales se titularon las primeras promociones de bachilleres; con la aprobación de la LOGSE, y teniendo en cuenta las condiciones que reunía la isla de Menorca con un sistema público potente y en constante innovación, las autoridades educativas provinciales junto con Álvaro Marchesi, entonces secretario de Estado de Educación, propiciaron una anticipación experimental de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). A partir de los años noventa se inició la reforma experimental de las enseñanzas medias (REM), que fue valorada positivamente. Los resultados de la anticipación fueron positivos y durante el curso 1993-1994 se anticipó la implantación del primer ciclo de la ESO con el consiguiente desplazamiento de los alumnos de séptimo y octavo de la antigua EGB al instituto, procedentes de las escuelas públicas de primaria "Dr. Comas Camps" de Alaior y "Francesc d'Albranca" de Es Migjorn Gran.

A partir del curso 1995-1996, el IES "Josep Miguel Guàrdia" acoge con notables resultados a todos los niños de la población con necesidades educativas especiales, incluso los que presentan plurideficiencias. Ningún alumno con discapacidad ha necesitado, desde entonces, ser escolarizado en aulas especiales ni en centros de fuera de la isla, lo cual había sido habitual hasta ese momento. Este hecho marcó, sin duda, un antes y un después en el concepto de atención a la diversidad.

3.2 *AUMENTO DE LA COMPLEJIDAD EN LAS AULAS*

A partir de 1996 se registra un importante aumento de la inmigración; la comunidad marroquí residente en Alaior desde la década de 1980 comienza su proceso de reunificación familiar y los centros públicos escolarizan un importante grupo de chicos procedentes de la zona de Nador y del Atlas oriental marroquí, población que se caracteriza por su pobreza y por importantes deficiencias en la escolarización, sobre todo de las niñas. Mientras la mayoría de ellas solo acudía a escuelas coránicas, en las cuales aprendía los principios básicos de la religión musulmana, los niños asistían a escuelas y adquirirían un bagaje cultural más amplio. La llegada de chicas marroquíes no escolarizadas, desconocedoras del catalán y del castellano,

supuso el segundo gran reto para el IES después de la incorporación masiva de alumnos con necesidades educativas especiales. Ofrecerles una acogida adecuada, integrarlas en las dinámicas de las aulas y ofrecerles el bagaje básico de la lengua de acogida que les permitiera una comunicación básica y una progresiva incorporación a las dinámicas de las aulas de secundaria fue, y continua siendo, un reto educativo, pedagógico y social de gran calado para la futura sociedad pluricultural.

Paralelamente, se inició una progresiva escolarización de alumnos procedentes de países comunitarios, especialmente del Reino Unido. Los ciudadanos ingleses mantienen una importante comunidad establecida en diferentes urbanizaciones de la isla.

A partir de finales de los años noventa se produce una creciente inmigración procedente de Latinoamérica, especialmente de países como Ecuador, Bolivia y Perú. Las personas procedentes de ellos encuentran trabajo, básicamente, en la construcción, los hombres, y en el cuidado de personas mayores, las mujeres. Este sector de la población escolar no presenta problemas de integración ni de escolarización; las necesidades se concentran en los servicios de asistencia social del municipio, debido a los problemas de tipo económico o a situaciones de separación del núcleo familiar.

De forma más pausada van llegando italianos, rumanos, franceses, cubanos, dominicanos y belgas. En los dos últimos años se incorporan chicos de nacionalidad china cuyos padres se dedican a la restauración en urbanizaciones de la costa y de las zonas turísticas.

Desde los años setenta existe un importante núcleo de población procedente de diversas comunidades autónomas del Estado, especialmente de Extremadura y Andalucía.

3.3 AUMENTO NOTABLE DE LA POBLACIÓN DEL MUNICIPIO

Alaior es un municipio en el interior de la isla con un importante sector industrial y un amplio sector de servicios relacionados con el turismo. Durante los últimos años, la población ha experimentado un fuerte crecimiento que ha puesto al límite los servicios prestados por el municipio, desbordado por el crecimiento y por las necesidades básicas de los inmigrantes.

La población de Alaior ha evolucionado muy lentamente en los últimos cien años. En el año 1900 existía un censo de 4.933 habitantes, censo que se mantuvo prácticamente invariable hasta 1970, año en que se cuentan 5.106 personas. Un aumento de 83 personas en más de setenta años, con importantes fluctuaciones a la baja. La población

comienza a crecer progresivamente a partir de 1975, año en que se censan 5.485 habitantes; en 1981, 5606; en 1986, 5.935; en 1991, 6.373; en 1996, 6.705; en 2001, 7.684; en 2002, 7.982 y en 2003, 8.170 habitantes. A mediados del año en curso, el censo arrojaba una población de 9.453 habitantes.

El importante crecimiento a partir de los años noventa es palpable y explica el esfuerzo de los centros escolares para absorber la demanda y ofrecer una mínima calidad educativa, base para la futura integración de todos los inmigrantes. Entre los años 1990 y 2006 el crecimiento es de casi 3.500 habitantes, lo que provoca el colapso de todos los servicios municipales, los servicios sanitarios, los servicios sociales y los educativos. Las escuelas se colman hasta el límite permitido.

Este incremento poblacional implica un incremento exponencial de la complejidad en las aulas. En pocos años se pasa de unas aulas más o menos homogéneas, si tenemos en cuenta la procedencia geográfica y la realidad cultural, a otras con una extraordinaria heterogeneidad de procedencia, de realidad cultural, de expectativas, motivaciones, necesidades y capacidades.

3.4 ATENCIÓN A LAS NECESIDADES DE LOS DIFERENTES COLECTIVOS EN LAS AULAS

Este incremento de la complejidad generó el lógico debate entre el profesorado, la lógica preocupación y la búsqueda de alternativas válidas a la creciente diversidad del alumnado. En un principio, el debate se centró en ofrecer a cada colectivo una formación más o menos personalizada; los diferentes colectivos agrupados por alguna afinidad (lengua, cultura, procedencia, capacidad o discapacidad) recibían, al margen de la clase ordinaria, la atención acordada. En poco tiempo se generaron múltiples grupos con necesidades afines: las niñas marroquíes, los niños marroquíes, los alumnos ingleses, los alumnos latinoamericanos, los alumnos con discapacidades, los alumnos con problemas de razonamiento matemático, los alumnos con problemas de comprensión y expresión escrita, etc. Esta progresión iba generando grupos y subgrupos con la constante reducción del grupo clase ordinario, al punto que en algunos casos se llegó a grupos *ordinarios* con seis o siete alumnos ya que el resto acudía a clases *especiales* o *adaptadas*. Debíamos conseguir la reducción del número de alumnos por aula, el diseño de grupos heterogéneos y una atención más individualizada a las diferentes necesidades, capacidades o discapacidades de los alumnos.

El reto suponía empezar a enseñar de una manera totalmente nueva y ante un auditorio radicalmente diferente a la vivencia de los propios profesores en su etapa de escolaridad y de formación. El desafío era, y sigue siendo, aprender a enseñar de manera absolutamente diferente a como se ha enseñado y aprendido. El problema puede aparecer simple pero, en realidad, es extraordinariamente complejo y difícil ¿Cómo armonizar la atención a las diferentes necesidades de los alumnos más desfavorecidos (cognitiva, emocional, cultural y económicamente) con una formación de calidad capaz de asegurar el acceso a los estudios postobligatorios con éxito?

Estos interrogantes siguen planeando y marcando el debate en el centro pero consideramos que, a pesar de las enormes dificultades, hemos concretado un conjunto de acciones, procedimientos, protocolos y programas que nos permiten avanzar con más seguridad hacia uno de los objetivos irrenunciables: la inclusión de todos y cada uno de los alumnos en una comunidad abierta en la cual se faciliten las mismas oportunidades de progreso y formación, sin renunciar a las características más relevantes de cada cultura y forma de vida en un clima de confianza, convivencia y respeto mutuo, lo cual no exime de conflictos pero asegura el debate y el diálogo continuo.

El instituto debe proporcionar el ambiente propicio para el diálogo, para la convivencia y para la formación pero sin unificar, ni homogeneizar, sino apreciando el valor de la diferencia, resaltando los aspectos que nos unen, reforzando los aspectos diferenciales y fomentando la cooperación en el marco de proyectos generadores de ilusión, de proyectos compartidos que nos permitan comprender la realidad humana.

3.5 TIPOLOGÍA DE POBLACIÓN ESCOLARIZADA

En la actualidad, el centro escolariza una población especialmente heterogénea que puede agruparse, según sus necesidades, en los siguientes colectivos:

- Toda la población entre 12 y 18 años con discapacidades (alumnos diagnosticados de necesidades educativas especiales), incluidos los plurideficientes. Ninguna persona con discapacidad necesita acudir a centros específicos ni a aulas externas a lo largo de su escolaridad obligatoria. El centro dispone de los medios y de los recursos suficientes para garantizar su atención y progresiva inclusión.
- Alumnos procedentes de Marruecos, de Latinoamérica y la Unión Europea (especialmente ingleses) y los procedentes de

diferentes regiones del Estado con lengua y cultura diferentes. Actualmente, el centro alberga alumnos procedentes de veintidós países diferentes.

- Alumnos procedentes de familias con problemas económicos y/o sociales que presentan un comportamiento difícil en las aulas ordinarias.
- Alumnos absentistas a tiempo parcial, que acuden de forma irregular a determinadas clases y días, pero que ya han perdido el ritmo de las clases y su evaluación continua.
- Alumnos que han padecido algún tipo de privación cultural o educativa y presentan importantes lagunas conceptuales que impiden un progreso adecuado en las áreas instrumentales, específicamente en comprensión y expresión oral y escrita.
- Alumnos con altas expectativas académicas procedentes de familias con poder adquisitivo alto pero con una formación muy precaria, que depositan en los estudios de sus hijos la esperanza de lograr una mayor competitividad para sus industrias y comercios.
- Alumnos de notable aplicación y buen rendimiento procedentes de un núcleo reducido pero cohesionado de familias que ha buscado, desde el inicio del periodo democrático, una mejora de las condiciones de bienestar social, invirtiendo y trabajando en el municipio para la mejora de la educación formal y no formal.

Esta tipología nos permite trabajar en un entorno complejo, tenso pero enriquecedor al obligarnos a combinar la extraordinaria heterogeneidad del alumnado, la diversidad de intereses, motivaciones y expectativas y las exigencias familiares, con estándares de rendimiento adecuados y una formación de calidad que no implique una progresiva segregación del alumnado entre nuestro centro público y el centro concertado "La Salle", que se encuentra justo en la misma calle. Nuestro esfuerzo está orientado a evitar la huida de las familias con altas expectativas académicas hacia el centro concertado y evitar la concentración de población escolar con problemas en el nuestro. Ello nos obliga a mantener un delicado equilibrio que creemos conseguido y consolidado al comprobar cómo conseguimos rendimientos notables en Bachillerato y una adecuada atención a la diversidad en los niveles de ESO sin descompensar la composición social de nuestra población escolar. El esfuerzo debía y debe seguir concentrándose en garantizar la más absoluta diversidad en el centro.

Todos estos datos nos llevan a identificar tres ejes de acción:

- La necesidad de seguir adecuando recursos y currículos a la extraordinaria diversidad y heterogeneidad de nuestros alumnos, reduciendo las ratios.
- Preservar la calidad necesaria para garantizar los estudios postobligatorios a todos los alumnos que así lo deseen.
- Fomentar el conocimiento del entorno y su preservación; favorecer los procesos de aprendizaje de la lengua de comunicación y valorar las aportaciones de todas las culturas y formas de entender la vida y las relaciones entre las personas como contribución a la convivencia.

Pero los objetivos, los ideales y las aspiraciones tardan en materializarse y las dificultades pueden bloquear los procesos mejor pensados y planificados. El camino no ha sido ni será fácil.

4. TEJIENDO COMPLICIDADES CON LAS PERSONAS: UN PROYECTO PARA TODOS

El objetivo era bastante claro y sigue siéndolo: la inclusión de todos y cada uno de los alumnos en una comunidad abierta en la cual se faciliten las mismas oportunidades de progreso y formación sin renunciar a las características más relevantes de cada cultura y forma de vida en un clima de confianza, convivencia y respeto mutuo, lo cual no exime de conflictos pero asegura el debate y el dialogo continuos.

Los inicios no fueron fáciles, actualmente el proyecto no puede considerarse consolidado y el futuro es incierto.

4.1 CONCRECIÓN DE LAS PRIMERAS PROPUESTAS

¿Cómo podríamos lograr una reducción de la ratio, introducir el trabajo cooperativo en grupos heterogéneos y un progresivo cambio curricular? ¿De dónde podrían salir los recursos horarios para aumentar el número de grupos y reducir las ratios? El IES contaba con algunos recursos horarios pero no permitían reducir las ratios de todos los niveles de forma significativa. Si queríamos avanzar debíamos concentrarnos en un nivel concreto. La propuesta definitiva que fue debatida en el claustro fue la de lograr grupos reducidos heterogéneos en segundo de ESO: los servicios de inspección otorgaban tres grupos en este nivel educativo; con los recursos horarios del centro se podían hacer hasta cinco grupos en el mismo, con una media de quince, dieciséis o diecisiete alumnos por aula. Se optó, entonces, por

concentrar los esfuerzos horarios en segundo de ESO, por ser este el nivel en que se concentraba parte de la problemática académica, disciplinar y de convivencia.

Durante todo el curso 1999-2000 se trabajó a fondo en tres direcciones con los cinco grupos de 2.º de ESO:

- Mejora de la acción tutorial y de la atención individualizada por parte de los tutores y por parte del departamento de orientación.
- Mejora del ambiente de trabajo y de convivencia en aulas heterogéneas reducidas (a partir del trabajo cooperativo y del concepto de aula inclusiva).
- Inicio de procesos de innovación educativa en las aulas de 2.º de ESO para lograr una mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos involucrados.

4.2 CONSOLIDACIÓN DEL PROYECTO Y NUEVAS INICIATIVAS

La evaluación anónima mediante cuestionario, una evaluación rigurosa y concreta sobre las medidas adoptadas avaló el proyecto iniciado y, con el paso del tiempo, se concretó un amplio espectro de nuevas medidas complementarias que alcanzó todos los ámbitos de la vida del instituto.

Pero, creemos que el punto de inflexión se produjo cuando, agotadas todas las posibilidades horarias, el claustro decidió, por una ajustada mayoría, aumentar el número de horas lectivas entre los márgenes establecidos por la ley (entre dieciocho y veintiún períodos lectivos), para permitir el aumento del número de grupos en cada nivel. En las Islas Baleares, como en muchas otras comunidades autónomas, la práctica totalidad del profesorado de secundaria mantiene su horario en dieciocho horas lectivas; en nuestro caso, el 80% del profesorado llegó a veinte horas lectivas semanales con el objetivo de mantener ratios reducidas en aulas heterogéneas y mejorar la atención de todas y cada una de las necesidades de los alumnos. Este aumento horario del profesorado, refrendado cada curso escolar en votación secreta en claustro, y aceptando la vinculación del resultado para todos sus miembros, ha consolidado el proceso iniciado con resultados notables.

A partir del curso 2000-2001 se fueron concretando, ampliando y consolidando las siguientes medidas para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje:

4.3 MEDIDAS CON LAS FAMILIAS Y CON LOS ALUMNOS

- Plan de acogida de los nuevos alumnos de 1.º de ESO procedentes de Primaria.
- Plan de acogida de alumnos procedentes de otros países. Este plan recibe el nombre de Plan de Acogida Lingüístico y Cultural (PALIC). La incorporación de alumnos procedentes de otras lenguas y culturas a nuestro instituto generó un conjunto de nuevas necesidades que se unían a las ya detectadas.
- Potenciar las relaciones con las familias a partir de las reuniones con los profesores tutores, con algún miembro del departamento de orientación o del equipo directivo.
- Incrementar la colaboración con la Asociación de madres y padres de alumnos del centro en un conjunto de aspectos importantes:
 - Revisar el Proyecto Educativo del Centro, a iniciativa del Consejo escolar.
 - Facilitar la organización de conferencias, charlas y talleres para padres y madres.
 - Potenciar el uso de la red de ordenadores.
 - Facilitar un apoyo académico mínimo durante los atardeceres (previa selección del personal calificado) para los alumnos con más dificultades.
- Organizar espacios de trabajo conjunto entre familias y profesionales de la educación a través de actividades conjuntas. Diseño de un taller para padres y madres de alumnos de Bachillerato con el objetivo de orientar y asesorar a las familias ante el esfuerzo que suponen los estudios superiores.

4.4 MEDIDAS ORGANIZATIVAS Y CURRICULARES

- Realizar el nombramiento de un coordinador de primer ciclo de ESO y dotarlo de funciones concretas.
- Priorizar el trabajo de las competencias básicas al primer ciclo de ESO.
- Diseñar un plan de fomento de la lectura y de adquisición de libros de lectura para la biblioteca del centro y facilitar la dotación y constitución de algunas bibliotecas de aula. Continuar en la recogida de libros de texto y de lectura a través de las familias y de las bibliotecas del municipio.

- Facilitar, a través del departamento de orientación, el asesoramiento necesario para enseñar a utilizar las estrategias de aprendizaje básicas en el marco de los trabajos y tareas académicas que los profesores piden.
- Diseñar actividades globalizadas (proyectos de trabajo) e interdisciplinares.

4.5 MEDIDAS DE ACCIÓN TUTORIAL

- Tendencia al mantenimiento del mismo tutor durante el primer ciclo.
- Implicar al alumnado, a través de la tutoría, en la solución de los conflictos surgidos en el aula. Se trabaja en un curso de mediación de conflictos puntuales.
- Efectuar el diseño de materiales y actividades específicas para tratar la convivencia y el conflicto por parte del departamento de orientación.
- Facilitar materiales para las tutorías; llevar un pequeño registro / acta de las actividades llevadas a cabo en cada sesión de tutoría.
- Asignar tutores voluntarios para alumnos con dificultades o problemáticas concretas para facilitar su proceso de integración o de aprendizaje.
- Realizar el esquema de acción tutorial. Cada tutor dispone de tres horas: una hora para la tutoría con el grupo de alumnos, otra para la tutoría con familias y una tercera para tutoría individualizada, en la que puede reunirse semanalmente con sus alumnos de forma individual.

4.6 MEDIDAS REFERIDAS AL GRUPAMIENTO DE ALUMNOS

- Diseñar grupos heterogéneos reducidos. Esta medida pretende consolidar la experiencia de los cursos anteriores y ampliar los mecanismos de atención a la diversidad facilitando la inclusión y el trabajo compartido de todos los alumnos de un grupo-clase, sea cual fuera su discapacidad o situación personal y familiar. Los grupos heterogéneos se diseñan distribuyendo equitativamente al alumnado considerando que en cada grupo debe haber alumnos que se atengan a algunos de los siguientes criterios:

- Con necesidades educativas especiales.
- Del plan de acogida lingüística y cultural.
- Con altas habilidades sociales.
- Con dificultades de relación social.
- Con altas capacidades académicas.
- Con dificultades de aprendizaje.
- Con problemas de comportamiento.

4.7 MEDIDAS PARA EL FOMENTO DE LA CONVIVENCIA

- Establecer un plan de guardias del profesorado en los espacios comunes, para mejorar la vigilancia, la atención y la resolución dialogada de los conflictos.
- Trabajar el sentimiento de pertenencia de los alumnos al centro a través de la tutoría y mediante un plan de «personalización» de las aulas y de los espacios comunes.
- Sistematizar las reuniones de delegados y delegadas con el equipo directivo, con la intención de recoger propuestas, establecer normas, garantizar la convivencia y asegurar la participación activa del alumnado en la toma de decisiones del centro a través del Consejo escolar.

4.8 MEDIDAS DE FORMACIÓN PERMANENTE

- Potenciar la formación del profesores desde dos perspectivas: una de tipo general relacionada con las aulas de secundaria y la adolescencia, y otra de formación de área, o de áreas afines, a partir de las propuestas surgidas de los diferentes departamentos con profesionales reconocidos dentro de los diferentes campos de conocimientos.
- Diseñar una actividad básica de formación para todos los profesores y profesoras antes de comenzar el curso, en la cual se traten aspectos básicos sobre atención a la diversidad, adaptaciones curriculares, diseño de materiales adaptados a las necesidades de nuestros alumnos, diseño de materiales multimedia adaptados, uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación como herramientas facilitadoras del aprendizaje, etcétera.
- Implementar un seminario de formación en centros como continuación de los temas iniciados y tratados en la actividad básica de formación descrita en el punto anterior, así como

desarrollar un seminario, o grupos de trabajo, de veinte horas dedicado a elaborar materiales y propuestas concretas de actuación.

4.9 MEDIDAS DE RELACIÓN Y DE COOPERACIÓN CON LOS SERVICIOS EDUCATIVOS Y SOCIALES DEL MUNICIPIO

- Potenciar y ampliar las actuaciones conjuntas en el marco del equipo socioeducativo municipal, formado por profesionales del ámbito de la educación con la intención de coordinar todas las acciones que los diferentes departamentos (servicios sociales, atención psicológica, servicios médicos, atención escolar, etc.), diseñan sobre la problemática concreta de un alumno, de una familia o de un colectivo.
- Mejorar el envío de información y las relaciones periódicas con los servicios de infancia y familia (servicios de menores, tribunal tutelar de menores ubicado en Palma de Mallorca, servicios policiales, etcétera).
- Formalizar los contactos y las reuniones de coordinación con los responsables de la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) y de la Coordinadora de Minusválidos, organismos con los cuales mantenemos cada vez más relación y a través de los cuales se beneficia al colectivo de personas discapacitadas.
- Potenciar la inserción laboral de personas con discapacidad en el marco del IES o mediante la coordinación con la asociación de empresas del polígono industrial o con la asociación de comerciantes de Alaior.
- Mantener contactos periódicos con el mundo empresarial de cara a identificar las necesidades fundamentales del mundo productivo y las capacidades que se consideran básicas desde el mundo académico y desde el mundo laboral.
- Establecer contactos regulares con los servicios de colocación y orientación laboral, Servicio de Ocupación de las Islas Baleares (SOIB), con el objetivo de mantener informados los alumnos sobre las necesidades y posibilidades del mundo laboral.
- Mantener contactos regulares de coordinación y envío de información con las escuelas de personas adultas de la isla, con el fin de evitar el traspaso sin sentido de alumnos del instituto mayores de 16 años a los centros de personas adultas.

- Participar en el Programa Alter contra el absentismo escolar. Este programa es una iniciativa conjunta del IES, del Ayuntamiento de Alaior, de la Conselleria de Presidència y de la Conselleria d'Educació del Govern de les Illes Balears, que consiste en la escolarización compartida de un máximo de siete alumnos en edad de escolarización obligatoria, en prácticas en empresas del municipio, asesorados continuamente por una educadora social del ayuntamiento y un tutor específico del instituto.

4.10 LA DIMENSIÓN EUROPEA Y LA DIMENSIÓN SOLIDARIA

Consolidados los proyectos expuestos decidimos iniciar una nueva vía: ampliar la dimensión europea e iniciar diferentes experiencias de cooperación para el desarrollo. En este marco de acción, el centro prepara y diseña proyectos de intercambio de profesorado y de alumnado a diferentes niveles. Durante este curso ha impulsado tres grandes proyectos que, aunque desde distintas perspectivas, pretenden dar a conocer y compartir tanto nuestra lengua, cultura y costumbres, como las de las tierras visitadas.

- Proyecto de cooperación con el Instituto "Monseñor Ernesto Gutiérrez Carrión", de Telpaneca (Nicaragua). En tal caso, y dadas las características de la zona visitada, el intercambio es exclusivamente de profesorado y la tarea con el alumnado es de sensibilización y concienciación. Dos profesores del IES viajaron a Telpaneca el mes de octubre y dos profesores de Telpaneca visitaron Alaior entre los días 10 y 25 de enero de 2006.
- Proyecto de intercambio con el RSG¹ de Borgen, en Leek, Países Bajos, con alumnos de 3.º de ESO.
- Proyecto de intercambio con un instituto en la zona de la Selva Negra (Alemania) con alumnos de 4.º de ESO.

En el caso del proyecto de cooperación con Nicaragua, el principal objetivo es la sensibilización y la cooperación con las zonas más desfavorecidas del mundo y la práctica de la solidaridad, conscientes de nuestra posición de bienestar privilegiada.

De esta forma, el centro trabaja en tres direcciones asegurando la proyección exterior y el conocimiento de realidades alejadas y de lenguas y culturas diferentes.

¹ *Regionale scholengemeenschap voor gymnasium, atheneum, havo, vmbo*: escuela distrital preparatoria para la universidad, con varias especialidades y distinta carga horaria de prácticas.

5. EJES CENTRALES DEL PROYECTO, REALIDADES ACTUALES Y PROYECTOS DE FUTURO

En estos momentos podemos destacar un conjunto de realidades que se han hecho posibles al mantener en el centro:

- Una atención a grupos heterogéneos con ratios bajas (catorce a quince alumnos por aula, con el aumento del horario lectivo del profesorado hasta en veintiuna horas lectivas) con buenos resultados y alta satisfacción por parte de la comunidad educativa.
- Un equipo de profesorado de apoyo coordinado con el profesorado de área que trabajan en apoyo personal, con compañeros tutores, con profesores tutores voluntarios, con una acción tutorial intensa.
- Un diseño del centro de características acogedoras: exposiciones, aulas decoradas, espacios comunes adecuados, supresión de barreras arquitectónicas, música ambiente.
- Una formación continua y reflexión en equipos educativos para coordinar las acciones sobre los grupos, sobre personas concretas y sobre los programas (accionar que se sostiene aunque con dificultades).
- Un único espacio de creación de identidades compartidas; sus aulas continúan siendo el único lugar donde es posible la convivencia en la diversidad y donde es posible tejer complicidades basadas en el conocimiento personal.

Y expresar nuestros deseos, ilusiones y retos de futuro:

- Uno de los aspectos más destacados y valorados por parte del alumnado es la atención a la persona, no solo al alumno; combinar adecuadamente el sentimiento y la reflexión racional, la firmeza y la calidez, la satisfacción y la alegría con el trabajo duro y la responsabilidad y ocuparse y preocuparse del bienestar de los demás sigue siendo una realidad, un reto continuo y un deseo permanente.
- Preocuparse por las características individuales y por la comprensión de la diferencia. Trabajar y acoger a personas, con sus potencialidades, capacidades, virtudes, defectos, ilusiones, miedos, limitaciones y esperanzas, sigue formando parte de la cotidianidad del trabajo educativo.
- Actuar con ponderación, equidad, sosiego, templanza; mantener una actuación serena, pausada, constante, firme,

optimista, confiada y convencida siguen siendo objetivos que marcan el camino.

- Aprovechar las dificultades como oportunidades para el éxito, generar confianza y construir comunidades y profundizar en el trabajo coordinado siguen siendo, además de retos, metas e ilusiones.
- Mejorar el sentimiento de pertenencia a una comunidad, divulgar los valores de nuestra sociedad y compartirlos con los de otras comunidades, colectividades y culturas seguirán marcando nuestro quehacer diario.

En definitiva, profundizar en la comprensión de la diversidad y favorecer la convivencia: todos juntos, en la misma aula, compartiendo vivencias, conflictos, deseos, ilusiones y frustraciones. Todos juntos, aprendiendo de las dificultades para vivir con personas muy diferentes.

Recuperar la ilusión para afrontar nuevas incertidumbres, buscar alternativas a la complejidad en las aulas, trabajar para facilitar la convivencia, generar reflexión y nuevos conocimientos; respetar la diferencia y potenciar la mejora personal, son algunos de los desafíos que nos estimulan para seguir adelante.

Convivir con la diversidad: un reto para la inteligencia y un ejercicio de racionalidad.

BIBLIOGRAFÍA

- ALZINA SEGUÍ, P. (1998): «Treballar per projectes a secundària obligatòria», trabajo presentado en el marco de las I Jornades de Formació al Voltant de Repensar l'Educació des Dels Projectes de Treball. Barcelona, 26 y 27 de junio.
- (2000): *Treballar amb la diversitat. Nous enfocaments curriculars i metodològics*. Palma de Mallorca: UIB-IME-Ajuntament d'Alaior. Publicación sobre los inicios de la experiencia del centro y la organización de aula trabajando mediante proyectos interdisciplinarios, distinguida con el premio Josep Miquel Guàrdia d'Alaior 2000.
 - (2001): «L'ensenyament secundari: propostes i reflexions per un canvi necessari», trabajo presentado en marco del Simposi Itineraris de Canvi en l'Educació. Barcelona, 15 y 16 de marzo.
 - (2001): «Convivir y aprender la diversidad», en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 300, marzo, pp. 83-86.
 - (2001): «Enfocaments metodològics i curriculars alternatius», trabajo presentado en el marco del Congreso Internacional Virtual de Psicología Educativa, CIVPE 2001, celebrado del 12 al 23 de noviembre.

- (2002): «Conviure amb la diversitat. Gestió de grups heterogenis i nous enfocaments curriculars a secundària», trabajo presentado en el marco del IV Simposi Llengua, Educació i Immigració. ICE, Universitat de Girona. Girona, 21, 22 y 23 de noviembre.
 - (2003): «Els reptes educatius davant la interculturalitat», en *Pissarra. Revista d'Ensenyament de les Illes*, n.º 111, abril-mayo, pp. 24-30. Sindicat de Treballadors de l'Ensenyament de les Illes Balears (STEI).
 - (2003): «Caminant cap a la inclusió educativa», trabajo presentado en el marco de las V Jornades Maria Rúbies de Recerca i Innovació Educativa: Innovar en Educació. Lleida: 28 y 29 de noviembre.
 - (2004): «Hacia una educación más inclusiva», en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 335, mayo, pp. 36-39.
 - (2004): «Caminant cap a una concepció inclusiva», trabajo presentado en el marco del 1^{er} Congrés sobre Educació Inclusiva. Universitat de Vic, 11, 12 y 13 de noviembre.
 - (2006): «Organización de aula y atención a la diversidad», trabajo presentado en el Centro de Profesores y Recursos de Monzón. Monzón: marzo.
- BAGUR GOMILA, E. (2006): «Vivint i compartint la llengua i la cultura en un context multicultural», en *Escola Catalana*, n.º 427, feb., pp. 41-43.* Maestro y licenciado en Pedagogía por la Universidad de las islas Baleares. Ejerce como director y orientador del Instituto de Enseñanza Secundaria (IES) Josep Miquel Guàrdia de Alaior de Menorca.

EL ALUMNADO EXTRANJERO EN CATALUÑA: LA CONTINUIDAD DE LOS ESTUDIOS DESPUÉS DE LA ETAPA OBLIGATORIA

Carles Serra i Salamé *

1. INTRODUCCIÓN

Desde el curso 1992-1993 se ha producido un incremento considerable de alumnado extranjero en todas las etapas del sistema educativo español. El aumento más espectacular se ha dado en la etapa primaria y posteriormente, y de forma muy importante, en la etapa secundaria. Para ser más precisos, deberíamos decir en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), puesto que respecto al Bachillerato y los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) (secundaria postobligatoria) existe la percepción, no suficientemente contrastada, de que la presencia de alumnado de origen inmigrante decae considerablemente. Sin embargo, se trata de una percepción, puesto que de lo que ocurre en la transición de estos alumnos de la ESO al Bachillerato y a los CFGM, y de lo que sucede cuando ya han accedido a estos estudios sabemos todavía muy poco¹.

* Antropólogo, profesor de la Universidad de Girona especializado en temas relacionados con la presencia de alumnado extranjero en el ámbito de la educación.

¹ Los trabajos a propósito de la presencia del alumnado de origen inmigrado en la etapa postobligatoria de nuestro sistema educativo son todavía incipientes. Entre ellos cabe destacar el firmado por Aparicio y Tornos (2006).

Fue a partir de ese desconocimiento y de la inquietud ante lo que podía estar sucediendo al finalizar la etapa de escolarización obligatoria, que la Fundación Jaume Bofill encargó la realización de una investigación que tenía como principales objetivos, por un lado, analizar la incidencia de los abandonos del alumnado de origen inmigrado en la transición hacia los PO en la Comunidad Autónoma de Cataluña, y, por otro, conocer el discurso de los alumnos y sus familias en relación a la cuestión y, en la medida de lo posible, hacer propuestas y elaborar orientaciones destinadas a potenciar la continuidad de los estudios obligatorios a los postobligatorios. Para alcanzar los objetivos marcados, el equipo de investigación procedió a analizar los datos estadísticos disponibles del Departamento de Educación del Gobierno autónomo catalán y a analizar, asimismo, los datos disponibles en dieciocho centros de educación secundaria, seleccionados en base a distintos criterios. En dichos centros se pasó también un cuestionario a los alumnos de 4.º de ESO y se entrevistó a miembros de sus equipos directivos para recabar información sobre el funcionamiento de los centros, su organización y planteamientos en relación al conjunto del alumnado y, específicamente, al alumnado miembro de familias inmigradas. Finalmente, se entrevistaron diecinueve alumnos y a sus padres o madres, todos de origen inmigrado y con diferentes posiciones en relación a la intención de continuar o de abandonar los estudios.

Dada la enorme diversidad del alumnado que agrupamos bajo la etiqueta de «extranjeros» o de «origen inmigrado», el equipo de investigación consideró conveniente centrar la investigación en el análisis de los alumnos de diez nacionalidades con el objetivo de avanzar un poco más en su conocimiento. De esas nacionalidades, cinco eran latinoamericanas (ecuatoriana, colombiana, argentina, dominicana y peruana). El resto de nacionalidades eran la marroquí, la gambiana, la china y la rumana, además de la española.

A continuación presentaremos algunos de los resultados de la investigación realizada. En concreto, nos centraremos en el análisis estadístico orientado a situar las pautas de continuidad de los distintos colectivos y en el análisis de las características de los centros que inciden en la continuidad del alumnado.

2. DATOS SOBRE LA CONTINUIDAD DEL ALUMNADO DE ORIGEN INMIGRADO ESCOLARIZADO EN CATALUÑA UNA VEZ FINALIZADA LA ESO

Como hemos señalado al inicio, partíamos de la percepción de que la presencia de los alumnos de nacionalidad extranjera decae considerablemente en los estudios postobligatorios. Tal y como

veremos más adelante, esta percepción es solo parcialmente cierta. A partir de los datos que el Departamento de Educación del Gobierno catalán ofrece a través de su web, pueden observarse dos fenómenos importantes: por un lado el incremento constante del alumnado extranjero un año tras otro, tanto en la ESO, como en el Bachillerato o los CFGM; por otro, que los porcentajes relativos a la presencia del alumnado extranjero en la postobligatoria es siempre considerablemente inferior al de su presencia en la ESO. Estos son los datos:

TABLA 1
Alumnos matriculados en los estudios secundarios
(totales y porcentajes de los alumnos extranjeros
sobre el total de alumnos)

Período lectivo	Alumnos matriculados en ESO		Alumnos matriculados en Bachillerato		Alumnos matriculados en CFGM	
	Total	Alumnos extranjeros	Total	Alumnos extranjeros	Total	Alumnos extranjeros
1999-2000	267.029	6.352 (2,4%)	102.064	1.032 (1,0%)	22.974	229 (1,0%)
2000-2001	257.318	8.177 (3,2%)	101.862	1.235 (1,2%)	28.141	390 (1,4%)
2001-2002	253.340	11.090 (4,4%)	96.959	1.576 (1,6%)	30.370	597 (2,0%)
2002-2003	253.424	14.955 (5,9%)	92.844	2.286 (2,5%)	32.302	955 (3,0%)
2003-2004	256.556	20.261 (7,9%)	90.131	3.040 (3,4%)	32.619	1.418 (4,4%)
2004-2005	258.746	23.532 (9,1%)	87.964	3.665 (4,2%)	34.131	1.997 (5,9%)
2005-2006	260.966	31.160 (11,9%)	85.238	4.292 (5,0%)	34.597	2.694 (7,8%)
2006-2007	264.829	35.864 (13,5%)	84.442	s.d.	36.209	s.d.

FUENTE: Departamento de Educación <<http://www.gencat.net/educacio/depart/cestad.htm>>.

Ahora bien, esta segunda observación está realizada sobre una base poco fundamentada. Para hacer el seguimiento de los flujos de alumnos a través de la ESO y de esta a la postobligatoria, es necesario reconstruir promociones de alumnos y realizar el seguimiento de su flujo un curso tras otro. A partir de los datos cedidos por el servicio de estadística del Departamento de Educación, pudimos reconstruir parcialmente estos flujos (más adelante nos referiremos a las limitaciones de los datos). Esta reconstrucción nos permitió observar cómo, efectivamente, si nos centramos en los alumnos que dan el paso de 4.º de ESO a 1.º de los PO (Bachillerato y CFGM), y si entre los matriculados en 1.º de los PO identificamos a los repetidores (por tanto no procedentes del 4.º de ESO del curso anterior), en todos los casos (tanto en relación al conjunto del alumnado como en relación a las diez nacionalidades seleccionadas), el número de alumnos que accede a los PO es inferior al número de alumnos matriculados en 4.º de eso:

TABLA 2
MEDIANAS ponderadas de los alumnos que acceden al curso siguiente^a

País	Total->	De 4.º ESO a 1.º PO	De 4.º ESO a 1.º Bach.	De 4.º ESO a 1.º CFGM	Bachillerato (de 1.º a 2.º)	CFGM (de 1.º a 2.º)
		91,90	60,69	31,22	73,01	32,20
Argentina		91,17	71,92	19,25	60,58	35,96
Colombia		79,12	51,31	27,81	45,76	25,15
Ecuador		76,12	47,81	28,31	43,83	30,49
Gambia		26,44	12,64	13,79	44,44	12,50
Marruecos		37,56	14,31	23,25	51,24	28,59
Perú		92,30	58,06	34,24	43,64	33,54
R. Dominicana		36,32	20,07	16,25	46,49	13,51
Rumania		94,26	69,49	24,77	79,53	31,43
China		34,95	30,11	4,84	53,15	16,67
España		93,37	61,79	31,57	73,56	32,36

FUENTE: Servicio de Estadística, Información y Documentación del Departamento de Educación.
^a En las tres primeras columnas se ha calculado la media ponderada del porcentaje de alumnos de 4.º de ESO de los cursos 2000-2001 a 2003-2004, que supuestamente accedían a 1.º de Bachillerato o de CFGM los cursos 2001-2002 a 2004-2005, respectivamente. En las dos últimas columnas se han ponderado las medias de alumnos que supuestamente han dado el paso de 1.º de Bachillerato y de 1.º de CFGM de los cursos 2001-2002 a 2003-2004 a 2.º de Bachillerato y a 2.º de CFGM los cursos 2002-2003 a 2004-2005. Las diferencias en los cursos de origen a partir de los cuales podemos calcular estos, datos vienen dados por los datos del Departamento a los que hemos tenido acceso y al análisis de flujos por el que hemos optado.

Observamos que los porcentajes son, en algunos casos muy elevados: el 93,37% de los alumnos españoles (porcentaje de alumnos de esta nacionalidad matriculados en 4.º de ESO que acceden a los estudios postobligatorios [PO]), el 94,26% de los rumanos o el 92,30% de los peruanos. Debemos tomar estos porcentajes como una aproximación «de máximos» y, por el momento, la única aproximación posible. Los datos disponibles en Cataluña adolecen de dos limitaciones muy importantes:

- En primer lugar, no permiten saber cuántos alumnos de cada nacionalidad se incorporan a nuestro sistema educativo, ni a qué cursos lo hacen. Este déficit de información es grave en la medida que posibles incorporaciones tardías pueden estar ocultando abandonos en cualquier curso de la ESO o de los estudios postobligatorios.

- El segundo lugar, sucede que cuando nos centramos en el acceso a los estudios postobligatorios, la categoría «alumno repetidor» deviene equívoca, ya que no incluye a los alumnos que cambian de ciclo o a los que pasan de los CFGM al Bachillerato o a la inversa. Así, si a lo largo de la ESO excluyendo a los alumnos repetidores de entre los alumnos matriculados en un curso, obteníamos una aproximación al número de alumnos procedentes del curso anterior, al situarnos en el Bachillerato y los CFGM tal aproximación resulta mucho más alejada de la realidad.

Evidentemente, se trata de dos problemas graves, especialmente en un momento en el que la presencia del alumnado de origen inmigrado se presenta como uno de los principales retos del sistema educativo catalán. Resulta difícil aceptar que los dispositivos desplegados desde las instituciones para realizar el seguimiento, identificar las problemáticas y evaluar las medidas de intervención adoptadas tengan estos déficits². Tales dificultades se reproducen nuevamente a nivel de centros, los cuales no tienen datos sobre la continuidad académica de su propio alumnado una vez finalizada la ESO, impidiéndose así la toma de conciencia y las posibilidades de intervención de los centros sobre esa cuestión.

En relación a la tabla 2, señalábamos la existencia de unos porcentajes de continuidad llamativamente altos. Si continuamos con su análisis observaremos que los hay también llamativamente bajos (más si tenemos en cuenta que, como hemos señalado, se trata de porcentajes «de máximos»). Entre ellos destaca el 26,44% de los alumnos gambianos, el 34,95% de los chinos, el 36,32% de los dominicanos³ y el 37,56% de los marroquíes. Como vemos, se trata de porcentajes que parecen confirmar la existencia de abandonos entre el alumnado extranjero al finalizar la ESO, como mínimo entre el alumnado de algunas nacionalidades.

Ahora bien, ¿en qué medida este abandono afecta al conjunto del alumnado extranjero y en qué medida puede estar afectando principalmente al alumnado incorporado tardíamente a la ESO? Si en lugar de comparar el número de alumnos de las diferentes nacionalidades en 4.º de ESO y en 1.º de PO, comparamos su presencia en 1.º de ESO y en 1.º de PO los resultados son bastante diferentes:

² Hasta ahora nos hemos referido a las limitaciones de la información estadística disponible en Cataluña, ámbito de nuestra investigación. Sin embargo, otros autores denuncian el déficit de información en el conjunto del Estado. Es el caso de Carrasco (2004, pp. 28-29), quien añade: «Este es uno de los motivos por los cuales España no puede participar en las investigaciones comparativas europeas sobre este tema y evaluar la eficacia de las medidas que adopta».

³ Como vemos, se trata de la única nacionalidad latinoamericana que exhibe un porcentaje que podemos considerar bajo. Las nacionalidades no citadas muestran porcentajes más cercanos a los del primer grupo: alumnos de nacionalidad argentina 91,17%, colombianos 79,12% y ecuatorianos 76,12%.

TABLA 3
Comparación de la presencia de los alumnos de dos promociones diferentes en 1.º de ESO y 1.º de los PO

Nacionalidad	1.º ESO 1999-2000: alumnos matriculados	1.º PO 2003-2004: Alumnos continuistas ^b (% alumnos continuistas 1.º PO en relación alumnos matriculados 1.º ESO)	1.º ESO 2000-2001: alumnos matriculados	1.º PO 2004-2005: Alumnos continuistas ^b (% alumnos continuistas 1.º PO en relación alumnos matriculados 1.º ESO)
Todas	60.208	59.869 (99,437%)	60.123	63.348 (105,364%)
Española	58.536	59.869 (102,277%)	58.053	59.774 (102,964%)
Marroquí	834	509 (61,031%)	987	622 (63,019 %)
Gambiana	17	4 (23,529%)	19	8 (42,105 %)
Ecuatoriana	28	455 (1.625%)	92	622 (676,086 %)
Colombiana	45	216 (480%)	76	275 (361,842 %)
Argentina	43	205 (476,744%)	43	221 (513,953 %)
China	84	42 (50%)	78	52 (66,666%)
Rumana	6	91 (1.516,666%)	6	162 (2.700%)
Dominicana	80	62 (77,5%)	104	57 (54,807%)
Peruana	97	149 (153,608 %)	83	262 (315,662 %)

FUENTE: Tabla confeccionada a partir de los datos cedidos por el Servicio de Estadística, Información y Documentación del Departamento de Educación.

^b Como en la tabla anterior, entendemos por alumnos «continuistas» a los alumnos matriculados menos los alumnos repetidores de aquel curso. Ya hemos mencionado las limitaciones de este dato para el 1.º curso de los estudios postobligatorios.

Observamos que los porcentajes son claramente diferentes. Las nacionalidades que muestran una presencia proporcionalmente decreciente son la marroquí, la gambiana, la china y la dominicana; mientras que los alumnos de nacionalidad ecuatoriana, colombiana, argentina, rumana y peruana muestran una presencia proporcionalmente superior. Evidentemente, se trata de nuevo de un cálculo aproximativo, pero dadas las limitaciones de los datos, consideramos que es la mejor aproximación que podemos efectuar.

Aun tomando los datos que se aportan como una simple aproximación, de ellos podemos concluir que las nacionalidades que tienen una presencia en 1.º de los PO mayor que en 1.º de ESO (y como hemos visto, en algunos casos los porcentajes superan en mucho el 100%), son nacionalidades en las que un número significativo de alumnos que iniciaron los estudios en 1.º de ESO tienen una clara tendencia a realizar estudios postobligatorios, y que una parte más o menos significativa de los alumnos de esta nacionalidad que se han incorporado a la ESO tardíamente, finalizan la ESO con la obtención del graduado y optan por continuar. De la misma manera, cuando la presencia de los alumnos de una determinada nacionalidad en el primer

curso de los PO es inferior que la que tenían en 1.º de ESO, podemos concluir que:

- Los alumnos de esta nacionalidad que iniciaron los estudios en 1.º de ESO han tendido a abandonar los estudios a lo largo de la ESO, o una vez la han finalizado, en una proporción más o menos importante.
- Que los alumnos de esta nacionalidad que se incorporan a la ESO tardíamente tampoco finalizan la ESO o bien no optan por continuar.
- Y/o que el número de repetidores entre los alumnos de estas nacionalidades es mucho más importante que en otras y por tanto se retarda su acceso a los PO (pero si el motivo fuera solamente este, tarde o temprano se tendría que poder apreciar la incorporación de estos alumnos a la postobligatoria).

TABLA 4
Porcentaje de alumnos matriculados al Bachillerato o a los CFGM sobre el total de alumnos de su misma nacionalidad matriculados en el 1.º curso de los PO^c

Nacionalidad	Educación postobligatoria	
	1.º Bachillerato	1.º CFGM
Total	66,03%	33,97%
Española	66,18%	33,82%
Marroquí	38,10%	61,90%
Gambiana	47,83%	52,17%
Ecuatoriana	62,81%	37,19%
Colombiana	64,85%	35,15%
Argentina	78,89%	21,11%
China	86,16%	13,84%
Rumana	73,72%	26,28%
Dominicana	56,02%	43,98%
Peruana	62,91%	37,09%

FUENTE: Confección propia a partir de los datos cedidos por el Servicio de Estadística, Información y Documentación del Departamento de Educación.

^c Los porcentajes están calculados a partir de los datos de matrícula en el Bachillerato y los Ciclos Formativos de Grado Medio de los cursos 2001-2002 a 2004-2005.

En todo caso, observamos tendencias claramente diferentes entre los alumnos de las diversas nacionalidades sometidas a estudio. Por lo que respecta a los alumnos latinoamericanos, solamente cabe señalar los elevados índices de continuidad que aparentemente obtienen (por orden decreciente) los alumnos ecuatorianos, argentinos, colombianos y peruanos; así como la que parece ser una clara tendencia al abandono entre el alumnado de nacionalidad dominicana (y más, insistimos, si tenemos en cuenta que los porcentajes deben considerarse como los máximos posibles). También pueden observarse en la tabla 4 tendencias diferentes entre los alumnos de las diversas nacionalidades en lo relativo a las opciones que realizan estos alumnos entre el Bachillerato y los CFGM:

Como se observa, la preferencia de los alumnos de nacionalidad española por el Bachillerato es muy marcada, pero todavía es superior entre los alumnos de nacionalidad argentina, china y rumana, y es significativamente inferior entre los de nacionalidad marroquí, gambiana y dominicana.

3. ALUMNADO DE INCORPORACIÓN TARDÍA EN LA ESO

Como ya hemos señalado, con los datos disponibles del Departamento de Educación no es posible hacer un estudio detallado por nacionalidades sobre el impacto de la incorporación tardía, ni sobre el abandono de los estudios a lo largo de la ESO. Para superar estos déficits de información, el equipo de investigación seleccionó dieciocho centros y recopiló la información que estos tenían en relación a cuestiones relativas a la incorporación y continuidad de los alumnos a lo largo de los estudios secundarios. La selección de los centros no se realizó con el fin de construir una muestra representativa, por lo que los datos que aportamos no tienen por qué corresponderse a lo que sucede en el conjunto del sistema educativo catalán. Ahora bien, ante la falta de datos, entendemos que se trata de una aproximación que nos puede ayudar a identificar dinámicas presentes entre el alumnado.

En lo que hace referencia al alumnado de incorporación tardía (AIT) ha resultado especialmente interesante la información sobre los cursos a los que se incorporan estos alumnos y la relativa a las trayectorias académicas que siguen. El alumnado extranjero de los centros estudiados que se incorpora a lo largo de la ESO es el 4,9% de todo el alumnado y representa el 19,5% del alumnado extranjero en la ESO. También podemos observar que las incorporaciones tardías crecen entre el 1.º y 3.º, mientras que en 4.º decaen hasta mitad de las incorporaciones que se producen en 3.º. Un análisis de las nacionalidades del AIT aporta que el 23,6% es de nacionalidad marroquí y que

el 21,7% es de nacionalidad ecuatoriana. Estas nacionalidades casi suman el 50% de todas las incorporaciones tardías. El resto de nacionalidades que aparecen en la muestra presenta unos porcentajes inferiores, pero en algunos casos siguen siendo significativos (estos son los casos del alumnado dominicano, colombiano, chino y rumano):

TABLA 5
Porcentaje de alumnos incorporados al sistema educativo catalán directamente a algún curso de ESO, sobre el total de alumnos de su misma nacionalidad presentes en la ESO

País	% AIT de cada nacionalidad sobre el total de AIT
Argentina	3,2
Colombia	6,8
Ecuador	21,7
Gambia	1
Marruecos	23,6
Perú	3,2
Rep. Dominicana	9,4
Rumania	5,8
China	5,8
Resto de nacionalidades	19,5
Todos los AIT	100

FUENTE: Datos obtenidos en los dieciocho centros estudiados

Si analizamos el porcentaje de incorporación tardía en relación al total de alumnos de cada nacionalidad, observamos que el porcentaje más alto corresponde al alumnado chino. Ecuatorianos, rumanos y dominicanos son otros colectivos nacionales que tienen un peso importante entre el alumnado recién llegado. El resto de nacionalidades latinoamericanas obtienen unos porcentajes de incorporación tardía significativamente inferiores en los dieciocho centros estudiados. Las incorporaciones en la postobligatoria son muy inferiores a las que se dan en la ESO y ninguna nacionalidad destaca por encima de las otras en relación al número de alumnado incorporado tardíamente en esta etapa educativa.

El análisis de las trayectorias de continuidad del alumnado revela que el 10,7% de los alumnos AIT no acaba ningún curso y que el 42,5% del alumnado incorporado en la ESO no la finaliza. A pesar de estos importantes porcentajes encontramos alumnado que supera con

éxito el 4.º de ESO, es el caso del alumnado de nacionalidad argentina (80%), colombiana (65%), marroquí (63,4%), ecuatoriana (57,7%) y rumana (53,3%). Pensamos que de todos estos datos es necesario extraer una lectura positiva en la medida que observamos que, a pesar de las dificultades que supone el cambio de contexto social, cultural y educativo, un número significativo de alumnos presenta trayectorias que les permiten apostar por la continuidad en los estudios. Tenerlo en cuenta permite fundamentar una lectura positiva de las trayectorias de este alumnado, una lectura que mejoraría las expectativas que frecuentemente muestran algunos profesores en relación al alumnado de incorporación tardía.

Ahora bien, si el análisis lo desplazamos hacia la continuidad en los estudios postobligatorios, observamos que el porcentaje total de alumnos que continúan los mencionados estudios es muy bajo, ya que solamente continúa el 14,6% de todo el alumnado incorporado tardíamente. En números absolutos los nacionales ecuatorianos son el colectivo que más presencia tiene en los estudios postobligatorios, aunque el porcentaje de continuidad está por debajo de otras nacionalidades. Si tomamos como referencia el porcentaje de continuidad,

TABLA 6
Porcentajes de alumnos de incorporación tardía y trayectoria de continuidad

País	% de AIT que no acaban la ESO sobre el total de AIT en la ESO	% de AIT que han finalizado 4.º de ESO sobre el total de AIT en la ESO	% de AIT que ha seguido algún curso de PO en relación al total de AIT
Argentina	20	80	20
Colombia	35	65	28,6
Ecuador	32,3	57,7	20,9
Gambia	33,3	66,7	0
Marruecos	36,6	63,4	2,7
Perú	55,6	44,4	50
R. Dominicana	51,9	48,1	3,4
Rumania	46,7	53,3	22,2
China	55,6	44,4	11,1
Resto nacional	57,4	42,6	15
Todos los AIT	39,8	64,1	14,6

FUENTE: Datos obtenidos en los dieciocho centros estudiados.

los nacionales peruanos son los que tienen el porcentaje mayor (si bien la presencia de esta nacionalidad en los dieciocho centros es muy reducida) y los nacionales de Marruecos⁴ son los que muestran el porcentaje de continuidad inferior (2,7%), no obstante es uno de los dos colectivos que más finalizan el 4.º de ESO.

TABLA 7
Curso de incorporación de los AIT de todas las nacionalidades y último curso finalizado

Curso de incorporación	Último curso finalizado								
	Ninguno	1.º ESO	2.º ESO	3.º ESO	4.º ESO	1.º Bach.	1.º CFGM	2.º Bach.	2.º CFGM
1.º ESO	7,9%	17,5%	3,2%	20,6%	47,6%	0,0%	0,0%	3,2%	0,0%
2.º ESO	7,3%	—	9,8%	19,5%	47,6%	7,3%	1,2%	6,1%	1,2%
3.º ESO	6,3%	—	—	41,1%	41,1%	6,3%	0,0%	4,2%	0,0%
4.º ESO	13,3%	—	—	—	71,1%	6,7%	2,2%	6,7%	0,0%
1.º Bach.	38,9%	—	—	—	5,6%	50,0%	—	5,6%	—
1.º CFGM	0,0%	—	—	—	—	—	50,0%	0,0%	50,0%
2.º Bach.	75,0%	—	—	—	—	—	—	25,0%	—

FUENTE: Datos obtenidos en los dieciocho centros estudiados.

La lectura de los porcentajes que muestran las otras nacionalidades es compleja debido al escaso número de alumnos que han continuado en los estudios postobligatorios. El alumnado AIT que continúa en el sistema educativo sigue los estudios de Bachillerato más que los CFGM, en una proporción de 8 a 1. Asimismo, es necesario comentar que una cuestión es dar el paso de los estudios obligatorios a los postobligatorios y otra cosa es finalizarlos, ya que solamente el 5,8% del alumnado AIT los finaliza.

4. EL ABANDONO DE LOS ESTUDIOS

Otro tipo de información obtenida en los dieciocho centros es la relativa a las diferentes formas de abandono del sistema educativo. Nos centramos en cuatro formas distintas de abandono: abandonos de menores y mayores de 16 años, absentismo en más de un 75% y

⁴ Junto al alumnado gambiano (con una continuidad del 0%), si bien la presencia de este colectivo en los dieciocho centros estudiados es muy reducida y conviene tomar con cautela los datos estadísticos referidos a él.

matriculaciones de oficio⁵. Estos son los datos globales relativos a las diferentes formas de abandono⁶.

TABLA 8
Porcentaje de alumnos que abandonan, matriculados de oficio y absentistas, sobre el total de alumnos matriculados de su mismo colectivo, en los dieciocho centros estudiados

Nacionalidades	Curso 00-01	Curso 01-02	Curso 02-03	Curso 03-04	Curso 04-05	Curso 04-05	Curso 05-06	Curso 05-06
	1.º ESO	2.º ESO	3.º ESO	4.º ESO	1.º Bach.	1.º CFGM	2.º Bach.	2.º CFGM
	♂+♀	♂+♀	♂+♀	♂+♀	♂+♀	♂+♀	♂+♀	♂+♀
Todas	4,2%	6,2%	8,8%	17,7%	11,3%	11,2%	3%	10,5%
Española	2,9%	3,5%	6,4%	12,2%	9,6%	11,7%	3%	11,1%
Extranjeros	9,9%	11,9%	14,9%	30,4%	21%	6,5%	2,4%	0,0%

FUENTE: Datos obtenidos en los dieciocho centros estudiados.

Observamos que construyendo esta categoría, que recoge diferentes formas de abandono o no presencia en los centros escolares, se obtienen unos porcentajes realmente altos de alumnos «desaparecidos», y que estos porcentajes son, con diferencia, superiores entre los alumnos extranjeros que entre los alumnos de nacionalidad española a lo largo de todos los cursos de la ESO. Los porcentajes máximos aparecen en 4.º de ESO. En este curso se disparan entre los alumnos de nacionalidad dominicana (especialmente entre las chicas que alcanzan un porcentaje superior al 25%) y los de nacionalidad ecuatoriana, marroquí y colombiana⁷. Los alumnos de nacionalidad argentina, rumana y peruana son los que obtiene porcentajes de abandono inferiores en 4.º de ESO. En la postobligatoria los datos son más diversos (y en la medida que el número de alumnos extranjeros se reduce significativamente, resulta arriesgado hacer un análisis detallado por nacionalidades).

Existe otra forma de «desaparición de la ESO» que también debemos tomar en consideración (sin prejuzgar si se trata de una

⁵ Alumnos que dejan de asistir al centro pero que, al no darse formalmente de baja, siguen constandingo como alumnos matriculados un curso tras otro. En el informe de investigación se analiza por separado la incidencia de cada una de estas formas de abandono de los estudios a lo largo de la secundaria.

⁶ Las distintas formas de abandono fueron estudiadas por separado y por nacionalidades. Por razones de espacio no es posible ofrecer aquí este análisis pormenorizado.

⁷ Como hemos señalado en el apartado anterior, se trata de las nacionalidades con más alumnos incorporados tardíamente a la ESO.

práctica correcta o no). Es la derivación de algunos alumnos a los Programas de Garantía Social⁸ (PGS). En relación a esta práctica, cabe decir que el 52,5% de los alumnos (de los dieciocho centros) que fueron derivados eran de nacionalidad española. Ahora bien, dadas las diferencias de volumen del alumnado español y extranjero, debemos señalar que el alumnado de nacionalidad extranjera es derivado a estos programas en una proporción superior a la del alumnado español. La nacionalidad que destaca (con diferencia) entre las más derivadas a los PGS es la marroquí (son el 82,1% de los alumnos extranjeros derivados).

Antes decíamos que debíamos considerar la derivación a los PGS como otra forma de abandono de la ESO (que sin duda lo es: abandono de la ESO, no del sistema educativo ni, necesariamente, de una carrera académica que ofrezca posibilidades de continuidad académica y de promoción social), y decíamos también que preferíamos no pronunciarnos sobre el sentido que debíamos dar a estas derivaciones. Nos parece mejor introducir una reflexión que no sabemos en qué medida se ha planteado seriamente. ¿Quién tiene, y cómo se tienen que definir qué itinerarios de continuidad académica podemos considerar aceptables y/o deseables? En algunos de los centros en los que hemos entrado a realizar la investigación nos encontramos con directores que mostraban una preocupación importante por la formación que recibían sus alumnos y, muy especialmente, los alumnos de origen inmigrado. Fruto de esta preocupación el centro orientaba su trabajo a que sus alumnos consiguiesen al graduado o, en otros casos, a encaminarlos hacia la realización de PGS. El centro en cuestión era de los que conseguían que más alumnos de origen inmigrado (y muchos de ellos AIT) finalizaran con éxito la ESO y era de los centros que realizaba más derivaciones hacia los PGS. Pero también se encontraba entre los centros con un índice menor de continuidad. ¿De qué forma podemos establecer unos criterios que nos permitan hablar de éxito educativo razonable? Cada centro determina (explícitamente o implícitamente, a través de las expectativas o tomando decisiones firmes que ubican a los alumnos en unos itinerarios u otros), cuáles son las trayectorias académicas a las que pueden aspirar sus alumnos. ¿En base a qué se deben tomar estas decisiones? ¿No sería posible o conveniente establecer unos criterios orientadores que permitiesen comparar la propia realidad (la de los alumnos y la de los centros) y, de alguna manera, ponderarla? De otro modo, permitiremos que expectativas o experiencias poco fundamentadas condicionen las trayectorias educativas de este alumnado (estamos pensando, sobre todo, en alumnos miembros de determina-

⁸ Programas de capacitación laboral pensados para dar formación a aquellos alumnos que no pueden seguir los estudios propuestos en la ESO.

dos colectivos y en los AIT). Evidentemente, la ausencia de datos sobre la continuidad y los abandonos del alumnado una vez finalizada la etapa obligatoria y el escaso conocimiento de la realidad educativa que antes mencionábamos, impide cualquier tipo de orientación de carácter general y cualquier posibilidad de comparar el éxito o el fracaso (siempre relativos) del propio centro con el que otros centros alcanzan.

5. EL EFECTO DE LOS CENTROS SOBRE LA CONTINUIDAD DEL ALUMNADO

A propósito de las derivaciones a los PGS hemos llegado a la última cuestión que queríamos plantear: el análisis de las prácticas que se desarrollan en los centros y que pueden incidir (positiva o negativamente) en la continuidad académica del alumnado de origen inmigrante. En torno a esta cuestión la investigación tomó dos orientaciones: en primer lugar contrastar en qué medida las estrategias favorecedoras de la continuidad desarrolladas en los centros incidían efectivamente en la continuidad académica del alumnado inmigrante; en segundo lugar, observar de qué modo tales prácticas (estrategias organizativas, dinámicas de profesorado, pautas de atención a las familias, pedagogías y estrategias de acompañamiento y de atención al alumnado que consideramos que pueden favorecer la continuidad del alumnado⁹), estaban presentes en los dieciocho centros sometidos a análisis. Nos centraremos en esta segunda cuestión.

A partir del análisis de la información obtenida en los dieciocho centros, pudimos observar que algunas características de centro y prácticas educativas –que consideramos pueden favorecer la continuidad académica del alumnado– estaban muy presentes en la totalidad de los centros estudiados, mientras que otras prácticas y características de centro estaban muy poco extendidas, bien porque las prácticas desarrolladas en los centros apuntaban en otra dirección (a nuestro entender inhibiendo la continuidad), bien porque se trataba de cuestiones sobre las que no se había trabajado o lo que se había hecho parecía ambiguo o poco relevante.

Pensamos que es de interés subrayar que los elementos favorecedores de la continuidad que encontramos más extendidos en los centros (entre otros: espacios adecuados, estabilidad de la plantilla de profesorado, estrategias de atención a la diversidad,

⁹ Para determinar, a modo de hipótesis de trabajo, cuáles eran estas características, el equipo de investigación coordinó un seminario convocado por la Fundación Jaume Bofill (Serra 2005) en el que participaron especialistas en el análisis de las políticas y las prácticas educativas desplegadas para dar acogida al alumnado de origen inmigrado.

formación recibida por el profesorado) son, mayoritariamente, elementos que no dependen de la iniciativa de los centros. Nos referimos, por ejemplo, a la «historia del centro» o a la «estabilidad de la plantilla de profesorado» que, en buena medida, depende de la iniciativa del Departamento de Educación. Sí dependen de los centros las estrategias de atención a la diversidad, pero también es cierto que están muy condicionadas por las políticas del Departamento y los programas de apoyo que ha ido desarrollando (que conllevan la implantación de aulas de acogida en los centros, así como profesorado de refuerzo). Por ello, pensamos que en buena medida el trabajo realizado desde los equipos apoyo y asesoramiento del departamento ha contribuido a que las iniciativas dirigidas a atender la diversidad entre el alumnado proliferen en los centros y a que su aplicación haya alcanzado más o menos ámbitos.

Junto a estas variables, observamos que otras reciben respuestas mayoritariamente negativas (esto es: que se manifiesta que se tratase cuestiones no desarrolladas en los centros, o que consideramos que la manera cómo se desarrollan no es la más adecuada para favorecer la continuidad del alumnado). Entre estas cabe destacar las relativas a las dimensiones de los centros y composición del alumnado (centros con un número muy elevado de alumnos que dificulta una atención personalizada, presencia elevada de alumnado en situaciones de riesgo social), las estrategias de agrupamiento del alumnado (tendencia a establecer grupos-clase en base al nivel académico de los alumnos), el seguimiento del alumnado en casos de absentismo y abandono escolar, participación de las familias, estrategias de acogida y de atención a los nuevos alumnos y sus familias, acompañamiento y orientación del alumnado (tutoría, orientación laboral y estrategias de motivación del alumnado). En relación a la pedagogía utilizada podemos mencionar: uso de métodos docentes adecuados, modelos de adultos presentados a los alumnos (¿se trabaja con imágenes de adultos sobre las que puedan proyectarse positivamente los alumnos inmigrados?) y desarrollo del sentido de pertenencia (más allá de la carpeta o el estuche con el logo de la escuela, ¿qué se hace para que el alumnado sienta su centro como propio y lo que se hace en él como algo relevante para su futuro?).

De entrada vemos que las variables recogidas en este bloque son más numerosas que las recogidas en el bloque anterior y que, excepto las dos primeras, el resto son variables que dependen completamente de la iniciativa de los centros. Se trata de variables relacionadas con la organización de aquellos, la relación con las familias, las opciones pedagógicas de los centros y las formas de acompañamiento y orientación del alumnado, todas ellas cuestiones

sujetas a la iniciativa de los profesionales de los centros. En relación a este conjunto de variables pensamos que vale la pena señalar:

- Que algunas de ellas se han desarrollado, aunque mayoritariamente lo han hecho siguiendo criterios que en el seminario se consideró que no favorecían la continuidad académica del alumnado (y especialmente del alumnado inmigrante). Es el caso del establecimiento de grupos de nivel académico homogéneo como estrategia básica de agrupación del alumnado.
- Que otras variables se desarrollan sin ningún tipo de seguimiento o acuerdo entre el conjunto del profesorado. Es el caso de los métodos docentes, sobre los que en varios centros se nos ha manifestado que dependen de la iniciativa, habilidad o voluntad de cada profesor; o el de las estrategias de motivación del alumnado, sobre las que hemos recibido respuestas similares. Tendríamos que valorar en qué medida esta delegación es real o encubre la inacción en algunos de estos ámbitos, pero, en cualquier caso denota la falta de una reflexión y de un trabajo para compartir un proyecto o buscar soluciones comunes a problemas que deberían inquietar al conjunto del profesorado. Se trata, pues, de vacíos en la actividad de los centros.
- Y por último, que otras variables se pueden considerar poco o nada desarrolladas. El seguimiento del alumnado, la atención tutorial, la orientación laboral y la atención a las familias son aspectos poco o nada desarrollados. Precisamente, se trata de los aspectos que tienen una relación más directa con el seguimiento, apoyo y orientación de los alumnos a la hora de decidir sobre su vida académica o laboral. Sobre la primera cuestión, el seguimiento del alumnado una vez que abandona el centro, hemos visto que, en general, se manifiesta que esta no es una competencia de los centros, o no es una cuestión de la que puedan hacerse cargo. Igualmente, la atención y la relación con las familias parece un aspecto poco o mal previsto, frente al cual no hemos podido observar muchas iniciativas interesantes a pesar de las propuestas que se han hecho desde los servicios de apoyo del Departamento. Por lo que respecta a la acción tutorial y a la orientación laboral, la mayoría de iniciativas que se nos han informado parecen absolutamente estereotipadas. Especialmente la orientación laboral: en la mayoría de los casos esta cuestión se trabaja desde las tutorías en el último curso de la ESO, sin que previamente se haya hecho ningún trabajo

que ayude a los alumnos a vincular su proyecto académico con su propio futuro laboral. Un elemento, pues, que considerábamos fundamental para el objeto de la investigación, se muestra prácticamente ausente o irrelevante en la práctica diaria de los institutos.

Si en apartados anteriores manifestábamos la imposibilidad de prestar atención a un problema si antes no se habían desarrollado las estrategias adecuadas para poder identificarlo, ahora tenemos que subrayar que la falta de iniciativas en ámbitos como los señalados parece una de las consecuencias lógicas de esa situación. Hay, pues, mucho trabajo a realizar si lo que se pretende es aumentar los porcentajes de continuidad académica del alumnado de origen inmigrado y contribuir, así, a que pueda alcanzar posiciones laborales y niveles de bienestar equiparables a las del resto de los ciudadanos.

BIBLIOGRAFÍA

- APARICIO, Rosa y TORNOS, Andrés (2006): *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos, peruanos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (MTAS).
- CARRASCO, Silvia (coord.) (2004): *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana*. Bellaterra: Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- SERRA, Carles y PALAUDÀRIAS, Josep Miquel (2007): «L'alumnat de nacionalitat estrangera en els estudis postobligatoris», en Maria Jesús LARIOS y Mònica NADAL (dirs.), *L'estat de la immigració a Catalunya. Anuari 2006. Vol. I. Anàlisi jurídica i sociodemogràfica*, pp. 301-334. Barcelona: Mediterrània.
- SERRA, Carles y otros (2005): *L'efecte dels centres sobre la continuïtat dels alumnes membres de famílies immigrades en el pas de l'escolarització obligatòria a la postobligatòria*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Documento policopiado.

LOS PLANES EDUCATIVOS DE ENTORNO EN CATALUÑA: UNA OPORTUNIDAD DE EDUCACIÓN INTEGRAL Y COMUNITARIA

Albert Quintana i Oliver *

Desde el año 2004, el Departamento de Educación del Gobierno de la Comunidad Autónoma de Cataluña promueve los Planes Educativos de Entorno (PEE)¹. Con esta actuación el Departamento de Educación pretende impulsar y ordenar el conjunto de acciones de relación e implicación del centro educativo con su entorno, al tiempo que ensaya responder al reto que para educar no basta solo la escuela sino que hace falta la complicidad del conjunto de agentes educativos y de la sociedad entera. Según Josep Vallcorba, responsable de estos planes en el Departamento de Educación (Vallcorba, 2008):

Los planes educativos de entorno se deben entender como una red de apoyo a la comunidad educativa con visión y liderazgo municipal e implicación de todas las entidades y recursos de ámbito social, cultural o deportivo.

* Profesor de Educación Secundaria y tutor del aula de acogida del Instituto de Enseñanza Secundaria (IES) Montilivi de Girona. Miembro del Equipo Comunitario del Plan de Educación y Convivencia (PEiC).

¹ El documento marco oficial de los PEE se puede encontrar en este sitio de la web del Departamento de Educación del Gobierno de la Comunidad Autónoma de Cataluña: <http://www.xtec.cat/lic/intro/documenta/anexo3_planentorno.pdf>.

Los PEE se inscriben en el Plan para la Lengua y la Cohesión Social y recogen la multiplicidad de experiencias que ya se estaban dando en Cataluña a través del Proyecto Educativo de Ciudad, las Ciudades Educadoras, los planes de dinamización comunitaria, los movimientos de renovación pedagógica, etc., y un sinfín de acciones de muchos centros educativos, descritos en el libro *Más allá de la escuela*, coordinado por el catedrático Joan Subirats² y que representa el punto de partida de este enfoque transversal y transformador de la acción educativa.

Los PEE se vienen desarrollando en una fase experimental durante los cursos 2004-2005, 2005-2006 y 2006-2007 en más de noventa municipios catalanes, y a partir del presente curso se está haciendo ya en una fase de consolidación³.

En la primer parte de este artículo expondremos algunos de los principios y orientaciones del desarrollo de los PEE y, en una segunda parte, las actuaciones de un caso particular de plan educativo de entorno que se da en los barrios de Santa Eugènia y Sant Narcís de la ciudad de Girona.

1. MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA

La sociedad del siglo XXI en nuestro país ha padecido fuertes cambios, dando lugar a nuevas formas de vida en los ámbitos más básicos de la convivencia humana: la familia, el trabajo y el entorno social y cívico. En el ámbito laboral, la flexibilización y la precariedad provocan tanto una expansión de las posibilidades de trabajo, como nuevos fenómenos de marginalidad y exclusión social. Las migraciones, en progresivo aumento y generalización, son un indicio de los profundos cambios de un mundo que está en proceso de transformación. Así pues, podríamos decir que más que en una época de cambios, nos encontramos **en un cambio de época**.

La escuela no es ajena a estos cambios, pues se da una población de heterogeneidad creciente, un alumnado con mayor diversidad en todos los aspectos y una fracción importante de infancia en situación de riesgo y desigualdad en sus oportunidades educativas. Por lo tanto, cada vez es más difícil dar respuestas universales que sean válidas para todo el conjunto de la sociedad. En consecuencia, las

² Joan SUBIRATS (coord.) (2003): *Més enllà de l'escola. Transformacions socials i noves dinàmiques educatives i professionals*. Barcelona: Mediterrània, (Polítiques, 37).

³ La referencia detallada de los municipios catalanes que cuentan con un PEE se puede encontrar en: <<http://www.xtec.cat/lic/entorn/ubicacio.htm>>.

políticas educativas también deben diversificarse con programas propios y específicos.

Es desde esta perspectiva que afirmamos que la escuela no puede con todo, que con el sistema escolar no basta. La educación es tarea de la escuela pero, sobre todo, del conjunto de la sociedad con la complicidad de las familias. Por eso hacen falta **respuestas integrales** en las que, aunque haya una gran diversidad de agentes y protagonistas, se trabaje conjuntamente en la consecución de los objetivos de la cualidad educativa. Es indispensable una educación desde el entorno y con el entorno.

Percibimos, pues, que estos cambios no se pueden realizar desde pequeños cambios secundarios. Hace falta **una nueva y ambiciosa apuesta educativa** que nos permita un trabajo colectivo entre distintos agentes, personas, familias, profesionales de distinta índole, empresas, comerciantes, sindicatos, entidades diversas, vinculadas o no al mundo educativo, que participen cada una desde su responsabilidad en la tarea común de educar en y para la comunidad. Esta es la finalidad de los PEE.

2. LOS PEE

Consideramos, entonces que estos planes, promovidos por el Gobierno de la Comunidad Autónoma en convenio con los distintos ayuntamientos catalanes, son una propuesta de **acción educativa integral** en un territorio determinado. Su objetivo es el de coordinar la acción educativa de multiplicidad de agentes sociales al entorno de los centros educativos, de forma que los diversos entes sociales participan junto con la escuela en la identificación de las problemáticas y la elaboración de respuestas a los retos socioeducativos de forma corresponsable. No se trata, pues, de una acción sobre la comunidad, sino de una acción de la propia comunidad.

Los PEE pretenden primordialmente promover el **éxito educativo**, entendido como la adquisición de competencias que conducen al éxito personal (construcción sana de la propia personalidad), al éxito académico (superación positiva del currículum escolar), al éxito laboral (preparación a la entrada del mundo del trabajo) y al éxito social (saber participar de la vida colectiva y convivencial).

Al mismo tiempo, los PEE quieren fortalecer e incentivar los factores de cohesión social, base de toda comunidad social y educativa. Consideran, también, la educación intercultural como un elemento central de su acción para fundamentar la convivencia, el respeto y la

integración mutua en un plano de igualdad. Asimismo, pretenden crear un *continuum* educativo entre los diversos tiempos educativos (reglados, libres e informales) y las distintas etapas educativas (infantil, primaria, secundaria, postobligatoria..., y permanente) por las que evolucionan los niños. Y, por último, los PEE persiguen conseguir una mayor equidad educativa para compensar y reducir las desigualdades de toda índole.

Los PEE se realizan a partir del trabajo en red, creando un contexto de cooperación entre los distintos agentes socioeducativos que permita la definición de un proyecto común, un espacio de intercambio para conseguir una interacción activa y creativa, y una toma de decisiones por acuerdo. La implicación del conjunto de la comunidad vecinal y la fuerza de su participación en el proyecto común constituirán otro pilar básico de la metodología de los planes. Así, los PEE deben contar con todas las personas y entidades con vocación educativa que profesional, o voluntariamente, participan en el territorio: las propias comunidades educativas de los centros, las familias y las Asociaciones de madres y padres de familia (AMPA), los servicios municipales diversos, los servicios de salud, las asociaciones de vecinos, las entidades de tiempo libre, secciones deportivas, los centros cívicos y culturales, los grupos de animación musical, etcétera.

Al mismo tiempo, los PEE aportan al territorio los asesores en Lengua, Interculturalidad y Cohesión Social (asesores LIC), una figura profesional de los servicios educativos del Departamento de Educación cuya misión es enlazar, promover y gestionar la acción de los PEE acompañados por el representante de la inspección en la zona. Asimismo, los centros educativos cuentan con la figura del profesorado LIC que invierte algunas de sus horas docentes en gestionar las actividades del plan en el centro educativo y en enlazar a este último con las dinámicas de trabajo en común del sector.

Este conjunto metodológico educativo y comunitario hace que el propio plan de entorno sea un proceso educativo en sí mismo para todos los que en él participan.

Por último, los PEE se deben entender y situar formando parte del contexto del Proyecto Educativo de Ciudad, y articulándolos, al mismo tiempo, con otros planes presentes en el territorio como pueden ser los planes de desarrollo comunitario, los de inmigración, los planes integrales de barrio, etc. De este modo, los PEE se proponen tejer una trama educativa que se enlace con otros planes e iniciativas, haciendo de la educación un proyecto común.

En resumen podríamos decir que los PEE quieren ser una **respuesta integrada y comunitaria** a las necesidades de la infancia y la juventud, dinamizando y coordinando las acciones educativas en los distintos ámbitos de su vida, a partir de iniciativas locales y en el marco de una comunidad cívica determinada.

2.1 EL PLAN EDUCACIÓN Y CONVIVENCIA DE LOS BARRIOS DE SANTA EUGÈNIA Y SANT NARCÍS DE LA CIUDAD DE GIRONA⁴

Los PEE de los barrios de Santa Eugènia y Sant Narcís están integrados en el Plan Educación y Convivencia (PEiC) de este territorio de la ciudad de Girona. Eso significa que, previamente a la asignación del PEE por parte del Departamento de Educación a estos barrios, ya existía una voluntad, una red y una estructura de trabajo conjunto, sobre la que se ha fundamentado el PEE.

Así, pues, el PEiC se ha forjado en un largo proceso conjunto de entidades, profesionales e instituciones implicadas en dichos barrios. La iniciativa partió de la lucha de las AMPA por el equilibrio social en la escolarización de las familias para evitar así la huida de unas y la *guetización* de otras.

Santa Eugènia y Sant Narcís son los barrios de la ciudad de Girona con una mayor acogida de la nueva inmigración. Entre los dos superan los 30 mil habitantes, de los que un 30% son población extranjera en Santa Eugènia y un 25% en Sant Narcís. Santa Eugènia ya fue en las décadas de 1960 y 1970 un espacio de acogida de la inmigración rural primero, y del sur de España después, dando lugar a un barrio muy diverso. Asimismo, cuenta con un interesante entramado asociativo que colabora y facilita la acogida de las familias recién llegadas. El territorio dispone de cinco escuelas de infantil y primaria, un instituto de secundaria, dos escuelas de educación infantil públicas (para niños de entre 0 y 3 años), y dos centros concertados con todos los tramos educativos.

2.2 UN PLAN INTEGRADOR Y PARTICIPATIVO

A lo largo de los cursos 2002-2003 y 2003-2004, y desde todos los ámbitos, se va tomando conciencia de la necesidad de reorientación para hacer la transición de un plan más escolar a uno más comunitario.

⁴ Más referencias del PEiC pueden encontrarse en: <<http://www.plaeducacioiconvivencia.cat>>. El texto del artículo sigue el del publicado en el monográfico sobre PEE en Cuadernos de Pedagogía n.º 375 de enero de 2008.

Se trata de dejar de ser un plan en el que los centros educativos tiran de la red, para ser uno donde los centros son un nudo de la red, pero es el conjunto de la comunidad quien tira de ella. Constituir un plan de intervención en el territorio, que implica la cuestión escolar, pero promovido e impulsado por las entidades y servicios, con la cooperación institucional. En definitiva, un plan integrador y participativo.

Desde esta nueva perspectiva se ha querido que la participación sea el pilar sobre el que se asientan el plan y su estructura. Así pues, se configuraron los tres niveles de coordinación con representación vecinal y técnico-institucional: mesa directiva, equipo comunitario y comisiones de trabajo.

La mesa directiva es el nivel donde se definen las grandes orientaciones del plan, se hace el seguimiento y se aprueba el plan de actuaciones propuesto por las comisiones y las administraciones. Participan en ella tanto la representación política y técnica de las instituciones implicadas como la representación vecinal, a través de las asociaciones vecinales (AAVV) y las AMPA.

El equipo comunitario es el nivel operativo que dinamiza y gestiona todos los ámbitos del plan. Se reúne semanalmente, propone la planificación y coordina las relaciones entre todos los agentes del territorio. Se compone de dos profesionales del ámbito de políticas sociales, dos más de educación y dos representantes del tejido asociativo.

Las comisiones de trabajo son el nivel participativo de base y fundamental. A partir de las necesidades y prioridades detectadas se establecen las líneas de intervención y el plan de actuaciones de su ámbito, y se asignan las partidas presupuestarias abiertas. El plenario del plan acordó tener cuatro comisiones de trabajo en forma de trama: infancia y familias; adolescentes y jóvenes; igualdad de oportunidades y cohesión social. En total participan unas ochenta personas representantes de entidades y servicios, agentes y técnicos vinculados al territorio. Estas comisiones se reúnen mensualmente y son el espacio de debate, consenso y adquisición de la perspectiva comunitaria de las cuestiones que se plantean.

Una vez constituida la organización y los objetivos del PEIC, a mediados del curso 2005-2006, se nos asigna para nuestro territorio un PEE. Un año más tarde también se nos adjudica un Plan Integral de la Ley de Barrios e, incluso, el curso pasado se nos proporcionó un Plan de Dinamización Comunitaria. Entonces, el PEIC devino, al estilo de unas muñecas rusas, un plan de planes, cuyo objetivo es el de

coordinar, cohesionar y vehicular los recursos de todo el conjunto de planes, al tiempo que sentar las bases de su sostenibilidad.

2.3 ACTUACIONES EN CLAVE COMUNITARIA

Entre las principales actuaciones del plan que se han proyectado en las comisiones y equipos de trabajo podemos citar:

- 1. La coordinación de actividades extraescolares.** Este ha sido uno de los primeros objetivos de la totalidad de los centros educativos, de manera que todos dispongan de un número básico de actividades al tiempo que no se generen demasiadas diferencias entre ellos. Paralelamente se intenta vincular estas actividades a entidades del propio barrio. Se han impulsado actividades deportivas y teatrales que han conllevado la realización de una jornada deportiva y una muestra de teatro conjunta. Asimismo, se coordina la oferta de casales infantiles en los periodos no lectivos para facilitar el acceso a las familias trabajadoras y recién llegadas.
- 2. El soporte al estudio.** Como en otros PEE, se han organizado los talleres de estudio en todos los centros de primaria y secundaria, tanto públicos como concertados, para impulsar el éxito escolar de los alumnos que presentan algunas dificultades. Este objetivo se coordina con el centro abierto⁵ del sector y las tutorías de los centros de forma que no queden alumnos por atender según sus necesidades. Al mismo tiempo, existe un convenio con la universidad de forma que estudiantes de sus facultades realizan tareas de voluntariado en estos talleres con una formación específica reconocida por la propia universidad. Además, se coordinan durante el curso talleres de acreditación y durante el verano se ofrece un taller de acogida.
- 3. Las iniciativas juveniles.** No es fácil acertar con propuestas que puedan animar a los jóvenes. Por eso, desde la comisión de jóvenes del Pla⁶ se ha ido encontrando el hilo a partir de actividades que nacen del instituto, con la participación de los propios jóvenes, la AMPA y algunos profesores, las cuales tienen eco barrial y ciudadano, prestigiando, simultáneamen-

⁵ Los centros abiertos son recursos de la Red de Servicios Sociales catalana destinados a atender a infancia y adolescencia en situación de riesgo social.

⁶ Jóvenes del Plan Interdepartamental para mayores de 18 años de la Dirección General de Atención a la Infancia y la Adolescencia (DGAIA) del Departamento de Bienestar y Familia del Gobierno de la Comunidad Autónoma de Cataluña.

te al centro y al barrio. Dos de estas experiencias son la revista digital *Els mil i pico*, aprovechando la existencia de un periódico digital donde los jóvenes son los reporteros, y el grupo de animación «Els Sirios», expresiones ambas que han dado voz y un buen ritmo a los jóvenes en su participación en el barrio, por ejemplo creando la vocalía de jóvenes de las AAVV y reivindicando espacios propios.

4. Las comisiones de ayuda a las familias. Con el objetivo de consensuar y optimizar las ayudas a las familias con necesidades socioeconómicas, se han constituido en todos los centros educativos las llamadas comisiones de ayuda a las familias (CAF). Anteriormente, cada centro intentaba, con sus recursos, dar respuesta a las situaciones de necesidad planteadas. A partir de la Comisión de Igualdad de Oportunidades se consensuaron unos criterios de actuación común en el tratamiento de estas familias y la mesa directiva aprobó un protocolo de colaboración entre los servicios sociales del ayuntamiento y los servicios educativos. La CAF de cada centro, con la colaboración de las AMPA, aplica en su escuela los criterios y recursos que pone a su disposición el plan.

5. Los talleres y la dinamización de familias. Otra de las actuaciones conjuntas de los PEE es la implementación de los talleres de madres y padres. Sus objetivos han ido evolucionando, pero la constante ha sido que siempre han resultado un buen espacio de acogida e integración de las familias recién llegadas a la escuela. Primeramente, como iniciación a la lengua conversacional, en segundo lugar como introducción a la escuela y al espacio escolar, en tercer lugar como ámbito y promoción de relación con las demás familias y, por último, para fomentar su participación en las actividades y festejos escolares y del barrio. Poco a poco estos talleres se han ido complementando con otros de debate y formación abiertos al conjunto de padres y madres, y cooperando con estrategias de dinamización de familias.

6. El espacio público. Desde el primer momento se vio que había una amplia preocupación por la situación de los espacios públicos de ambos barrios, en especial por las plazas. La gran densidad de población, los pocos espacios existentes, la degradación de algunos y la tendencia a su etnificación social, hicieron ver la necesidad de intervención para preservar la cohesión social y mejorar la convivencia. Por una parte, la intervención ha ido en la línea de incrementar el número de espacios públicos, abriendo los patios escolares y reivindicando más pistas deportivas en la calle. Por la otra, la

estrategia ha estado en la línea de realizar actividades de calidad como ludoteca, *biblioplaza*, cine, etc., contando con participación de educadores y la colaboración de cada centro cívico y la biblioteca municipal.

7. Fiestas populares y otras actuaciones. Otro de los objetivos ha sido, con la participación de las AAVV, ir vinculando los objetivos del PEIC con las fiestas tradicionales del barrio. Una muestra de ello es la introducción de la dimensión intercultural en las fiestas mayores, con la «Feria de los Pueblos» en Sant Narcís y las «Bebidas del Mundo» en Santa Eugènia. La pretensión es ir vislumbrando y celebrando el trabajo conjunto de toda la ciudadanía en estas fiestas y en la fiesta anual del PEIC. Se podrían enumerar muchas otras actividades que participan del PEIC en los ámbitos de: salud, tiempo libre, escuela de adultos, entidades deportivas, mezquita, la promoción y soporte a las asociaciones, entre otras.

2.4 CONSOLIDAR PARA PROYECTAR EL FUTURO

Seguramente el punto más fuerte de la experiencia de todos estos años en el PEIC ha sido el trabajo en red y la conciencia de que juntos podemos mucho más que aislados. Incluso en los momentos iniciales, en los que prácticamente no disponíamos de recursos, la red se iba tejiendo y daba vigor y fortaleza al trabajo común. En este sentido la irrupción de los PEE del Departamento de Educación, junto con la apuesta decidida del Ayuntamiento de Girona ha sido un buen impulso y una confirmación del plan iniciado.

Por otra parte, quizás el punto más débil ha sido que las realidades que motivaron la puesta en marcha del plan, como la *guetización* de algunas escuelas, detener la huida de familias o desactivar los riesgos de la conflictividad en la convivencia, en algunos casos, no solo no han retrocedido, sino que se han consolidado. Hemos aprendido a afrontar colectivamente la situación social de nuestros barrios, pero además de medios y recursos son necesarias voluntades y compromisos políticos para revertir las condiciones de desigualdad que se generan en nuestros entornos.

En estos momentos la preocupación principal del PEIC es consolidar para proyectar el futuro. Es decir, planificar la sostenibilidad de aquellas estrategias y actuaciones que se valoren como esenciales en el territorio más allá de los periodos extraordinarios que consignan los planes. Y a mediano plazo el desafío del Plan consiste en alcanzar a ser una **zona educativa** con un proyecto educativo común y una acción cooperativa del conjunto de centros y agentes.

BIBLIOGRAFÍA

SUBIRATS, Joan (coord.) (2003): *Més enllà de l'escola. Transformacions socials i noves dinàmiques educatives i professionals*. Barcelona: Mediterrània, (Polítiques, 37).

VALLCORBA I COT, Josep (2008): «La necesaria sinergia educativa», en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 375, enero. Ejemplar dedicado a los PEE.

ELEMENTOS INFLUYENTES EN EL ÉXITO DE LOS ESCOLARES INMIGRANTES

Vladimir Paspuel*

El trabajo del maestro no consiste tanto en enseñar todo lo aprendible, como en producir en el alumno amor y estima por el conocimiento [...].

John Locke (1632-1704).

1. INTRODUCCIÓN

Los movimientos migratorios han situado en un mismo espacio a personas de muy diferentes orígenes culturales, dando lugar a la aparición de sociedades multiculturales e interculturales con nuevas realidades, y tanto inmigrantes como naturales se sienten afectados por estos cambios. El alumnado extranjero percibe de forma contundente el hecho de tener que dejar su cultura, parte de su familia, su entorno barrial, su centro escolar, sus compañeros, para asumir otro currículum –con algunas asignaturas de distinto contenido– otro ambiente escolar, etc. Estos cambios bruscos pueden estar generando fracaso escolar y poca o nula integración.

Los jóvenes hijos de inmigrantes, al igual que los pertenecientes a minorías étnicas, encuentran dificultades de integración escolar¹, que se manifiestan de diferentes formas:

* Licenciado por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Vicepresidente de la Asociación Rumiñahui Hispano Ecuatoriana, España.

¹ A. FRANZÉ MUDANÓ (1998): «Cultura/Culturas en la escuela: la interculturalidad en la práctica», en *Oficina Regional de Inmigración de la Comunidad de Madrid (OFRIM) Suplementos*, n.º 2, pp. 43-62.

- Bajo nivel de rendimiento educativo (retrasos, repeticiones).
- Obtención de títulos de menor valor en el mercado de trabajo.
- Abandono precoz del sistema (en la secundaria obligatoria)

Frente a esta realidad hay que mencionar, no obstante, que los niños tienen menos dificultades a la hora de integrarse al grupo escolar que los adolescentes. También hay que señalar que los estudiantes latinoamericanos presentan, por un lado, dificultades comprensivas del lenguaje por no entender algunos términos, dichos, y frases propias del país de llegada, y por otro, para comprender la forma de explicar del profesor (el mismo que da por supuesto que el alumno inmigrante todo lo entiende por ser hispano parlante), lo cual también puede tener su origen en el hecho de que algunos estudiantes provienen de centros escolares en los que el desarrollo de las asignaturas es escaso. Asimismo, y con respecto al ambiente escolar, se encuentran con que el trato de y hacia los profesores es distinto al del país de origen.

El sistema educativo español se encuentra frente a un nuevo y gran desafío; por ello, ha girado hacia un modelo escolar integrador, introduciendo programas específicos para compensar el déficit de los alumnos en desventaja (inmigrantes y minorías étnicas):

- Clases de acogida para inmigrantes.
- Programas de enseñanza de la lengua y cultura de origen.
- Programas de educación compensatoria orientados al desarrollo de habilidades lingüísticas, comunicativas, perceptivas y de motivación.
- Aulas de enlace, apoyo, compensatoria, garantía social.

La administración educativa ya lo constata al hablar de la calidad de la enseñanza²:

Uno de los factores que provocan una situación de desventaja en algunos colectivos es su pertenencia a una cultura distinta, más o menos distante de los valores culturales vigentes en el sistema educativo en el que se integran. La incorporación debe hacerse desde un marco de respeto mutuo entre las culturas, tal y como se propone desde la perspectiva de la educación intercultural [...].

Algunas instituciones educativas han emprendido procesos de actualización y apertura frente a la presencia de minorías étnicas para realizar una función holística de acogida e integración. Sin embargo,

² MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (MEC) (1994): *Centros educativos y calidad de la enseñanza*. Madrid.

siguen presentes algunos interrogantes sobre si es posible el éxito escolar y social de estos escolares inmigrantes mediante la aplicación del currículum, como también si los que asisten a las aulas de apoyo escolar, de enlace, aulas de compensación, logran reinsertarse con normalidad al curso correspondiente.

Es importante saber cuáles son los problemas cognitivos, procedimentales y actitudinales que tienen los escolares inmigrantes, a qué causas los atribuyen y qué situaciones los condicionan y, además, cómo los afrontan.

El no poder cumplir con unos objetivos mínimos de rendimiento conforme al currículum y de integración, se debe a la falta de una serie de elementos y políticas por parte de los órganos de poder, las instituciones educativas, el profesorado y los padres, como también al bajo rendimiento académico que traen de su país de origen.

2. ELEMENTOS CAUSANTES

2.1 ELEMENTOS FAMILIARES

2.1.1 *Respecto de la escuela*

La participación del padre o madre de familia en su país de origen (por ejemplo, en Ecuador) es muy activa: cada grado o curso elige su comité de padres de familia –cuyo promedio de asistencia a las reuniones es del 80%–, el cual juega un papel fundamental planificando una serie de actividades que son ejecutadas en beneficio de la escuela o de los alumnos en particular. De las directivas de cada curso se elige el Comité Central de Padres de Familia, encargado de velar y trabajar por toda la institución.

La mayoría de los padres de familia inmigrante cambia diametralmente su responsabilidad con respecto a la institución educativa y a sus hijos en el país de acogida. Asiste muy poco a reuniones, y, si lo hace, toma una actitud callada de no participación e integración al grupo. Las posibles causas de este comportamiento pueden ser:

- Falta de disponibilidad horaria: un alto porcentaje de progenitores trabaja en horarios muy amplios, y muchos de ellos difícilmente obtienen permiso para acudir a las reuniones.
- Escepticismo, sentimiento que aparece frente al desinterés y a la poca proyección de futuro de sus hijos.

- Falta de compromiso y despreocupación por el rendimiento escolar, generados por la percepción que tienen algunos padres de que sus hijos no se adaptan o son rechazados.
- Percepción mayoritaria de que no existe un ambiente acogedor para ellos.
- Desinterés adquirido por imitación de la conducta de los autóctonos.
- Priorización de la situación económica a la hora de tomar una decisión.
- Desconocimiento de cuál es la legislación y cuáles son las entidades y organizaciones que los amparan, así como de las obligaciones que les cabe cumplir.
- Temor a reuniones en las que cualquiera de ellos pueda ser considerado como «el / la diferente» o «el / la inmigrante».
- Temor a opinar o a no saber expresarse adecuadamente.

2.1.2 Respeto del hogar

El hogar lo es todo para los escolares. Si las condiciones son favorables, ello significa estabilidad afectiva, psíquica, económica, emocional. Si las condiciones no son buenas, aparecen las dificultades que desestabilizan su universo. Entre las más significativas podemos mencionar:

- Soledad: un alto porcentaje de estudiantes pasa mucho tiempo solo en casa, sin estímulos ni control.
- Carencia de recursos materiales.
- Escaso o nulo espacio físico y/o ambiente apropiado para estudiar o hacer tareas escolares.
- Desconocimiento de las ayudas que podrían obtener y de los lugares que las brindan.
- Falta de interés y preocupación con respecto a los estudios de los hijos.
- Preocupación excluyente por cubrir las necesidades inmediatas de alimento, etc. y pagar las deudas, lo cual los inhibe de integrarse a cualquier otra actividad.
- Incapacidad para adecuarse a la edad y etapa formativa de sus hijos adolescentes (los siguen tratando como niños) y, en consecuencia, para controlarlos y corregirlos.

- Sentimiento de incapacidad para prestarles ayuda.
- Menoscabo de la respetabilidad.
- Exceso de permisividad general y aceptación del pobre rendimiento escolar por considerar que están siendo objeto de discriminación en los colegios.
- Desconocimiento de las dificultades concretas que tienen los hijos en los centros escolares (insultos, desprecios, etc.).

No obstante, a pesar de compartir las responsabilidades del fracaso escolar de sus hijos, los padres consideran que el mantenimiento de sus hijos dentro del sistema educativo es un elemento fundamental para el futuro de los mismos. De modo tal que la escuela:

- Es considerada como un vehículo de éxito social y una oportunidad para la promoción socio-laboral.
- Tiene un verdadero protagonismo social:
 - Para conseguir el éxito académico y la igualdad de oportunidades.
 - Para mejorar las actitudes de respeto y tolerancia.
 - Para enseñar habilidades indispensables socialmente.

2.2 ELEMENTOS EN EL ESCOLAR

La educación representa uno de los pilares fundamentales para edificar la sociedad intercultural, multilingüe, con un sinfín de rostros. Los centros educativos pueden cooperar para brindarle a la sociedad una persona abierta a las nuevas realidades de la aldea global o, simplemente, entregarle un ser conflictivo y desadaptado, que hará más difícil la convivencia de todas las personas, de las naturales y de aquellas que provienen de otras latitudes.

En el aspecto educativo los niños y jóvenes hijos de inmigrantes encuentran dificultades de integración y rendimiento escolar. Algunos elementos que creemos pueden estar incidiendo son:

- No sentirse aceptados en los centros escolares.
- No sentirse motivados para concurrir a los centros escolares.
- No entender el lenguaje que utiliza el profesor (en las comunidades autónomas con otras lenguas, frases hechas y modismos autóctonos).
- No contar con redes de apoyo.

- Tener dificultades cognitivas y de lectoescritura.
- Percibir, algunos de ellos, que sus compañeros no inmigrantes tienen más derechos.
- Creer que su cultura es inferior.
- Poner poco interés por superarse.
- Ser conformistas y realizar poco esfuerzo.
- Haber sido *obligados* a migrar: han venido contra su voluntad.

2.3 ELEMENTOS Y PERCEPCIÓN DE LOS PROFESORES

Los docentes consideran los problemas de fracaso escolar de las minorías como consecuencia de situaciones sociales y familiares desfavorecedoras. Las dificultades de integración social de los inmigrantes se consideran como algo que desborda el ámbito educativo. Intentan verlos y tratarlos como si fueran iguales, anulando las diferencias. Consideran a los estudiantes acríticamente, sin tener en cuenta sus diferencias, por lo que no les estimulan ni refuerzan según sus necesidades y, por lo tanto, no hay adaptación de las tareas escolares a las diferencias. Los profesores ven a los alumnos bajo el prisma del hipotético alumno-modelo: alumno que se adapta a las demandas de la cultura escolar (orden, higiene, interés, puntualidad, etc.). Los alumnos minoritarios son rechazados, en la medida que se apartan de este modelo, por sus comportamientos y aspectos socioafectivos (poca atención, conflictos, descuido personal, inconformismo), aspectos todos que provocan en el profesor el sentimiento de pérdida de control. Cuanto más se apartan sus comportamientos del modelo, mayores son la repulsa y las dificultades de integración escolar. Hay una relación entre las actitudes de atracción-rechazo de los profesores y el éxito-fracaso de los alumnos. A los niños se les conceptúa de problemáticos por sus comportamientos, antes de valorar sus resultados escolares. Esta marginación afectiva menoscaba el interés de esos niños por la escuela y lo académico.

2.3.1 Actitudes del profesorado

Algunas de las actitudes del profesorado que atentan contra la integración y el éxito de los inmigrantes son:

- La pasividad ante los problemas.
- La puesta en funcionamiento de un mecanismo de defensa que hace que muchos profesores sitúen el origen de los problemas educativos de los niños minoritarios fuera del ámbito escolar (ambiente familiar, efecto migratorio, etc.).

- La desvalorización de su papel pedagógico, considerándolo poco importante para la consecución del éxito escolar de estos niños (actitud pasiva), lo que les impide buscar enfoques alternativos en su docencia.
- La generación de expectativas respecto del rendimiento de los alumnos minoritarios influye negativamente, por medio de un mecanismo psicológico, en el éxito escolar de los mismos.

2.3.2 Expectativas pobres y negativas

- Los profesores piensan que pocos alumnos minoritarios seguirán sus estudios más allá de la primaria, porque creen que la mayor parte de ellos irá a trabajar o a centros de formación profesional (Grant y Sleeter, 1989).
- La mayoría etiqueta a estos alumnos de forma negativa:
 - Tienen problemas de lectura y escritura.
 - Ponen poca atención.
 - Tienen comportamientos no apropiado.
 - Tienen lenguaje pobre.
 - Están poco socializados.
 - Están poco incentivados para el éxito escolar.

Esta imagen desfavorable genera creencias fatalistas sobre las posibilidades de estos niños, que llegan a cumplirse por el efecto de mecanismos psicológicos, que influyen en el cumplimiento de expectativas, como hipótesis de la atribución causal (Good y Brophy, 1991).

Los profesores comunican las bajas expectativas docentes a los alumnos, los cuales piensan que su escaso rendimiento escolar está causado por su propia debilidad o imposibilidad para el aprendizaje. Esta comunicación se produce de distintas formas:

- Prestándoles menos atención e interactuando más pobremente con estos alumnos.
- Proporcionándoles un currículum menos rico en objetivos y exigencias.
- Proponiéndoles tareas escolares repetitivas y monótonas.
- Criticándoles por cualquier error de aprendizaje.
- Preguntándoles menos y sobre cuestiones más sencillas.

3. GOBIERNOS NACIONAL, AUTONÓMICO, LOCAL Y LA SOCIEDAD

Los gobiernos tienen la enorme responsabilidad de sentar buenas bases para la futura sociedad, la misma que será múltiple en sus rostros y manifestaciones. Este es el camino que recorrerán todas las sociedades, desde las más cerradas hasta las más abiertas, en un andar irrefrenable; y lo innegable del proceso hace que sea fundamental preparar el sendero para que no resulte traumático o doloroso. España puede convertirse en una sociedad pionera, modélica para el resto del mundo, en aceptar los cambios que brinda la globalización de una forma normal y sin violencia. La educación es una buena plataforma para educar a los hijos de una sociedad que mira con naturalidad y acepta como tal al nuevo vecino venido de otras partes del mundo. Es tiempo de rectificar los errores para evitar el fracaso y garantizar el éxito en todos los niveles:

- Implementar campañas de información y concienciación sobre los beneficios que brinda la migración.
- Rectificar el hecho de que en la asignatura Historia no exista un capítulo dedicado al estudio de las recientes migraciones españolas, que analice las causas y los efectos que produjeron este fenómeno social, fenómeno que es común en todo el planeta y que se ha estado repitiendo a lo largo de toda la historia del hombre.
- Realizar un cambio profundo del currículum de estudios y sus contenidos, acorde a las realidades que se viven hoy.
- Reformar los contenidos existentes, en extensión y tema, sobre las culturas y sociedades de las que provienen los inmigrantes. En algunos casos son de excesiva brevedad y, en otros, existen algunas que no están incorporadas.
- Adecuar el abordaje del estudio de dichas culturas y sociedades, realizándolo desde una mirada positiva y revalorizadora, y no como si se tratara de un tema relativo al subdesarrollo o subculturas.
- Revisar aquellos contenidos de las asignaturas que sean tendenciosos, que minimizan o pretenden catalogar como poco culta o poco desarrollada a una cultura de un país tercermundista. Por ejemplo, la situación que se da en el libro *Tiempo Historia 2* de Ciencias Sociales, de educación secundaria, primer ciclo, segundo curso, opción A, páginas 54 y 55:
«Fíjate en la estatua del dios Hermes del escultor Praxíteles y en la estatua azteca de la América precolombina. Según tu criterio,

- ¿Cuál es más bella?
- ¿Cuál entiendes mejor? ¿Sabrás explicar tus razones?»
- Implementar programas y espacios de integración.
- Contratar a profesores inmigrantes.
- Generar conciencia para impedir que la sociedad se deje manipular fácilmente por los medios de comunicación que tienden a estigmatizar.

4. RECOMENDACIONES

4.1 EDUCACIÓN INTERCULTURAL

La **educación intercultural** es el conjunto de acciones pedagógicas llevadas a cabo con alumnado inmigrante y local que permite la integración no traumática en la escuela, independientemente de su origen y que, basada en principios democráticos de respeto, tolerancia e igualdad de oportunidades, pretende una educación para todos.

Los objetivos que persigue son:

- Conocer los valores de las culturas de todos los actores presentes.
- Desarrollar actitudes positivas hacia los grupos diferentes.
- Conseguir la máxima igualdad de oportunidades, especialmente para las minorías.
- Combatir el racismo personal e institucional.

4.2 APRENDIZAJE COOPERATIVO

El **aprendizaje cooperativo** es una estrategia que promueve la participación colaborativa entre los estudiantes. El propósito de la misma es conseguir que los estudiantes se ayuden mutuamente para alcanzar sus objetivos, además de proveerles medios para buscar apoyo cuando las cosas no resultan como se esperaba.

El aprendizaje cooperativo no está en contraposición con el aprendizaje individual y al ritmo que cada uno se marca, sin embargo, es necesario promover también la colaboración y el trabajo grupal, puesto que ello mejora las relaciones con los demás alumnos. En consecuencia, aprenden más, les agrada la escuela, se sienten motivados, aumenta su autoestima e incorporan habilidades sociales más efectivas al estudiar, aprender y trabajar en grupos cooperativos.

En 1994, Cohen definió el aprendizaje cooperativo como un:

Trabajo conjunto de los alumnos en pequeños grupos, de forma que cada uno pueda participar en una tarea colectiva claramente asignada.

Johnson y otros (1991) da su definición:

El aprendizaje cooperativo es el uso instructivo de grupos pequeños para que los estudiantes trabajen juntos y aprovechen al máximo el aprendizaje propio y el que se produce en la interrelación.

Esta situación intercultural y de crecimiento demográfico supone una gran revolución del sistema educativo, cuestión que hay que abordar muy prioritariamente. Supone una realidad que hay que normalizar, adecuando las escuelas y sus entornos.

Para ello, se recomienda que toda la normativa y las leyes educativas sean instrumentos que favorezcan el proceso. Además de adecuar la formación y actitudes del profesorado, hay que incorporar profesorado y auxiliares de apoyo, así como efectuar la mediación social e intercultural. En el mismo sentido, se deben elaborar materiales didácticos y pedagógicos específicos, dar especial atención y apoyo a las familias y tener muy en cuenta la cuestión del idioma. Además, se sugiere:

- Crear el Observatorio de la educación.
- Realizar la formación permanente del profesorado para el trabajo concreto con el alumnado de minorías étnicas.
- Acceder a todo tipo de recursos provenientes de los poderes públicos, sean estos locales, autonómicos o nacionales.
- Conformar un grupo de expertos que apoye al observatorio y haga recomendaciones a los poderes públicos e instituciones educativas.

También recomendamos al claustro de profesores y a las asociaciones de padres y madres (AMPA) que contemplen el proceso de adaptación que supone el choque cultural inmediato, por lo que se propone:

- Solicitar las comisiones directivas de las AMPA el apoyo y asesoramiento de las organizaciones de inmigrantes.
- Realizar las reuniones en horario más asequible a los padres de familia que trabajan.
- Encontrar una manera o mecanismo concienciador para que asistan a las reuniones y se impliquen.

- Buscar alternativas para potenciar la participación de los padres y madres de familia en general.
- Crear un ambiente más acogedor.
- Incorporar al mediador educativo, en el caso de instituciones que cuenten con uno, como facilitador o como nexo para el acercamiento y la pérdida de miedo por parte de los padres y madres inmigrantes.
- Desarrollar charlas, mesas redondas con los padres de familia de la institución educativa.

Recomendamos a los escolares adquirir hábitos de estudio y emplear mayor esfuerzo y madurez para ir asumiendo nuevos retos. Al mismo tiempo, indagar sobre recursos que les beneficien y aprehender los elementos positivos que les brinda el país de acogida para un buen rendimiento académico y plena integración a la futura sociedad, como dijimos, múltiple en sus rostros y manifestaciones, pues este es el camino que recorrerán todas las sociedades, en un andar irrefrenable.

BIBLIOGRAFÍA

- ACTIS, W., PEREDA, C. y DE PRADA de M. A. (COLECTIVO IOÉ) (2002): *Inmigración, escuela y mercado de trabajo: una radiografía actualizada*. Barcelona: Fundación La Caixa (Estudios Sociales, n.º 11).
- (2003): «La escolarización de hijas de familias inmigrantes», en *Mujeres en la Educación*, n.º 2. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) / Instituto de la Mujer. Disponible en: <http://www.mtas.es/mujer/publicaciones/catalogo/mujeres_educacion.htm>.
- ALEGRET, J. L. (1991): *¿Cómo se enseña y cómo se aprende a ver al otro? Las bases cognitivas del racismo, la xenofobia y el etnocentrismo en los libros de texto de EGB, BUP y FP*. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- AMORÓS PUENTE, A. y PÉREZ ESTEVE, P. (1993): *Por una educación intercultural. Guía para el profesorado*. Madrid: MEC.
- APARICIO, R., TORNOS, A. y LABRADOR, J. (1999): *Inmigrantes, integración, religiones*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas (Sociedad, Cultura, Migraciones, n.º 2).
- BLANCO, C. (1993): «Modelo para el análisis de los procesos de incorporación», en C. BLANCO, *La integración de los inmigrantes en las sociedades receptoras*. Tesis doctoral. Universidad de Deusto, Facultad de Ciencias políticas y Sociología. Directora: Carlota Solé.
- (2000): *Las migraciones contemporáneas*. Madrid: Alianza.

- CARBONELL, Francesc (2003): «Retos para una integración socioeducativa en contextos multiculturales», en *Revista Padres y Madres*, n.º 75, septiembre/octubre. Disponible en: <<http://www.ceapa.es/>>.
- CARRASCO CARPIO, C. (1998): «Economía sumergida y trabajador inmigrante», en revista *Migraciones*, n.º 4, pp. 9-33.
- COHEN, E. (1994): «Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups», en *Review of Educational Research*.
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2000): Directiva 2000/43/CE de 29 de junio, relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato de las personas independientemente de su origen racial o étnico.
- DAHRENDORF, R. (1986): *El conflicto social moderno. Ensayo sobre la política de la libertad*. Madrid: Mondadori.
- DE LUCAS, J. de (2000): «Las propuestas sobre políticas de inmigración en Europa: el debate en España». Versión provisional de un texto entregado en el II Congreso sobre la Inmigración en España, Madrid, octubre.
- FRANZÉ MUDANÓ A. (1998): «Cultura/Culturas en la escuela: la interculturalidad en la práctica», en *OFRIM Suplementos*, n.º 2, pp. 43-62.
- GIROUX, H., y FLECHA, R. (1994): *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- GÓMEZ CIRIANO, E. J. (1998): «La inmigración ecuatoriana en la Comunidad de Madrid», en *OFRIM Suplementos*, n.º 2, pp. 97-115.
- GÓMEZ CRESPO, P. (1999): «Gestación y puesta en práctica de la reagrupación familiar como estrategia», en revista *Migraciones*, n.º 5, pp. 55-86.
- GOOD, T. y BROPHY, J. (1991). *Looking in classroom*. Nueva York: Harper / Row Publishers.
- GRANT, Carl y SLEETER, Christine. (1989). *Turning on learning*. Toronto: Merrill Publications.
- JOHNSON, D. y OTROS. (1991): *Cooperative Learning. Increasing College Faculty Instructional Productivity*. ASHE-ERIC. High Education Report n.º 4. George Washington University.
- LOGSE: Ley Orgánica 9/1995 de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes. Disposición adicional segunda «Escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales» (BOE N. 278 de 21-11-1995).
- LEY ORGÁNICA 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.
- LEY ORGÁNICA 8/2000, de 22 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.
- MARTÍNEZ RODRIGO, A. (1995): *Las migraciones: un signo de los tiempos. Jalones para una pastoral inmigrante*. Madrid: Delegación Diocesana de Migraciones.
- MEC (1994): *Centros educativos y calidad de la enseñanza*. Madrid.
- REX, J. (1968): *Problemas fundamentales de la teoría sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu.

- SARRIBLE, Graciela (2001): «Cazorla, Liliana. Presencia de inmigrantes sirios y libaneses en el desarrollo industrial argentino (primera parte)», reseña en *Biblio 3W = Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, n.º 294, Universidad de Barcelona, 1.º de junio.
- SOLÉ, C. (2002): «Ciudadanía y racismo», en J. F. TEZANOS y OTROS (eds.) *Desigualdades, estructura social y cambio*. Madrid: Sistema.
- TERRÉN, E. (2001): *El contacto intercultural en la escuela: la experiencia educativa de gitanos e hijos de inmigrantes en el área metropolitana de A Coruña*. La Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña.
- VV.AA. (1995): *Educación plural y solidaria*. Año Internacional de la Tolerancia. Dirección Provincial de Madrid, MEC.
- VV.AA. (1999): «La inmigración, vista desde las dos orillas del estrecho» en *OFRIM Suplementos*, n.º 4.
- VV.AA. (1999): «Educación e inmigración», en *OFRIM Suplementos*, n.º 5.
- VV.AA. (2002): «Segunda generación», en *OFRIM Suplementos*, n.º 10.
- VV.AA. (2002): *Revista Migraciones*, n.º 12.
- VV.AA. (2003): «Jornadas sobre inmigración y educación de la Comunidad de Madrid», Consejo Escolar; Madrid, 7 y 8 de marzo, Instituto de Enseñanza Secundaria Virgen de la Paloma. Disponible en *Revista Digital*: http://www.educa.madrid.org/portal/c/portal/layout?p_l_id=12.1&p_p_id=visor_WAR cms_tools&p_p_action=0&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&visor_WAR cms_tools_contentId=0e2549db-20e4-46a0-85bf-3a51463b0953.
- www.elpais.es/temas/inmigracion/menub/b201/1203aop.html

FESTIVAL INTERCULTURAL «LEGANÉS, CIUDAD ABIERTA»: UNA EXPERIENCIA PARTICIPATIVA DE LA FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE UNIVERSIDADES POPULARES

Santiago José Elvías Carreras *

Organizamos el festival para celebrar la diversidad y la riqueza cultural de los diferentes países, colectivos, etnias y minorías que pasan, durante unos días, a primera línea de la vida pública del municipio. Nuestro objetivo es promover la aceptación y valoración de las minorías por parte de la sociedad de acogida, así como crear un espacio de expresión en el que todos nos veamos reflejados y representados.

Está dirigido a colectivos de inmigrantes, minorías y sociedad de acogida: de hecho, a toda la población, incluso a aquella de fuera del municipio que con su concurrencia da cuenta del impacto que el festival tiene en la opinión pública, promocionado por los medios masivos de comunicación, lo cual contribuye al logro de nuestro objetivo.

* Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Responsable del Programa Intercultural de la Federación Española de Universidades Populares (FEUP).

1. QUÉ ES «LEGANÉS, CIUDAD ABIERTA»

«Leganés, ciudad abierta» es un festival anual que se inició en el año 2002 con el objeto de celebrar la diversidad cultural. Se configuró como un espacio donde pudieran verse representadas las diferentes manifestaciones artísticas y culturales, así como la diversidad de procedencias que componen actualmente esta ciudad del extra-radio de Madrid. En él tienen cabida la reflexión y el análisis, lo festivo y el arte, la música, el encuentro y el compromiso de las instituciones y organizaciones con los Derechos Humanos y el respeto a la diversidad.

Impulsado por la Universidad Popular de Leganés (Delegación de Cultura del Ayuntamiento), junto con el Instituto Internacional de Teatro del Mediterráneo, se organiza en colaboración con una red de entidades sociales, asociaciones y ONG, las que proponen y deciden la orientación que tendrá, los temas que se tratarán y el contenido de los encuentros y eventos, de muy diverso tipo, que componen la fiesta. Entre ellos podemos mencionar:

- **Jornadas** que suponen puntos de confluencia de los intereses, los temas y los contenidos de reflexión que aportan las asociaciones, y a las que se convocan a responsables políticos y especialistas que tengan algo que aportar.
- **Conciertos** en los que comparten escenario artistas de primera línea con músicas étnicas, de fusión, ritmos africanos, nuevas tendencias y, al final improvisan juntos creando otros lenguajes.
- **«Encuentros en la calle»**, espacios que protagonizan las asociaciones donde muestran a la población qué hacen y quiénes son, en un ambiente de fiesta, con música, danza y manifestaciones artísticas de los cinco continentes. En otro lugar los protagonistas son los niños y jóvenes que narran sus historias de convivencia a través del rap, cuentos, teatro, etcétera.

2. EL CONTEXTO FÍSICO Y SOCIAL

Leganés¹ es una ciudad de 179.337 habitantes situada a tres kilómetros de Madrid y con las características propias de una ciudad dormitorio. De nivel socioeconómico medio, en cuatro años ha visto

¹ www.leganes.org

incrementarse su población inmigrante del 2,5 al 12%, porcentaje del cual, aproximadamente, un 37%² está constituido por analfabetos.

Según una previsión publicada recientemente, dentro de diez años el 25% de la población española no estará integrada por españoles de origen, dato que nos muestra la magnitud del cambio social que se prevé. Por otro lado, este incremento será superior en las zonas con mayor concentración: Barcelona, Levante, Madrid y alrededores, y por lo tanto, Leganés.

En cuanto al contexto social, un gran número de inmigrantes no dispone de documentación de identidad, «papeles», y es frecuente entre la población de acogida un «rechazo pasivo» que acrecienta las dificultades para la integración, en especial para encontrar vivienda y empleo.

De entre los inmigrantes residentes en Leganés el colectivo mayoritario es el de marroquíes, con presencia significativa también en cuanto a asociaciones y colectivos de esta procedencia, y en cuanto al latinoamericano el colectivo de mayor presencia lo constituye el ecuatoriano.

3. CRITERIOS Y TRANSFERIBILIDAD

Como punto fuerte en todo el proceso cabe destacar la participación de la red de entidades sociales desde la orientación del proyecto, la generación de ideas, decisión en la elección del tema y las actividades, así como la intervención activa en la organización y el desarrollo finales. Y como elementos vertebradores de todos los actos, los Derechos Humanos y el ideal explícito de convivencia democrática en igualdad de derechos, asociándolo a valores positivos a través de los elementos mágicos del cuento, el teatro, la música, etc., relacionando diversidad, convivencia democrática y fiesta.

Otros elementos importantes, que asumidos como criterios imprimen valor añadido, son la alta calidad técnica y artística exhibida, una amplia difusión en los medios de comunicación y la apertura a la participación de entidades e instituciones de muy diferente índole: públicas, asociaciones, empresas, fundaciones, etcétera.

Estos principios, junto con la metodología llevada a cabo, suponen desde nuestra perspectiva una experiencia de aprendizaje intercultural entendida esta como cambio social: cambio de actitudes,

² Padrón municipal 2003.

creación de un precedente en el compartir espacios de expresión, etc. Asimismo, y aunque se trata de un evento anual, la preparación con meses de antelación, la red de intercambio de información sobre actividades y eventos, así como el desarrollo de otras actividades de la Universidad Popular sobre Educación de Adultos, en coordinación con algunas de estas mismas entidades, le imprimen un carácter de proceso continuo, persiguiendo así, desde diferentes perspectivas, unos mismos objetivos.

4. RECURSOS

La coordinación y el trabajo conjunto entre la Administración, el mundo empresarial y las entidades sociales permiten rentabilizar los recursos propios de cada uno. Así, a los presupuestos iniciales destinados por el municipio, y la infraestructura necesaria en actos públicos, se suman la experiencia y, en especial, los contactos con artistas y con los grandes medios de comunicación propios del Instituto de Teatro del Mediterráneo. Y todo ello se completa con el trabajo y el potencial de las asociaciones, para movilizar recursos y su poder de convocatoria. La Universidad Popular, con la metodología de trabajo propia de las universidades populares, refuerza y mantiene el carácter participativo del festival.

5. SOCIOS PARTICIPANTES

El movimiento asociativo y las ONG componen en España uno de los principales actores en la lucha por la cohesión y la adquisición de derechos de las minorías, lo cual contribuye a que la red de entidades de ámbito local, regional y nacional que participan en el festival juegan un papel clave en el éxito del mismo. Las asociaciones y entidades que participan, además de la Federación Española de Universidades Populares³, entre otros, son (por orden alfabético):

- Asociación Cultural Bubi.
- Asociación Cultural Cubana Nicolás Guillén.
- Asociación Cultural de Apoyo al Inmigrante (ACAI).
- Asociación Cultural de Inmigrantes de Leganés (ACIL).
- Asociación de Chinos en España.

³ Para ampliar información: FEUP-info@feup.org.

- Asociación de Inmigrantes Búlgaros en España (AIBEBalcan).
- Asociación Beatriz Cienfuegos, de mujeres.
- Asociación de Mujeres Inmigrantes (AMI).
- Asociación de Refugiados e Inmigrantes Peruanos (ARI-PERÚ).
- Asociación de Rumanos.
- Asociación de Trabajadores Inmigrantes Marroquíes en España (ATIME)
- Asociación de Universitarios Marroquíes.
- Asociación Ecuatoriana.
- Asociación Ecuatoriana de Inmigrantes Radicados en España, (AECUATORIE).
- Asociación Los Arrayanes.
- Asociación Mujeres del Mundo (AMMI).
- Asociación Nigeriana.
- Asociación Promoción Cultural Africana (APCA).
- Asociación Rumano-Moldava «Trajano».
- Asociación Tonalidad, Arte Natural y Guía para Realizar Actividades (TANGRA) (asociación búlgara).
- Asociación Tricantina.
- Asociación Ya te digo.
- Casa de Chile de Leganés
- Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR).
- Cruz Roja Leganés.
- INTERMÓN OXFAM.
- Leganés con el Pueblo Saharaui.
- Médicos del Mundo.
- Movimiento por la Paz, el Desarme y la Libertad (MPDL).
- Nuestra Casa Polacos.
- Organización Nacional para el Diálogo y la Participación (ONDA).

- Plataforma Co-Desarrollo Leganés.
- SOS Racismo.
- UNIS, Unión Solidaria.
- Un Solo Mundo.

Con el apoyo de del Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO, la Consejería de Cultura de las Comunidades Autónomas de Andalucía, Extremadura y Madrid, y de Teatros de la Generalitat Valenciana, Fundación La Caixa y *Proyecto Grundtvig-NILE: Network Intercultural Learning in Europe*.

El Festival Intercultural «Leganés, Ciudad Abierta», esta fiesta relacionada con el aprendizaje intercultural en la educación de adultos en el ámbito europeo, pensada como espacio aglutinador, a la vez que de intercambio vivencial –vertebrada por los Derechos Humanos y el ideal explícito de convivencia en igualdad de derechos, asociados a valores positivos a través de los elementos lúdicos–, pone de manifiesto esta asociación posible entre diversidad, coexistencia democrática y festejo.

LA FUNCIÓN SOCIAL DE LAS APA¹: ENTRE EL ENTORNO SOCIAL Y EL CONTEXTO ESCOLAR

Lola Abelló Planas *

La visión que expondré en estas jornadas proviene del movimiento de padres de alumnos, que ha crecido en España de forma notable desde los años setenta y no deja de renovarse con un objetivo claro y prioritario: **la mejora de la educación que reciben nuestros hijos a través, entre otras cosas, de nuestra implicación en los centros educativos.**

La relación familia-escuela –espacios interdependientes que a menudo se perciben como separados, distanciados, cuando no en conflicto– es fundamental para la implicación parental en el proyecto educativo. Cada progenitor, cada estructura familiar, tiene hacia sus hijos expectativas distintas en función de sus propias experiencias escolares y laborales. Pero, además, existen otros dos factores que ayudan a definir las relaciones que mantienen con los centros escolares y con sus profesionales:

¹ Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos.

* Licenciada en Psicopedagogía y doctora en Lingüística y Comunicación por la Universidad de Barcelona. Presidenta de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA).

- Las propias experiencias socioculturales.
- La comunicación e información que reciben, o creen recibir, de la escuela, procesos ambos que se van transformando a lo largo de la escolarización.

Respecto del último punto, un error en la interpretación de los mensajes al inicio, o en cualquier momento de la relación, puede conducir a espirales de relaciones negativas por la mala predisposición de uno de los interlocutores. Esta situación, de persistir en el tiempo, puede producir un distanciamiento, cuando no la aparición de un conflicto, con algún profesor. Por el contrario, un profesional que se comunique bien con la familia, que demuestre interés, puede generar una dinámica positiva de relación.

Existen centros y asociaciones de madres y padres que generan dinámicas para superar algunas dificultades iniciales. El objetivo es el de **mejorar la relación entre las familias** (cada vez más diferentes) **y la escuela** (que tampoco responde a un único patrón).

Las relaciones entre las familias y la escuela se inscriben en la articulación entre estas dos instituciones, que tienen asimetría de poder, y en un contexto social y político que las sitúa en el debate entre intereses públicos y privados.

Actualmente, las relaciones entre la escuela y la comunidad son contempladas como un factor de gran importancia en la educación del alumnado. En el último trabajo realizado por J. Garreta de la Universidad de Lleida para CEAPA, sobre «La participación de la familia en la escuela» de próxima aparición, nos expone:

[...] parece dominar la idea de que la educación empieza en la familia y se prolonga en la escuela, y una buena educación exige el conocimiento del medio en el que viven los alumnos, así como la representación de este en la vida escolar. Estos principios son inspiradores de numerosas intervenciones y tienen como una de sus concreciones más importantes favorecer la participación de las familias en la vida escolar. Y no solo esta por sí misma, sino por lo que representa el que la familia sienta como propia la escuela.

También en los informes PISA² se constata que el rendimiento educativo de los alumnos está relacionado de manera muy directa e intensa con el estatus social, económico y cultural de las familias.

Para los que creemos en la escuela como compensadora de desigualdades, apostando por la ideología de la participación en línea con la democratización de la sociedad, el fenómeno de la inmigración

² *Programme for International Student Assessment*: Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes.

nos ofrece nuevos retos. ¿Cómo compensar las desigualdades de origen?

La respuesta no es fácil pero como ciudadanos asociados en torno a un centro educativo poseemos una herramienta muy potente: las APA. Tradicionalmente la función de las APA ha consistido en planificar y desarrollar actividades complementarias, extraescolares y de apoyo en la organización de fiestas en el centro. Actualmente, el cambio rápido de la sociedad y la creciente diversidad de las familias nos impone una nueva función, **de carácter social, orientada al funcionamiento de la asociación como una correa de transmisión entre el centro y el entorno.**

Las acciones a implementar consisten en:

- Ayudar a todas las familias a establecer un ambiente doméstico que apoye a los niños como alumnos.
- Colaborar para que, por parte de la escuela, prevalezca la comprensión a las familias.
- Buscar canales y formas efectivas de comunicación familia-escuela sobre el currículo y el progreso de los alumnos.
- Establecer estrategias, sugerencias e información para las familias acerca de cómo ayudar a sus hijos en casa con las tareas escolares.
- Organizar recursos y servicios, conjuntamente con el entorno, para apoyar a las escuelas, a los alumnos y a sus familias.

¿Cómo se empieza a concretar esta nueva función? En los protocolos de acogida.

El momento en que todas las familias acuden al centro se produce al inicio de una etapa educativa y en la reunión de principio de curso. Se trata de aprovechar esta instancia para la presentación conjunta, profesionales del centro y representantes de la APA, del proyecto educativo de centro y de las normas. El mensaje así generado es un mensaje de comunidad educativa implicada en un mismo proyecto y con el mismo objetivo: la educación de los niños y jóvenes.

Asimismo, esta reunión debe servir para la elección de los padres delegados de curso, entre cuyas funciones, como canal de comunicación bidireccional, se incluye la de ser portavoces tanto de las necesidades, anhelos y preocupaciones de las familias del grupo clase hacia la APA y las tutorías, como a la inversa.

Protocolos de acogida:

- Convocar a jornadas de puertas abiertas, en el periodo de preinscripción del alumnado, para proporcionar información.
- Informar a todas las familias acerca del proyecto educativo de centro y de su articulación en el proyecto educativo de su zona escolar. Aquellas han de conocer sus objetivos y las actuaciones que deberán tener en cuenta para observar los deberes que la escuela les reclama, en su carácter parental, para compartir la educación de sus hijos.
- Formalizar un encuentro de las familias con el equipo colectivo directivo y los representantes de la comunidad educativa, especialmente los padres que ya conocen el centro y miembros de la APA, una vez determinadas las listas del alumnado que accederá por primera vez a un centro educativo.
- Detectar en este primer contacto, de ser posible y por parte el equipo profesional, a las familias potencialmente susceptibles de recibir atención por tener necesidades educativas específicas, para orientarlas hacia los servicios pertinentes, siempre que no se pudiera dar respuesta desde la comunidad educativa del centro.
- Crear un observatorio de seguimiento para dictaminar las medidas correctivas presentes, a medio y largo plazo, dotando a los centros y a las familias de recursos para asesorar y mantener el contacto de manera habitual entre tutores y familias.
- Reunir a las familias de cada aula con el equipo directivo y los tutores de cada curso, lo cual constituye una práctica que debe incluirse en el protocolo de acogida y de seguimiento de la acción educativa de las familias.
- Realizar, contempladas por los proyectos educativos, actividades abiertas a las familias para que los profesionales de la educación puedan llevar a la práctica los beneficios de la formación tutorial. La planificación de las actividades formativas de los padres ha de responder a las necesidades de cada zona escolar y, por lo tanto, la misma debe hacerse de manera consensuada entre las diversas comunidades educativas de proximidad, para ampliar el entorno comprometido en la acción educativa de los centros escolares y de las familias.
- Implementar seminarios específicos para las familias en la temática relativa a la relación familia-escuela.

Para finalizar quiero reforzar la convicción, mencionada al principio, respecto a que esta mirada desde la APA tiene un único objetivo claro y prioritario: la mejora de la educación que reciben nuestros hijos y una mayor implicación parental en los centros educativos, fortaleciendo el vínculo entre lo familiar y lo institucional.

AUTORES

ABELLÓ, LOLA

Licenciada en Psicopedagogía y doctora en Lingüística y Comunicación por la Universidad de Barcelona. Es presidenta de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA) desde junio de 2004, cargo para el que ha sido reelecta en junio de 2006, en asamblea general, por los más de doscientos representantes que, a través de distintas federaciones agrupan a casi doce mil asociaciones de padres de alumnos (APA) de la escuela pública de todo el Estado.

Pertenece a la APA del Instituto de Enseñanza Secundaria (IES) Vila de Gracia de Barcelona y es miembro de la junta directiva de la Federación de APA de Cataluña (FAPAC) –de la que también fue vicepresidenta– desde el año 2000. Perteneció al Observatorio de la Infancia y la Familia de la Generalitat de Cataluña como representante de los padres y madres de la escuela pública.

Trabaja actualmente en Barcelona Televisió (televisión local del Ayuntamiento de Barcelona), en la producción del programa infantil *Hola Nens*, que promueve la adopción por parte de los niños de un sentido crítico ante la televisión, participando en la producción de un informativo elaborado por escolares con edades comprendidas entre los 8 y 12 años. También dirige y conduce el programa *Educació compartida. Els matins* en COM Radio y con anterioridad había trabajado en Televisión Española.

Entre sus objetivos podemos mencionar la defensa de un modelo de escuela pública inclusivo, democrático y laico, la potenciación del movimiento de padres y madres, y el impulso y defensa tanto de los derechos de la infancia y de la adolescencia como de los de las familias.

ALZINA SEGUÍ, PERE

Maestro y licenciado en pedagogía por la Universidad de las Islas Baleares. A la fecha ejerce como director y orientador del IES Josep Miquel Guàrdia de Alaior de Menorca. También ha desarrollado su actividad docente en el Tribunal Tutelar de Menores de Mallorca, en la Escuela Unitaria de Deià y como asesor en el Centro de Profesores y Recursos de Menorca. Asimismo, se desempeñó en Universidad de las Islas Baleares como profesor asociado en las asignaturas de Didáctica General y Antropología de la Educación, como profesor de Metodología de la Enseñanza de la Lengua Catalana en el curso de Reciclaje de Catalán y como profesor colaborador de los estudios de psicopedagogía de la Universidad Abierta de Cataluña. Brinda asesoramiento a centros sobre didáctica de la lengua y es colaborador del Centro de Desarrollo Curricular del ministerio de Educación y Ciencia de España (MEC) en temas relacionados con la atención a la diversidad. Actualmente trabaja en la tesis doctoral sobre la historia de las escuelas obreras de la isla de Menorca.

Entre sus publicaciones podemos encontrar las siguientes: *La escuela libre de Alaior* (historia de la escuela laica de Alaior); *Trabajar con textos en la educación infantil* (material didáctico experimental para trabajar los textos de la experimentación infantil); *La adolescencia, un problema ... ¿O no?* (trabajo de curso en forma de proyecto, escrito conjuntamente por un grupo de alumnos de Psicología del Bachillerato); *El aprendizaje de la escritura y la construcción del conocimiento* (material didáctico para el trabajo textual en las aulas de Infantil, Primaria y Secundaria); *Investigación y formación en didáctica de la lengua* (ponencias presentadas en la Red de Didáctica de la Lengua); *Joan Comas Camps: de pedagogo a antropólogo* (estudio de la obra de Joan Comas Camps); *Trabajar con la diversidad* (trabajar a partir de proyectos en Secundaria: el relato de una experiencia); *Unidad didáctica sobre la declaración universal de los derechos lingüísticos* (material de trabajo sobre las lenguas del mundo). También es autor de artículos diversos en las revistas *l'Arc* (de cuyo consejo de redacción es miembro), *Pissarra*; *Escola Catalana*; *Articles*; *Perspectiva Escolar* y *Cuadernos de Pedagogía*, todas ellas acerca de didácticas específicas sobre la lengua y las ciencias sociales.

Por su labor ha sido distinguido con los siguientes premios: Francesc de Borja Moll de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Balear, premio Francesc de Borja Moll del Ayuntamiento de Ciutadella y premio Josep Miquel Guardia UIB-IME, Ayuntamiento de Alaior.

CARBONELL I PARIS, FRANCESC

Maestro de Educación Primaria, licenciado en Filosofía y Letras, sección Pedagogía por la Universidad de Barcelona (1971), y máster en Estudios Euro-Árabes por la Universidad de Girona (1993). En su trayectoria en el área docente se desempeñó durante más de una década (1984-1996) como coordinador pedagógico del área de pedagogía social de la Fundació Servei Gironí de Pedagogia Social (SER.GI) de Girona. Posteriormente y hasta mediados de la década de 2000 fue director y coordinador de estudios de máster y postgrado sobre la temática Exclusión Social y Diversidad Cultural, en las Universidades de Girona y Vic. Asimismo, entre los años 1996 y 2004 fue miembro del Programa de Educación Compensatoria en la provincia de Girona, del Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña y entre 2004 a 2007 asesor del Programa Lengua, Interculturalidad y Cohesión Social (LIC), del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña. En la actualidad, desde 2004 es director del proyecto Conciudadanía Intercultural de la Fundación Jaume Bofill de Barcelona, y desde 1998 miembro del Comité Científico del Simposio Bianual: «Llengua, Educació i Immigració», ICE, Universidad de Girona.

Entre los títulos de su autoría sobre el tema que nos ocupa, publicados durante el período 1995-2007, podemos mencionar, *Inmigración: Diversidad Cultural, Desigualdad Social y Educación* (1995); *Immigrants estrangers a l'escola. Desigualtat social i diversitat cultural en l'educació*; *Inmigración: Diversidad Cultural, Desigualdad Social y Educación* (1997); en calidad de coautor *La immigració estrangera a Espanya* (1999); como coordinador *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social* (2000); tres títulos que integran la colección Conciudadanía Intercultural de Eumo Editorial y Fundació Jaume Bofill, dos de los cuales son del año 2006: *L'Omar i l'Aixa. Socialització dels fills i filles de famílies marroquines* y *L'acollida. Acompanyament d'alumnat nouvingut*; y el tercero es del año 2007: *Vinguts del centre del món. Socialització dels fills i filles de famílies xineses*. Por último, mencionamos el que obtuviera el primer premio Andreu Ferret 2004: *Educar en tiempos de incertidumbre: equidad e interculturalidad en la escuela*.

CRUZ TERÁN, MERCEDES

Desarrolla su actividad como jefa de la Unidad Técnica de Orientación y Atención a la Diversidad, de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria y como profesora del Cuerpo de Educación Secundaria, de la especialidad de Psicología y Pedagogía, habiendo ejercido como orientadora en distintas etapas educativas. Desde hace

cuatro años se encuentra desempeñando cargos de responsabilidad en el diseño y desarrollo de actuaciones relacionadas con la atención a la diversidad del alumnado y, específicamente, con la atención al alumnado inmigrante. Coordina el equipo de la mencionada Consejería de Educación que ha puesto en marcha el Plan de Interculturalidad para Cantabria.

CASTRO INFANTE, MAGNOLIA DE

Licenciada en Psicología en las especialidades de Psicología Industrial y Psicología Educativa por la Universidad Complutense de Madrid y máster Universitario Logopedia por la misma universidad. Miembro fundador de la Asociación Española de Logopedia, entre 1987 y 2005 trabajó en Estructuras de Orientación (SOEV) Madrid-Sur, Equipo de Orientación de Atención Temprana Madrid-Sur y Equipo de Orientación Toledo. Actualmente es coordinadora del Centro Territorial de Recursos para la Orientación, la Atención a la Diversidad y la Interculturalidad de Toledo (CTROADI), Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha (JCCM) y en el mismo centro brinda asesoría sobre trastornos de la conducta, el desarrollo y la personalidad.

ELVIAS CARRERAS, SANTIAGO JOSÉ

Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Su actividad profesional ha girado en torno a la Educación de Adultos en el Ayuntamiento de Leganés, perteneciente al cinturón metropolitano de Madrid y que cuenta con más de 150 mil habitantes.

En el mismo municipio ha desarrollado tareas como coordinador de las campañas de alfabetización de 1993 a 1998 y de 1998 a 2001 como director de programas de la Universidad Popular –perteneciente a la Federación Española de Universidades Populares (FEUP), con la que también colabora en cursos y seminarios, así como representando a la misma en proyectos transnacionales europeos sobre aprendizaje intercultural, igualdad, etc.–. En la actualidad es responsable del área multicultural y del programa de Enseñanza de Español a Inmigrantes en el que están inscriptos cuatrocientos veinticinco alumnos y es coautor del Plan de Ciudadanía e Inmigración de Leganés. Paralelamente, colabora como pedagogo en el plan de formación municipal con cursos de adaptación y formación para empleados municipales, y, para la organización de eventos y festivales musicales y artísticos sobre interculturalidad, es responsable del Festival Intercultural Leganés «Ciudad Abierta». En el ámbito no gubernamental actúa como formador

de formadores en iniciativas privadas, como lo es el gabinete de psicología sobre igualdad de género y con diversas asociaciones sobre educación, prevención del maltrato, etcétera.

FERNÁNDEZ ENGUITA, MARIANO

Catedrático de Sociología y director del Departamento de Sociología y Comunicación de la Universidad de Salamanca. Dirige asimismo el Observatorio Social de Castilla y León (OSCYL) y encabeza el grupo de Análisis Sociológicos (GAS). Ha sido profesor e investigador invitado en distintas universidades europeas y norteamericanas. Actualmente investiga sobre desigualdades sociales, organizaciones y centros escolares y sobre la dinámica del capital humano en la sociedad del conocimiento. Entre los proyectos que dirige podemos mencionar Educar en red (Plan Nacional de I+D), La dinámica del capital humano en la sociedad de la información (Plan Nacional de I+D) e Inmigración y educación en el siglo XXI (Fundación BBVA).

Autor de un centenar de artículos y capítulos en obras colectivas y de una veintena de libros entre los que destacan *Trabajo, escuela e ideología* (1983), *Integrar o segregar* (1986), *La cara oculta de la escuela* (1990), *La profesión docente y la comunidad escolar* (1994), *Economía y sociología* (1999), *Alumnos gitanos en la escuela paya* (2000), *La jornada escolar* (2001), *Educación en tiempos inciertos* (2001) y, junto con otros académicos y profesionales, *¿Es pública la escuela pública?* (2002), un amplio debate en torno a su artículo de igual título.

GARCÍA-RAYO MORENO, SACRAMENTO

Licenciada en Pedagogía, especialista en el Área de Inmigración y Refugio, acredita formación en interculturalidad, desarrollo de proyectos sociales y codesarrollo, elaboración de materiales didácticos de español para inmigrantes, etcétera.

Actualmente trabaja en la Dirección General de los Inmigrantes de la Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración, cumpliendo funciones de apoyo técnico y seguimiento en la gestión del «Fondo de Apoyo a la Acogida e Integración de los Inmigrantes así como al refuerzo educativo de los mismos». Colabora en la elaboración de convenios que se realizan desde la mencionada Secretaría de Estado en relación con la integración de los inmigrantes. Paralelamente, ejerce la coordinación con las distintas instituciones y organismos en el tema de menores inmigrantes no acompañados, así como la participación en los programas especiales que se realizan sobre estos menores.

NAVARRO BARBA, JUAN

Maestro de Educación Primaria y licenciado en Geografía e Historia. Cumple funciones como Jefe del Servicio de Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional, de la Dirección General de Promoción Educativa e Innovación (Murcia). Ejerció como maestro de Educación Compensatoria desde 1980 a 1992, como director del Equipo de Educación Intercultural y como Jefe de Servicio de Atención a la Diversidad, Consejería de Educación y Cultura Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. También se ha desempeñado como formador en los Centros españoles en Marruecos y en EE.UU. como experto en educación e inmigración por España,

Ha participado en numerosos proyectos internacionales tales como Eurom, sobre población gitana (Francia, Bélgica y Rumania); Dromèsqere-Euroskòla, vinculado con la escolarización de gitanos (Francia y Rumania); Horizonte sobre escolarización de inmigrantes (Holanda); y el proyecto Comenius relacionado con la lengua de acogida (Bélgica).

Autor de numerosos artículos entre los que podemos mencionar dos publicados en el año 2002: «Respuestas educativas para alumnos extranjeros» en *Revista de Educación*, n.º 329, pp.127-160; y «El derecho a la educación en el menor extranjero» en *Anales de Historia Contemporánea*, n.º. 18, pp. 191-202. Y en el año 2006 «La escolarización de niños inmigrantes: diez años, diez razones para pensar en sus retos, mitos y realidades» en *Anales de Historia Contemporánea*, n.º 22, p. 135; e «Interculturalidad, ciudadanía y equidad» en *Comunicación y Pedagogía: Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos*, n.º 215, pp. 25-29.

PARRAS LAGUNA, ANTONIA

Maestra en la especialidad de Ciencias Sociales y licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid, ha cursado el programa de doctorado «Comprensión del texto y del discurso: procesos cognitivos y aplicaciones instruccionales» en la misma universidad. Efectúa su labor como orientadora de IES, como asesora técnica docente en el Área de Estudios e Investigación del Centro de Investigación y Desarrollo Educativo (CIDE) y como técnica del Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación (CREADE). Cuenta con publicaciones relacionadas con los procesos de comprensión lectora

PASPUEL REVELO, VLADIMIR ARTURO

Licenciado por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (título homologado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de España en 2001), en la actualidad doctorando en Migraciones Internacionales Contemporáneas en el Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones de la Pontificia Universidad Comillas, Madrid. Es educador en Mediación y profesor y conferenciante en temas de migración en el curso de postgrado en Inmigración de la Universidad del País Vasco (UPV), en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y en la Pontificia Universidad Comillas, entre otras. Ha ejercido la docencia en el área de Ciencias Sociales desde 1999 hasta el año 2000 en diferentes colegios universitarios de Ecuador. Es coordinador de Proyecto REDES (Remesas y desarrollo) incluido en la línea de financiación de la Comisión Europea AENEAS; y del Proyecto Educación 2007.

En su labor con el colectivo de los inmigrantes ha realizado tareas de atención e información en el Movimiento por la Paz, el Desarme y la Libertad (MPDL); como educador de menores magrebíes en el piso de acogida que dicho movimiento tiene en Alcalá de Henares y en la misma ciudad como educador de menores latinoamericanos y de Europa del Este del CASI., así como tareas de mediador intercultural con jóvenes cercanos a bandas juveniles en el Centro TRAMA.

QUINTANA I OLIVER, ALBERT

Profesor de Educación Secundaria y tutor del aula de acogida del IES Montilivi de Girona. Colaborador de la Fundación Jaume Bofill y coordinador del seminario sobre la Escolarización del Alumnado Inmigrante de la Provincia de Girona (2001-2006). Integrante del seminario Educación y Comunidad, dirigido por el profesor Joan Subirats, del que surgió la publicación *Educació i comunitat: reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius* (2003-05).

Desarrolla una intensa actividad en la ciudad de Girona: es miembro de la Fundación SER.GI de Pedagogía Social, miembro del Consejo Municipal de Educación y componente del consejo asesor de la Semana Intercultural de dicha ciudad; colaborador del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña en el diseño de los Planes Educativos de Entorno, coordinador de las APA de los barrios de Santa Eugènia y Sant Narcís desde 1998, impulsor del Plan Educación y Convivencia de este sector de la ciudad y miembro de su mesa directiva y equipo comunitario.

SERRA I SALAMÉ, CARLES

Antropólogo, profesor de la Universidad de Girona especializado en temas relacionados con la presencia de alumnado extranjero en el ámbito de la educación. En este campo cabe destacar que fue uno de los directores del IV Congreso sobre la inmigración en España, celebrado en Girona a finales de 2004.

Entre sus trabajos de investigación destaca, en primer lugar, el realizado en torno al racismo en el ámbito de la educación, se trata de una primera investigación sobre la manera como se presenta la diversidad humana en los libros de texto españoles y su tesis doctoral sobre los discursos de identidad, el racismo y la violencia entre los jóvenes de un instituto catalán con presencia de alumnado de distintas procedencias, entre las que se incluyen, además de Cataluña, diversas regiones de Iberoamérica y Marruecos, entre otras. En segundo lugar, el trabajo recientemente finalizado sobre los abandonos escolares y la continuidad de los alumnos de origen inmigrante una vez finalizada la etapa de escolarización obligatoria, en el que se comparan las trayectorias educativas de alumnos de diez nacionalidades.

Finalmente, ha desarrollado otras investigaciones en torno a la inmigración y los procesos de integración social de las personas y colectivos inmigrantes (por ejemplo, sobre voluntariado en las organizaciones de apoyo a los inmigrantes, y sobre asociacionismo e inmigración).

En torno a estos temas ha publicado un manual universitario sobre antropología de la educación que lleva por título *Antropología de la educación. La etnografía y el estudio de las relaciones interétnicas en el ámbito de la educación* (2002); el libro *Diversidad, racismo y violencia. Conflictos en la Educación Secundaria* (2006); y es coeditor del libro *La inmigración extranjera en España: balance y perspectivas* (2007). También ha publicado numerosos artículos en revistas especializadas y en libros de carácter colectivo: en 2004 «Retòriques d'exclusió i pràctica de la violència. Una anàlisi etnogràfica en l'àmbit de l'educació», en CLIMENT, T, I BESALÚ, X. (eds.): *Construint identitats. Espais i processos de socialització dels joves d'origen immigrant*, Barcelona: Mediterrània. En 2003 «Conflicto y violencia en el ámbito escolar. Más allá del mito de los jóvenes violentos», en *JÓVENES. Revista de estudios sobre juventud* (México) n.º 19, pp. 48-61; y por último mencionamos el artículo publicado en 2004 «Rhetoric of Exclusion and Racist Violence in a Catalan Secondary School», en *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 35, n.º 4, pp. 433-450.