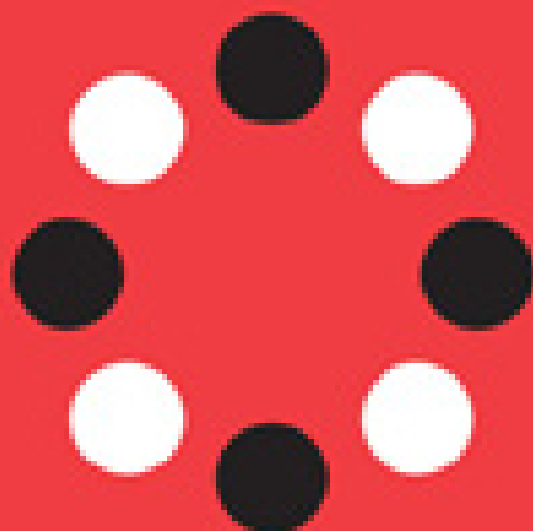


PEDAGOGÍA
COMPARTIDA

PROGRAMA EGERIA PARA LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE EN LA ESCUELA INTERCULTURAL





PROGRAMA EGERIA
para la inclusión del alumnado
inmigrante en la escuela
intercultural

FERE-CECA y EyG (2007): *Programa Egeria para la inclusión del alumnado inmigrante en la escuela intercultural.*
Madrid, FERE-CECA y EyG

Escuelas Católicas
c/ Hacienda de Pavones 5 -1º
28030 MADRID
Tlfn.: 91-3288000
Fax: 91-3288001
Correo electrónico: pedagogico@escuelascatolicas.es
Web: www.escuelascatolicas.es

Programa Egeria para la inclusión del alumnado inmigrante en la escuela intercultural
© Escuelas Católicas de esta edición, 2007
Edita: Edelvives.
Depósito legal: ¿¿??



Talleres Gráficos Edelvives (50012 Zaragoza)
Certificados ISO 9001

Printed in Spain

Documento elaborado por el grupo de trabajo de Escuelas Católicas y la Universidad Pontificia Comillas formado por:

Guillermo AGUADO DE LA OBRA
Irene ARRIMADAS GÓMEZ
María ROSA BLANCO PUGA
Raquel GIL GÓMEZ
Alfredo HERNANDO CALVO
Jorge TORRES LUCAS

Queremos agradecer la colaboración de numerosos centros educativos y expertos en materia educativa que nos han aportado sus ideas para la elaboración de este documento...

Antonio ALEGRE SÁNCHEZ	Rosa DE ISLA ESTEBAN
Herminio ALEGRÍA GIL	Javier LASHERAS GURUCHARRI
Sara ALONSO-ALEGRE FERNÁNDEZ DE VALDERRAMA	Celia LERA RODRÍGUEZ
Mercedes BLANCHARD JIMÉNEZ	Juliana MARTÍN BAEZA
Miguel Ángel BLANCO BLANCO	Adolfo MILLÁN FERNÁNDEZ
Inocente CANTARERO MARTÍNEZ	María Luisa MORENO GUTIÉRREZ
Fulgencia CÉLIS PENCHE	Javier OJEDA IZQUIERDO
Jesús CERDÁN VICTORIA	M ^a Isabel OLAZAGOITIA OLANO
Ana DÍAZ-GÜEMES FERNÁNDEZ	Isabel PENAS VÁZQUEZ
Paula EXPÓSITO MERA	Sebastián PLAZA MARTÍN
Joaquín GARCÍA ROCA	Leonor PRIETO NAVARRO
Baltasar GÓMEZ NADAL	Fernando DE LA PUENTE-SAMANIEGO
M ^a Victoria GÓMEZ MORENO	Ramón RIAL I CARBONELL
Rafael GONZÁLEZ CASTAÑÓN	Juan A. RIVERA MORENO
M ^a del Pilar GONZÁLEZ IGLESIAS	Leandro ROLDÁN MAZA
Montserrat GRAÑERAS PASTRANA	Francisco SALCEDO ARIAS
Antonio GUERRA PARDO	Ana M ^a SARABIA LAVÍN
M ^a Paz HERNÁNDEZ LEÓN	Victoria SASTRE SOLER
Marta HERNÁNDEZ-PALOMO PEÑA	Lorenzo TÉBAR BELMONTE
Araceli IGLESIAS FRANGANILLO	Equipo de Gestión de los Colegios Religiosas de la Asunción

... y a todos los centros educativos cuyas experiencias aparecen a lo largo del libro.
Gracias por obsequiarnos con su saber hacer y demostrarnos que,
verdaderamente, juntos *Creemos en la educación*.

EGERIA

Egeria es considerada la primera viajera y escritora de habla hispana. Sus datos personales todavía son cuestionados por los historiadores, pues ella habló poco de sí misma en sus escritos. Se sabe que fue abadesa de un convento, que tenía conocimientos de griego, literatura y geografía, y que fue querida y respetada por sus contemporáneos.

Su primer viaje fue a Jerusalén, motivado por su sed de conocimiento. Quería conocer los llamados lugares santos pues deseaba comprobar los datos geográficos que se tenían sobre esa parte del mundo.

En su largo viaje (entre 381 y 384) fue escoltada y acompañada por todo tipo de personajes que encontraba en el camino, desde sacerdotes hasta altos militares, quienes consideraban un honor acompañarla. Egeria nunca desperdició el tiempo y escribió un diario, Peregrinación o Itinerario, en donde detalló los pormenores de su viaje, las cosas interesantes que encontraba y las costumbres de cada lugar. Por eso es considerada una de las primeras pensadoras sobre de la creación de lazos entre personas pertenecientes a diferentes culturas.

En su viaje atravesó el sur de Galia (hoy Francia) y el norte de Italia; cruzó en barco el mar Adriático. Es seguro que llegó a Constantinopla en el año 381. De ahí partió a Jerusalén y visitó los alrededores: Jericó, Nazaret, Galilea, Cafarnaúm, describiendo meticulosamente templos y santuarios.

Egeria permaneció un tiempo en la zona, planeando otras expediciones. Su valentía y capacidad de diálogo son admiradas por todos. En aquella época ninguna mujer “de buena cuna” salía sola, ya no digamos de su país, ni siquiera de su pueblito. El viaje de Egeria fue un acto de libertad soberana que desafió a todo el mundo conocido y su camino un gesto de encuentro entre culturas.

índice

PRESENTACIÓN. Manuel de Castro Barco.....	11
PRÓLOGO. Joaquín García Roca.....	13
PRIMER VIAJE > La escuela en el mundo. Marco teórico y situación actual en la atención educativa al alumnado inmigrante	25
1. La atención al alumnado inmigrante en el contexto europeo	27
1.1. La Europa de los números. Una visión cuantitativa de la inmigración y el alumnado inmigrante.....	28
1.2. La Europa de los movimientos migratorios. Una visión cualitativa de las migraciones.....	34
1.3. Principales actuaciones educativas de los países de la Unión Europea con el alumnado inmigrante	39
1.4. Buenas prácticas de nuestros países vecinos de la Unión	44
1.5. Conclusiones	46
2. España, escuela e inmigración: una visión de conjunto	48
2.1. El presente de España. Fotografía de la población española....	49
2.2. La creación de una nueva “España inmigrante” y sus características.....	59
2.3. Inmigración y Escuela española: contexto demográfico.....	61
2.4. Conclusiones	68
3. Situación actual de nuestros centros en materia de escolarización de alumnado inmigrante. Propuesta para una nueva mirada	69
3.1. El discurso de las necesidades y las barreras	70
3.2. Análisis de las necesidades educativas del alumnado.....	83
3.3. Análisis de las barreras al aprendizaje de la comunidad educativa	94
3.4. Conclusiones	104
4. Responder necesidades y derribar barreras desde la interculturalidad. Marco teórico de los programas de atención al alumnado inmigrante	106
4.1. La construcción de la identidad. Una puerta por abrir en sociedades multiculturales.....	107
4.2. Educación intercultural. La llave por ofrecer en nuestras escuelas	120
4.3. Análisis de los principales programas para la atención educativa al alumnado inmigrante.....	129
4.4. Conclusiones	135

5. Tendiendo puentes de la teoría a la práctica. Bases pedagógicas del Programa Egeria	136
5.1. Un modelo donde situar la propuesta	136
5.2. Claves sociales, económicas y culturales	141
5.3. Los objetivos de esta propuesta	145
5.4. El recorrido que haremos.....	146
5.5. Enfoque y sentido de los términos que utilizamos.....	147

SEGUNDO VIAJE > El mundo en la escuela. Cuestionario para la autoevaluación de la educación intercultural en nuestra comunidad educativa	157
--	-----

Presentación	161
---------------------------	-----

Para empezar	162
---------------------------	-----

¿Cómo usar este cuestionario? Objetivos, posibilidades, tiempos y personas. El Cuestionario y su representación gráfica	163
--	-----

TERCER VIAJE > Programa Egeria para la inclusión del alumnado inmigrante en la escuela intercultural	174
--	-----

6. La comunidad educativa: su Proyecto Educativo como Centro	175
---	-----

6.1. La escuela como comunidad educativa. Espacios y actores	175
---	-----

6.2. Un Proyecto Educativo de Centro Inclusivo e intercultural	177
--	-----

6.3. Los roles de la comunidad educativa.....	200
---	-----

6.4. Difundir nuestro Proyecto Educativo	207
--	-----

6.5. Las relaciones interculturales como valor a reforzar cada año: actividades lúdicas e interculturales.....	208
--	-----

7. La acogida del inmigrante. El Plan de Acogida	213
---	-----

7.1. Marco referencial: el alumno inmigrante y su grupo familiar...	213
---	-----

7.2. El Plan de Acogida	217
-------------------------------	-----

8. La educación como relación humana. El Plan de Acción Tutorial	234
---	-----

8.1. Encuadre: las funciones de la acción tutorial	234
--	-----

8.2. El Plan de Acción Tutorial: actores y estructura de la acción tutorial.....	236
--	-----

8.3. Desarrollo de la acción tutorial.....	238
--	-----

9. Aprender a convivir en una escuela inclusiva e intercultural.	
La convivencia en el centro educativo	263
9.1. Las relaciones en el centro educativo inclusivo	264
9.2. Sobre el conflicto: marco de referencia	265
9.3. Estructura del conflicto	269
9.4. Análisis e intervención del conflicto en el contexto multicultu- ral del centro	270
9.5. Orientaciones interculturales para el Plan de Convivencia.....	283
10. Los espacios del proceso de enseñanza-aprendizaje: aula, recreos, comedor...	294
10.1. El aula como espacio de enseñanza-aprendizaje.....	294
10.2. Otros espacios educativos: entradas y salidas del centro edu- cativo, recreos, comedor escolar.....	314
11. El papel del centro educativo en el proceso de orientación acadé- mica y profesional del alumnado inmigrante	319
11.1. Proceso de orientación académica y profesional.....	319
11.2. Orientación académica y profesional de los alumnos inmigran- tes: propuestas y experiencias	327
CUARTO VIAJE > Nuestra historia reciente	345
12. Actividades llevadas a cabo en Escuelas Católicas	347
12.1. A nivel estatal	348
12.2. A nivel autonómico.....	354
12.3. A nivel congregacional	365
CARTA A LOS EDUCADORES	371
BIBLIOGRAFÍA	373
FUENTES DE RECURSOS EN LA RED	381
ANEXOS	385
1. Panorama legislativo europeo en materia de educación al alum- nado inmigrante. Principal Legislación común europea	385
2. Panorama legislativo español en materia de educación interculti- ral (a nivel estatal y autonómico) ¹	386

¹ Legislación incluida hasta mayo de 2007.

PRESENTACIÓN DEL *PROGRAMA EGERIA*

Presentar el *Programa Egeria* es una de las mayores satisfacciones que me ha otorgado mi trabajo al frente de Escuelas Católicas. Se trata de una interesante reflexión para la inclusión del alumnado inmigrante y para el tratamiento de la interculturalidad en la comunidad educativa. Esta reflexión forma parte de las actividades organizadas para celebrar el 50 aniversario de la fundación de una de nuestras instituciones, FERE-CECA. No hemos querido de ningún modo centrar en exceso dicha celebración con actos que sirvieran para alimentar nuestra autocomplacencia, sino mirar al futuro para responder de manera práctica a alguno de los nuevos retos que tiene planteada la educación en nuestro país.

No cabe duda de que una de las novedades más significativas que se ha producido en el seno de la escuela es la llegada cada vez más numerosa de alumnado de otros países, que nos retan con su cultura, su religión y sus propios modos de expresión lingüística. Existen ya numerosas iniciativas y estudios de inestimable valor dedicados a esta cuestión. El *Programa Egeria* se suma a estas iniciativas y quiere ser una ayuda más para quienes tienen la responsabilidad de educar e integrar en la sociedad española a estos inmigrantes y de hacerlos ciudadanos con plenos derechos y responsabilidades.

De esta manera queremos poner de manifiesto nuestro compromiso con la educación y con todos los problemas y dificultades que en cada momento se le puedan presentar. La escuela católica, no solo no plantea problema alguno para acoger y educar en su seno a los inmigrantes, sino que, por coherencia con su misión evangélica, quiere promover su integración, para lo que sería imprescindible contar con las mismas condiciones y con los mismos medios que la escuela pública. Además estamos dispuestos a aprender de tantos buenos profesionales que en la escuela pública trabajan con inmigrantes y a ofrecer, con sencillez, todo aquello que de nuestra experiencia pueda resultar interesante para los demás. Por eso nuestra propuesta no es un programa exclusivamente pensado para la escuela privada concertada, sino abierto a todos.

El *Programa Egeria*, más que un programa, quiere ser un viaje para el educador que acude a sus páginas en busca de respuestas y más que un viaje, cuatro aventuras, cuatro viajes. Los cuatro viajes de Egeria, primera peregrina por el diálogo entre culturas, que coinciden con las cuatro partes diferenciadas del libro. En el primer viaje, “la escuela en el mundo”, ofrecemos un marco teórico y una descripción del fenómeno de la inmigración y de cómo se vive y se atiende desde la escuela. En el segundo viaje, “el mundo en la escuela”, ofrecemos un cuestionario para la autoevaluación de la educación intercultural en nuestras comunidades educativas, con la intención de que sirvan como hoja de autodiagnóstico, documento de baremación, cuestionario para la reflexión, etc. El tercer viaje entra de lleno en la presentación de lo que es la aportación específica del *Programa Egeria* a la inclusión del alumnado inmigrante en el marco de una escuela intercultural. Y finalmente, el cuarto y último viaje que cierra el

trayecto de ida y vuelta, ofreciendo una nutrido grupo de materiales, cursos de formación, bibliografía, páginas web, artículos y propuestas de Escuelas Católicas que ya están en marcha o que se han realizado previamente en nuestros centros y a las que el viajero/lector podrá acudir en busca de más respuestas prácticas en su quehacer docente.

Me resta tan sólo agradecer a quienes de manera muy profesional han elaborado este programa. Hay entre ellos una riqueza digna de tenerse en cuenta. Por un lado la que aporta la presencia de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid, que le dota de rigor universitario. Por otra, la riqueza que ofrecen las personas expertas en estos temas que han puesto lo mejor de sus experiencias con este alumnado inmigrante. Y, finalmente, la riqueza de los responsables del Departamento de Innovación Pedagógica de Escuelas Católicas que han sido el alma y los motores de esta iniciativa. A todos ellos mi gratitud y a quienes tengáis entre vuestras manos este documento os deseo que encontréis en su lectura una ayuda para vuestro trabajo en el aula.

Manuel DE CASTRO
Secretario General de Escuelas Católicas

PRÓLOGO

I. LA ESCUELA ANTE UNA SOCIEDAD MULTICULTURAL

Los procesos migratorios envían impulsos renovadores al sistema educativo que no pueden subordinarse a nuestras concepciones conocidas y frecuentemente gastadas. Estos impulsos vienen saturados de rumores, que distorsionan la realidad de quienes son empujados a morir en el umbral de Europa, o en cualquier río Grande, intentando alcanzar un paraíso parido por las ondas de televisión.

Se escuchan nítidamente las voces de los Gobiernos que hablan de control de fronteras, de expulsiones masivas y de repatriaciones obligadas; se escuchan las voces de las Administraciones locales que hablan de la imposibilidad de aceptar a ninguno más, que el bienestar alcanzado ya no se sostiene; se escuchan las voces de algunos padres que no desean que sus hijos convivan con extraños; se escuchan las encuestas de opinión que identifican delincuencia y migración o dictaminan que los inmigrantes son “la mayor preocupación de los españoles”.

El desafío de los procesos migratorios en el ámbito educativo está cruzado de rumores y de ruidos. ¿Tenemos los hombres y mujeres de la educación una perspectiva original para captar los mensajes?

La experiencia cristiana, que se despliega en distintas y variadas tradiciones pedagógicas y en una amplia geografía de escuelas católicas, es portadora de una tradición de hospitalidad con respecto al extranjero, que se convalida en prácticas educativas que deben acreditarse en cada momento histórico, al modo como propone la Carta a los Hebreos, «*No cerréis la puerta al extranjero, no sea que os quedéis sin ángeles*».

El programa, que presenta este libro, lleva el nombre de EGERIA, una mujer del siglo IV que siguiendo la tradición de Jesús de Nazaret, convirtió su vida en peregrinación, desde Galicia hasta Jerusalén, desde la Galia hasta Constantinopla. Sus viajes eran un gesto de libertad soberana, que retó a su mundo, y un ejercicio de permanente aprendizaje ante lo diverso, que todavía reta al nuestro.

Procesos sociales y problemas escolares

La condición sedentaria ha sido una excepción en la historia de la humanidad. Desde sus orígenes, los seres humanos emigran hacia mejores condiciones de vida y de libertad, e intentan escapar de la opresión política y social. Según la hermosa metáfora de Juan Goytisolo, «*el hombre no es un árbol: carece de raíces, tiene pies, camina. Desde los tiempos del homo erectus circula en busca de pastos, de climas más benignos, de lugares en los que resguardarse de las inclemencias del tiempo y de la brutalidad de sus semejantes*». Ayer era el éxodo de los pueblos a las ciudades, de los dominadores hacia las colonias; hoy es de las periferias sub-desarrolladas hacia los países industrializados.

Ha nacido un proceso social, con rango de signo del tiempo y visos de proceso estructural, que impregna todos los ámbitos de la realidad y de la vida. Sus portadores no son los inmigrantes económicos; antes que ellos, llegó el turismo masivo, las multinacionales, las mercancías de Oriente, las minorías desplazadas, la crisis de los Estados étnicos, las reivindicaciones lingüísticas. La *movilidad* ha transformado a los seres humanos de sedentarios en nómadas. La revolución de los medios de comunicación y las exigencias del capitalismo han roto las fronteras y están provocando “la muerte de la distancia”, 191 millones de desplazados en 2005 frente a 99 millones en 1980.

El primero que comprendió que estos dos factores eran portadores de otra geografía de lo humano fue el *mundo económico*, a través de la producción, de las mercancías y de las finanzas. Lo saben bien las maquilas en los países del Sur que han roto todos los mecanismos económicos de las comunidades. Lo saben bien los contenedores que desplazan las mercancías por todo el mundo. Lo saben bien las financieras que especulan desde cualquier rincón del planeta. Lo saben bien los trabajadores que se desplazan porque se les necesita como fuerza de trabajo. Bachir, un marroquí superviviente del naufragio de una patera, se pregunta: *«Y a pesar de todo, ¿por qué queremos viajar? Seguro que para vosotros es difícil comprender por qué una persona normal, que tiene una casa y un pequeño trabajo y una familia, lo deja todo y se echa a la aventura. Por qué camina miles de kilómetros, paga sobornos a policías de media África y se pone en manos de desalmados para llegar a Europa. La respuesta es que no tenemos otro horizonte. Y preferimos jugarlo todo para encontrarlo...; y si nos morimos en el estrecho, es que Alá lo ha querido así».*

Pero la globalización económica no sólo ha traído extranjeros y turistas, sino también emigrantes económicos, que no encajan en nuestro mapa cognitivo, cultural o político. Los extranjeros son parte de nosotros mismos, mientras que los emigrantes son los extraños. A los extranjeros se les ha vendido la costa del país, porque el dinero no conoce nacionalidades; los inmigrantes heredan los comportamientos que provocaban los pobres en el siglo pasado: desprecio y rechazo. *«No marginamos al inmigrante si es rico, ni al negro que es un jugador de baloncesto, ni al jubilado con patrimonio: marginamos a los pobres».*

Peligros en oportunidades

No estamos ante un problema que busca solución, sino ante un proceso estructural que requiere acompañamiento, del mismo modo que no tenía sentido enseñarse con el teléfono, con los coches o con el agua potable. No podemos cerrar las puertas a la diversidad cultural en nuestras escuelas para mantener una homogeneidad que ya no existe en la realidad, sino tan sólo podemos convertir un peligro en oportunidad, una crisis en vuelo, un reto en oportunidad.

Educación, dice el Informe Delors (1996: pág. 95), consiste en «proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él». La escuela navega hoy con pocas brújulas por el mar de la diversidad cultural, ya que venimos de una escuela presunta y mayoritariamente homogénea. La escuela se enfrenta a oportunidades anteriormente impensables, y a desafíos que marcarán el futuro de la educación, que ha sabido hacer de los obstáculos nuevos caminos, porque «a la vida le basta el espacio de una grieta para renacer» (Sabato, E. 2000, pág. 130).

¿Qué pide este proceso socio-cultural del sistema escolar? El proceso social obliga a recrear el campo visual de la educación, sus finalidades, objetivos, agentes y estrategias educativas.

II. EL DESAFÍO DE LO MULTICULTURAL

Las migraciones no han creado nuevos problemas a la escuela, sino que los han desvelado, ya que la presencia de la diversidad es tan vieja como la tarea misma de la educación, que ha tenido que afrontar las desigualdades económicas, las discapacidades físicas, psíquicas y mentales, las inadaptaciones sociales. A través de cada una de ellas, la escuela construyó unos préstamos, que hoy necesitamos para abordar la condición migratoria.

¿Dónde está la novedad de la diversidad cultural, si la escuela ha sido siempre un territorio de trayectorias diversas? Si las migraciones fueran un episodio individual, el sistema educativo estaría suficientemente equipado para afrontar la incorporación de los inmigrantes a la escuela; pero es también una aventura colectiva y un hecho cultural que requiere un nuevo horizonte educativo. Los inmigrantes no sólo traen sueños individuales y trayectorias vitales, sino que traen sus culturas, sus tradiciones, sus redes sociales (García Roca, 2002).

Lo que llama a la puerta de la escuela es el reconocimiento de las identidades culturales, y los derechos individuales de los niños, que exigen educar para vivir juntos cuando el otro no comparte nuestras referencias ni nuestras tradiciones. Reconocimiento cultural e identidad personal son los dos polos de la interculturalidad (Taylor, 1992). La grandeza del maestro es que intente acomodar bajo el mismo techo los derechos individuales de cada alumno con los derechos culturales.

Educación para la interdependencia

Educación para la sociedad industrial consistía en crear sujetos autónomos que fueran capaces de tomar las riendas de la vida en sus propias manos, vencer el destino impuesto y promover la libertad como el valor fundamental para la vida. El horizonte de la educación era la autonomía y la independencia. El proceso de modernización requería personas autónomas, autosuficientes y competentes.

Las migraciones desvelan el nuevo estado de lo social y la nueva configuración del mundo, basada en la interdependencia. La sociedad global que se anuncia en los procesos migratorios, necesita personas interdependientes y conectadas. Si en tiempos de la independencia fuimos capaces de crear instituciones educativas que la democratizaran y la socializaran, en tiempos de interdependencia educar es profundizar en las dependencias que tenemos unos de otros; como subraya Barber (2004), «*la soberanía, es una quimera*». Tan importante es educar para la autonomía como educar para la interdependencia: en el primer caso, la diversidad molesta; en el segundo caso, enriquece al aula.

El niño emigrante visibiliza la interdependencia, que caracteriza a todos los alumnos de la clase; lo lejano se ha hecho cercano, ya no hay un dentro y un fuera, ni un propio y un ajeno. Cambian las experiencias básicas de los alumnos en lo que respecta al espacio y al tiempo. Basta encender la televisión y contemplar lo que sucede en el último rincón del mundo; basta mirar los escaparates, entrar en una gran superficie o dedicar un rato a navegar por Internet, para entender que el mundo entero está a nuestro alcance.

Junto a los niños inmigrantes, todos en el aula comienzan a experimentar una vida sin fronteras claras y sin identidades excluyentes. La interdependencia se despliega en relación con la tierra; somos *tierra* que piensa, que ama, que ora, que espera y desespera. Se despliega en relación con los *problemas*, que ya no existen localizados sino disueltos. Se despliega en relación con la *seguridad*, ya que no se puede basar en los muros.

Educación para la cooperación

Del valerse por sí mismo, como horizonte de la educación, pasamos al aprendizaje de la cooperación para vivir juntos. Esta pedagogía se opone a tres derivas educativas. En primer lugar, se opone a aquella figura que hizo del maestro el ser separado y distante que todo lo sabe y no tiene nada que aprender de sus alumnos. Se puede ser, a la vez, docentes y discentes. Educar es ser educado. La cooperación convierte al niño emigrante en cooperador y al diferente, en colaborador. Los problemas educativos sólo tienen solución si se cuenta con los propios alumnos, con sus capacidades, con sus imaginaciones, con sus sueños. Todo niño nos supera en algo y puede aportar al desempeño de la tarea educativa.

En segundo lugar, se opone a la segregación o guetización de los inmigrantes (“cada uno en su sitio”), que en la actualidad se presenta como una propuesta pedagógica sostenida a través de una fuerte presión social. Se aluden razones ideológicas para justificar que el estar juntos impide el desarrollo normal de los alumnos aventajados o el proceso normalizado del aprendizaje.

Se opone, asimismo, a las propuestas inclusionistas que incorporan a los niños inmigrantes como hecho individual, sin que ello suponga ninguna modificación en los contenidos, en la organización escolar, en la relación educativa. La pedagogía de la cooperación, por el contrario, necesita al diverso como ejercicio de convivencia.

Educar para la diversidad

Nuestro horizonte educativo ha sido lograr identidades y personalidades firmes y convencidas, de una pieza, hasta el punto que todas las metáforas que se han utilizado para representarse la intervención educativa se han construido sobre la tarea de formar y socializar. Hasta ahora, a la escuela se le encomienda que conforme a sus alumnos en una misma identidad cultural, en una misma lealtad a las instituciones sociales y en un cuadro compartido de referencias.

Este imaginario ha producido algunas derivas que nos impiden afrontar la incorporación de los niños inmigrantes a la escuela, ya que existe un currículo oculto que lleva a *librarse de la diversidad*. A la escuela le ha preocupado más lo común que lo diverso, la identidad heredada que la identificación construida. El sistema educativo está más preparado para gestionar la uniformidad que para afrontar la diversidad. La mirada intercultural, por el contrario, se somete a la prueba del otro, del diferente, del extranjero y entiende que las culturas pueden inter-afectarse, aportándose cosas valiosas y criticando o eliminando cosas nocivas. La educación para la diversidad resulta siempre de intensificar ese encuentro y esos contactos. Las culturas se influyen unas a otras. Las culturas perecen en el aislamiento y prosperan en la comunicación (Fuentes, 2002).

En consecuencia, aplicamos la perspectiva correccional, que pretende librarse cuanto antes de la diversidad cultural y afrontarla como algo molesto que dificulta la relación educativa, confundiendo diversidad y desviación. En el mejor de los supuestos, se acepta a los niños inmigrantes como una penalización: no más de dos por aula.

III. COMPETENCIAS INTERCULTURALES

Junto a los dispositivos que hemos construido en contacto con los distintos rostros de la diferencia, necesitamos adquirir habilidades y competencias para el desempeño educativo en contexto multicultural. Competente en el ser, en el saber, en el valorar y en el hacer.

La pedagogía del nombre y la trayectoria individual

La perspectiva educativa se resiste a convertir a la persona inmigrante en el anónimo que perdió su nombre en la travesía, su edad en la patera y su patria en la

comisaría. Cuando alguien entra en el recinto escolar, se acompaña siempre de su nombre, sin lo cual no hay relación educativa. El niño, adolescente o joven ingresa en el recinto escolar con tres préstamos sustantivos: como *agente* que actúa y produce, como *actor* que reproduce papeles y recita guiones y como *autor* que crea e inventa. Las tres dimensiones producen múltiples y densas interacciones entre lo físico y lo orgánico, entre lo psíquico y lo social, entre lo simbólico y lo racional.

Las actuales políticas migratorias producen una grave capitulación del sujeto, que empieza en el uso del lenguaje y se consume en los mecanismos de generalización, que son la puerta de entrada al mundo de las exclusiones. Cuando se identifica al niño como inmigrante, se destituye su biografía personal y se destruye su trayectoria vital; así empieza el proceso de etiquetaje, que requiere la lógica burocrática. La capitulación del nombre empezó cuando sus padres perdieron su nombre propio a favor del genérico “inmigrantes”, que connota extrañeza, riesgo y peligro; cuando ocultaron su origen a favor del genérico subsaharianos; cuando diluyeron sus capacidades personales a favor de simples intereses laborales; cuando aceptaron humillaciones a favor de beneficios mercantiles.

Con la pérdida del nombre nos adentramos en el mundo de las generalidades, de los prejuicios y de las prácticas discriminatorias, que siempre supone una violencia contra el sujeto. Hablamos de subsaharianos, árabes o ingleses para diluir en categorías abstractas lo que es estrictamente individual. Lo que se aplica a un individuo, no es necesariamente verdad para el grupo, mucho menos para el colectivo (Hirschmann 1991: pág. 34). Con la pérdida del nombre, se construye la identidad personal desde la carencia y, en consecuencia, nace la *tiranía de la carencia*. Llamar a alguien inmigrante significa primar la identidad del territorio por encima de otras identidades.

En contacto con los niños inmigrantes, las escuelas católicas pueden librarse de la vieja lógica que prescindía del niño como ser personal, comunitario e histórico. La perspectiva educativa recupera la identidad personal y, al recuperar su nombre y su historia, hace posible un proceso de incorporación activa a la sociedad, de implicación en la vida del Centro, de activación de sus potencialidades personales. Es ahí donde el sujeto se reconoce en una historia abierta (García Roca, 2004: pág. 15). Cuando nace el sujeto que ama y desespera, que se desplaza y emigra, que busca y fracasa, ya no tolera ni el anonimato que disuelve a la persona en colectivos, ni la burocratización que los reduce a legales, documentados e indocumentados. De este modo, se consume una educación sin participación de las personas ya que, sin la condición de sujeto, no hay posibilidad de contar con ellos.

No hay ningún niño que sea emigrante; cuando hacemos esta reducción nos impedimos estimarles. Sin nombre, no hay amor educativo ni estima para el cre-

cimiento. Es necesario poner al centro la persona, más allá de sus circunstancias advenidas; estimar el mundo peculiar y acercarse a él desde la cordialidad y desde su propia lógica y su integridad, por encima de las convenciones dominantes y hegemónicas.

En la educación importan los niños no por lo que hacen, piensan o creen, sino por lo que son. La dignidad del niño no brota de su historia pasada ni de su cultura actual, sino que es algo gratuitamente recibido. Es aquí donde el maestro se convierte en esencial: tiene nombre porque tú le llamas, tiene consideración porque tú le consideras, es digno porque tú le dignificas.

La dignidad no se pierde porque alguien lleve un pañuelo en la cabeza. El nombre actual de la dignidad se llama derechos humanos. Hemos de entrar en ese territorio en el que el niño es sujeto de derechos: puede y debe ser escuchado, hablar, decidir, por pequeño que sea. Cuando se produce esta aceptación incondicional, se rompen las barreras entre las personas, sean religiosas, lingüísticas o culturales. Son muchos los inmigrantes que, tras embarcarse en un viaje sin meta y sin retorno y acosados por una hostilidad ambiental, necesitan experimentar la acogida incondicional. La escuela de orientación cristiana ha de ser una comunidad abierta a cuantos deseen integrarse en ella; y acogedora, porque sólo desde comunidades abiertas y acogedoras es posible garantizar procesos educativos.

La experiencia del nosotros

Sin embargo, todo niño nunca adviene sólo con su nombre, sino que trae multitud de tramas que le conectan con la realidad global y con sus redes sociales. De modo que el reconocimiento del sujeto no es necesariamente de un individuo propietario, autosuficiente y seguro, sino de una persona emocionalmente vinculada a una historia, afectivamente dependiente de una familia, cordialmente atrapado por trayectorias vitales que no son del todo suyas.

Se necesita la capacidad de mirar al niño vinculado a sus mundos vitales, a sus sueños y memorias. Se trata de ver las cosas imbricadas unas con otras, conectadas entre sí y situar al individuo en el interior de las tramas que le confieren su individualidad, en el interior de su grupo, en el interior de la comunidad. Detrás de un niño hay una historia vinculada a experiencias vitales. Quien mejor ha logrado expresar esta trama relacional ha sido Antonio Skármeta, *El cartero de Neruda*, en el cual el poeta, desde París, emigrante, enfermo y añorado, le pide a Mario, el solidario cartero, que le ayude a recuperar, a través de sus sonidos, los paisajes que ya forman parte de su identidad y que necesita para seguir viviendo: «Quiero que vayas con esta grabadora paseando por Isla Negra, y me grabes todos los sonidos y ruidos que vayas encontrando (...) Mándame los sonidos de mi casa. Entra hasta el jardín y haz sonar la campana (...) Y ándate hasta las rocas, y

grábame la reventazón de las olas. Y si oyes gaviotas, grábalas. Y si oyes el silencio de las estrellas siderales, grábalas».

Cuando se comprende este hecho, la inmigración no puede reducirse a extranjería. Mientras las migraciones hacen referencia a la imbricación entre todos los elementos, la extranjería corta el proceso y le interesa el inmigrante cuando llega a la frontera. El problema de la extranjería es el número de los que llegan a Canarias, el desafío de las inmigraciones es lo que pasa en el mar. Alguien es extranjero cuando llega a una frontera; pero es inmigrante desde que sale de casa, abandona su tierra: por qué salieron y abandonaron sus países, qué paso en los desiertos que cruzaron, cómo les fue en la llegada y en la integración, qué posibilidades tienen para retornar, ejerciendo no sólo el derecho a migrar, sino también el derecho a desandar el camino.

Asimismo, las migraciones plantean a la educación la necesidad de recrear el vínculo social que nos permite hablar de un “nosotros” humano. Ampliar el círculo humano es el fruto mayor de la intervención educativa. Lo decisivo en la educación intercultural es provocar *experiencias del nosotros*. Los niños de la migración han de poder vivir un espacio colectivo donde experimenten el nosotros, ya que crecer es abrirse a un futuro desde la pertenencia, que permite decir “nosotros”. ¿Se puede construir un nosotros desde la experiencia del trauma del desarraigo local? Cabe orientar hacia este objetivo la educación.

Desde esta experiencia no resulta convincente la actual *exaltación de la diversidad*, que constituye hoy lo culturalmente correcto. Asistimos al romanticismo de lo diferente que ignora sus dificultades y conflictos hasta abandonar el compromiso por la igualdad; de este modo, ha nacido una nueva forma de racismo sutil que asume la forma del “diferencialismo”: elogia las diferencias pero hasta tal punto las considera adscritas al sujeto e inmutables y, en consecuencia, sostiene la necesidad de tener separadas a las culturas y a los grupos étnicos para preservar la identidad.

El vínculo mundial se deberá construir sobre la solidaridad con la familia humana, que se despliega en la universalización de los bienes sociales y de la dignidad de los seres humanos. Nos resistimos a pensar que el miedo o la seguridad sean los únicos vínculos para crear la sociedad mundial. La escuela llegará a ser un microcosmos de redes y de vinculaciones que conforman el “nosotros” a escala humana. Y los educadores quizá seamos tejedores de tapices que se entrelazan, según la expresión poética de Manuel Rivas: «*Todos soltamos un hilo, como los gusanos de seda. Roemos y nos disputamos las hojas de morera pero ese hilo, si se entrecruza con otros, si se entrelaza, puede hacer un hermoso tapiz, una tela inolvidable*» (1998).

Para la tarea de construir redes se necesita la acción conjunta que incorpora a los propios inmigrantes, como agentes de intercambio (Baumann, 1999). Las

migraciones invitan al sistema educativo a construir redes sociales, entre Norte y Sur, entre Este y Norte, entre los que salieron de sus tierras y los que quedaron, entre las escuelas de allá y las de acá. Sabemos que las redes mafiosas en torno a la inmigración ya existen. Sin embargo, son muy débiles las alianzas en torno a la dignificación de los inmigrantes.

El reconocimiento de las identidades múltiples

Said y Lucrecia, que entraron en el aula como el marroquí y la dominicana, a partir de la relación educativa se experimentan como identidades múltiples: tienen una identidad que les concede su patria de origen (ser marroquí y dominicana), una identidad que procede del género (varón y mujer), una identidad de raza (blanco y negra), identidad de lengua (árabe y haitiano), una identidad política (izquierda y centrista), identidad religiosa (musulmán y católica), identidad profesional (conserje y abogada), identidad musical (flamenco y hip-hop), identidad deportiva (futbolista y voleibol).

Afirma Anthony Appiah que *«es muy importante recordar que no somos simplemente negros, blancos, amarillos o morenos, gay, heterosexuales o bisexuales, judíos, cristianos, musulmanes, budistas o confucianos. También somos hermanos y hermanas, padres e hijos, liberales, conservadores e izquierdistas, maestros y abogados, fabricantes de automóviles y hortelanos, hinchas de un equipo o de otro, aficionados a una música u otra, cinéfilos y lectores de novelas policíacas, surfistas, cantantes, poetas y amantes de las mascotas, estudiantes y profesores, amigos y amantes. No debemos permitir que una sola identidad nos someta a nuevas tiranías»* (1995). La identidad única ya no es un modelo viable, ni necesario, ni posible.

La presencia de niños inmigrantes en la escuela no amenaza la identidad cultural de los autóctonos, sino que desvela una realidad nueva de todo niño, que debe ser ayudado en el marco escolar. Todo niño está habitado por distintas voces culturales. Esta tarea educativa exige un nuevo *modo de emocionar* la diversidad desde la empatía y no desde la sospecha o la desconfianza, aunque ello comporte ampliar los umbrales de tolerancia. La empatía nos conduce al amor por lo concreto frente a las abstracciones. Se necesita de la pedagogía de la acogida, donde lo extraño se hace cercano, donde se experimenta la aceptación sin condiciones. Acogida es escucha activa, lo cual supone un bajo nivel de tecnicidad. Apelan a la empatía humana más que al cálculo técnico, y sus objetivos educativos están puestos en los valores intrínsecos, más allá de las inquietudes utilitaristas representadas en gran medida por los propios padres.

De este modo, las migraciones hacen un aporte sustancial a la construcción de la identidad, ya que obligan a replantear la permanente cuestión de quiénes somos desde la pertenencia a distintas comunidades y a distintos grupos. Por la fuerza de las migraciones, la identidad se pronunciará en plural. La identidad

española, la valenciana, la europea no serán excluyentes, sino diversificadas y simultáneas. Podemos ser simultáneamente valencianos, españoles, europeos y ciudadanos del mundo. El educador necesita conocer y empatizar con las grandes tradiciones culturales. La escuela lo que puede hacer es dar a conocer las culturas y, de este modo, impedir las prácticas discriminatorias.

En primer lugar, debemos conocer las diversas culturas, lo que nos debe llevar tanto a conocer como a evitar prejuicios. Con nosotros o sin nosotros, los alumnos están rodeados ya de distintas tradiciones musicales, artísticas, cinematográficas, lúdicas. Se trata de convertirlo en un hecho educativo, en saber convertirlo en un elemento de crecimiento humano. Pronto entenderemos que se puede ser simultáneamente guineano, madrileño, español, europeo y cosmopolita. Vivimos, gracias a las migraciones, en mundos plurales.

Las migraciones han creado un nuevo espacio para la identidad: la identificación. Si captamos bien el mensaje de las migraciones, dejaremos de hablar de identidad para hablar de identificación. No me preguntes *de dónde* vengo, sino *a dónde* queremos ir. La identidad no necesita defenderse como un territorio incontaminado y homogéneo para llegar a ser nosotros mismos, ni necesitaremos ponernos a salvo de la contaminación de otras culturas para mantener nuestra identidad. Será suficiente que podamos pensar más en términos de identificaciones y menos en términos de identidades; que no nos preguntemos de dónde venimos sino a dónde queremos ir juntos: *«No me llames extranjero porque haya nacido lejos... /... mejor saber dónde vamos, a dónde nos lleva el tiempo»*.

La experiencia religiosa o la prueba del otro

La presencia del extranjero en el marco escolar facilita la experiencia del otro como preámbulo y camino hacia la suscitación de la experiencia religiosa. La figura del extranjero, venido de lejos y de otra parte, ha sido la condición cultural de lo Otro. En la experiencia religiosa, la figura del extranjero como otro se constituye en el paradigma de la felicidad. No nos hace feliz lo que es igual, sino el ansia de lo totalmente otro, el encuentro con la diferencia, el encuentro con lo no poseído.

En la cultura griega, la felicidad se produce en el encuentro entre iguales, en la comunicación con aquél que es equivalente a nosotros; en el encuentro con aquella otra mitad que, según el mito platónico, nos falta; sólo lo que es igual a nosotros puede completarnos. Esta correspondencia entre iguales se despliega en el conocimiento humano y en la convivencia. Sólo se puede conocer aquello que es igual o semejante. *«Lo igual es conocido sólo por aquello que es igual»*, decía Aristóteles en la Metafísica (Metafísica III, 41000b). En consecuencia, conocer es un reconocer lo que ya de antemano se conoce. Sólo se conoce aquello que tiene una correspondencia y una similitud. Incluso las cosas externas se conocen por

la resonancia en el mundo interior. Se percibe aquello que es semejante, y la correspondencia es el secreto del conocimiento. Nunca podré conocer lo que le diferencia y resulta completamente otro (Moltmann 1999: pág. 139).

Sólo puede convivir lo que es homogéneo o parecido. Incluso “la verdadera amistad se funda sobre la igualdad” ya que “lo igual prefiere asociarse con el que es igual” (Ética a Nicómaco VIII). Ante lo que es igual, sentimos confirmación, e incluso hace bien a nuestros sentidos; ante lo diferente y extraño, sentimos una sensación de dolor. Ante lo extraño, oponemos resistencia. Lo igual aspira a lo igual con el fin de unirse a ello. La amistad entre iguales ha inspirado la doctrina de la sociedad en la Grecia antigua. Se intercambia lo que es igual: el bien con el bien, el mal con el mal. La sociedad que nace de los iguales, es siempre una sociedad cerrada, ya que sólo acepta a los iguales y excluye a los otros que no son considerados como ellos. Lleva a una sociedad articulada sobre las castas y las clases y se desinteresa de aquella vida que nace de la polaridad y de los contrastes.

La experiencia religiosa, por el contrario, cuestiona ambos principios y en su lugar postula que “el otro es conocido sólo por el otro” y “la aceptación de los otros crea comunión en la diversidad”. Y al hacerlo, hace un gran servicio humanizador, ya que el principio de correspondencia no asegura ningún incremento de conocimiento, sino que induce a la continua auto-confirmación de lo que ya es conocido; si lo igual es conocido sólo por lo igual, ¿para qué interesa conocerlo? Si conozco sólo lo que me es conocido, no me despierta ningún interés por una realidad que es igual o semejante a la mía. Como asegura un dicho ruso, “cuando dos dicen la misma cosa, uno de los dos se convierte en superfluo”. Mas todavía, si lo igual solo puede ser conocido por lo igual, la razón sólo podrá conocer a la naturaleza y a los otros si está adaptada a él, asimilada y dominada.

Cuando los ricos se interesan sólo por los ricos, y los pobres por los pobres, los blancos por los blancos y los negros por los negros, los sanos por los sanos, los discapacitados por los discapacitados..., construimos una sociedad segregada, guetizada, un lugar donde reina la muerte. El culmen de esta sociedad es el narcisismo del hombre moderno que ve siempre y en todas partes reflejada la propia imagen, ya se trate de los otros seres humanos, de la naturaleza o de lo divino. El dominio sobre los otros seres y sobre la naturaleza y la proyección de nuestros conceptos sobre Dios, está en el origen de la infelicidad actual.

En el ámbito de la convivencia, comentando la doctrina paulina de los carismas, escribe Käsemann, «*el cuerpo no tiene un solo miembro, sino muchos. Esta multiplicidad no lacera el cuerpo, sino que permite la unidad. Mientras que entre iguales nos aburrirnos y resulta superfluo el uno para el otro, entre diversos existe la posibilidad del servicio recíproco y llegar a ser una sola cosa en el servicio del ágape*» (1960). T. Todorov, en su estudio sobre “*La Conquista de América. El problema del otro*” (1985) saca las últimas consecuencias en orden a la convivencia. En realidad

América no ha sido nunca descubierta por los europeos en su singularidad y diversidad. Los conquistadores sólo vieron y descubrieron lo que buscaban, es decir oro y plata. Nunca han reconocido la riqueza de los indios, que han estado desconocidos hasta nuestros días o, en el mejor de los casos, hemos querido someterlos, explotarlos, colonizarlos y evangelizarlos. Los otros eran objetos de dominio, e incluso los evangelizadores los convertían para que se asimilaran a ellos. Ellos querían conocer y comprender no al diferente, sino al igual, por lo cual se encontraban legitimados para destruir las culturas extrañas. El trágico epílogo de este proceso ha sido la cultura unitaria colonial, la religión unitaria imperial y la lengua unitaria que lo nivela todo.

En la base de una sociedad de iguales está el *amor por los amigos*; en una sociedad de diversos está el *amor por los enemigos*: en ella se asume la responsabilidad no sólo por los que pertenecen al mismo círculo, sino también por aquellos que son hostiles. La pregunta, entonces, no es cómo defenderse de los diferentes, sino de qué manera podemos desactivar la hostilidad para poder vivir juntos.

Joaquín GARCÍA ROCA

Director del Centro de Estudios de Migraciones (Valencia)

PRIMER VIAJE

LA ESCUELA EN EL MUNDO

Marco teórico y situación actual
en la atención educativa
al alumnado inmigrante

1 | LA ATENCIÓN AL ALUMNADO INMIGRANTE EN EL CONTEXTO EUROPEO

Pedimos mano de obra y llegaron personas.
Max Frisch, 1965

En la actualidad, vivimos un momento de cambio sustancial en el desarrollo de la Unión Europea. La ampliación de diez nuevos países miembros se materializó con éxito en mayo de 2004 y una nueva ampliación con Rumania y Bulgaria se ha hecho realidad este 2007. En una Europa de múltiples culturas e integradora de ciudadanos, las políticas de los países miembros tienden a converger en el espacio común europeo para alcanzar una mayor calidad. De esta forma, los avances en materia de política educativa permiten un abordaje más eficaz de los fenómenos que se viven en las escuelas de los países de la Unión.

Los movimientos migratorios, impulsados en sus inicios por las necesidades del mercado de trabajo, han llamado a la puerta de las aulas de toda Europa. Este fenómeno, aunque perfilado con características propias en cada país, ha obligado a la adopción de nuevos programas educativos para hacer frente a las necesidades de un alumnado procedente de diferentes realidades, con lenguas y referencias socioculturales distintas, cada vez con mayor frecuencia.

Si queremos abrirnos camino para entender la situación actual de la sociedad y la escuela españolas resulta imprescindible encuadrar el fenómeno de los movimientos migratorios en el marco de la Unión Europea. En este primer capítulo, nos acercaremos a la comprensión del sistema migratorio europeo y su repercusión en la vida de los centros escolares. Con esta intención, en primer lugar, situaremos al lector ante una breve reseña estadística y ante la tendencia demográfica de la población europea señalando el lugar que ocupa España. A continuación, en el segundo epígrafe, el conjunto de cifras y datos se completa con una visión cualitativa que pretende ayudar a comprender las causas y el proceso que subyace a los movimientos migratorios, así como el importante papel que se ven obligados a ocupar instituciones y sistemas educativos.

Finalmente, se desarrollan brevemente los principales modelos y las medidas más importantes que los países de la Unión dedican en la actualidad para la atención educativa del alumnado inmigrante. Junto a éstos, destacamos algunos ejemplos de “buenas prácticas” de nuestros vecinos europeos. En su lectura, esperamos que el educador aproveche todo lo que de beneficioso puedan suponer estas experiencias para la reflexión en su propio centro y en su práctica profesional. Como escribió Étienne Verhacq «*en nuestros colegios europeos hemos de acompañar a los jóvenes compartiendo sus peregrinaciones, darles la mano estén donde estén y acompañarlos a donde quieran ir*»².

² AA.VV. ESCUELAS CATÓLICAS. *¿LÍDERES O GESTORES? LIDERAZGO ESPIRITUAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS*, SANTILLANA, MADRID, 2006.

1.1. LA EUROPA DE LOS NÚMEROS. UNA VISIÓN CUANTITATIVA DE LA INMIGRACIÓN Y EL ALUMNADO INMIGRANTE

DEMOGRAFÍA Y MOVIMIENTOS MIGRATORIOS EN LA UNIÓN EUROPEA

Actualmente, la población total de la Unión Europea ronda los 460 millones de habitantes³; esta cifra puede desdoblarse nuevamente en dos cuando distinguiamos los 385 millones de habitantes de los países de la Europa de los 15, entre los que se sitúa España, y los 74 millones de los diez nuevos países de la Europa de los 25⁴.

El gráfico 1.1 presenta el crecimiento de la población experimentado en los últimos años por algunos países de la Unión entre los que se destaca el caso de España.

GRÁFICO 1.1. POBLACIÓN EN LA UE

	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Alemania	82 057,4	82 037,0	82 163,5	82 259,5	82 440,3	82 536,7	82 531,7
Austria	7 971,1	7 982,5	8 002,2	8 020,9	8 038,9	8 067,3	—
Bélgica	10 192,3	10 213,8	10 239,1	10 263,4	10 309,7	10 355,8	10 396,4
Dinamarca	5 294,9	5 313,6	5 330,0	5 349,2	5 368,4	5 383,5	5 397,6
España	39 570,9	39 724,4	39 960,7	40 376,4	40 850,5	41 550,6	42 197,9
Finlandia	5 147,3	5 159,6	5 171,3	5 181,1	5 194,9	5 206,3	—
Francia	58 299,0	58 496,6	58 748,7	59 042,7	59 342,5	59 635,0	59 900,7
Grecia	10 808,4	10 861,4	10 903,8	10 931,2	10 968,7	11 006,4	—
Holanda	15 654,2	15 760,2	15 864,0	15 987,1	16 105,3	16 192,6	16 258,0
Italia	57 563,4	57 612,6	57 679,9	57 844,0	56 993,7	57 321,1	57 888,2
Luxemburgo	422,1	427,4	433,6	439,0	444,1	448,3	451,6
Portugal	10 109,7	10 148,9	10 195,0	10 256,7	10 329,3	10 407,5	10 474,7
Reino Unido	59 089,6	59 391,1	59 623,4	59 862,8	59 139,9	59 328,9	—
Suecia	8 847,6	8 854,3	8 861,4	8 882,8	8 909,1	8 940,8	8 975,7

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE EUROSTAT (EUROPEAN SOCIAL STATISTICS DEMOGRAPHY). DATOS RECOGIDOS A LO LARGO DE VARIOS AÑOS. PERIODO 1998-2004. EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN DE ESPAÑA Y OTROS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA EXPRESADA EN MILES.

³ EL PRESENTE DATO Y LOS SIGUIENTES ESTÁN FECHADOS A 1 DE ENERO DE 2005 Y PROVIENEN DE LA OFICINA DE ESTADÍSTICAS DEL COMISIONADO EUROPEO: EUROSTAT. TODOS ELLOS FIGURAN EN SU PUBLICACIÓN *THE POPULATION STATICS. 2006 EDITION*.

⁴ LA EUROPA DE LOS 15 ESTÁ FORMADA POR ALEMANIA, BÉLGICA, FRANCIA, HOLANDA, ITALIA, LUXEMBURGO, DINAMARCA, IRLANDA, REINO UNIDO, GRECIA, ESPAÑA, PORTUGAL, AUSTRIA, FINLANDIA Y SUECIA. EN EL 2004 CON LA AMPLIACIÓN A LA EUROPA DE LOS 25 SE SUMAN REPÚBLICA CHECA, CHIPRE, ESLOVAQUIA, ESLOVENIA, ESTONIA, HUNGRÍA, LETONIA, LITUANIA Y MALTA Y POLONIA. LOS DATOS NO RECOGEN LA POBLACIÓN NI MOVIMIENTOS MIGRATORIOS DE LA ÚLTIMA AMPLIACIÓN DEL 2007 CON RUMANIA Y BULGARIA. CON LA UNIÓN DE ESTOS PAÍSES, SE ESTIMA QUE LA POBLACIÓN EUROPEA ES DE UNOS 500 MILLONES DE PERSONAS, APROXIMADAMENTE.

La Unión Europea vivió en 2004 el mayor aumento de la población en su territorio desde hace treinta años. Aún considerando a los países de la Unión como los destinos de mayor recepción de solicitudes de asilo y teniendo en cuenta las correspondientes ampliaciones de los nuevos miembros, estos hechos no son suficientes para explicar en su totalidad, el marcado crecimiento.

Desde el año 2000, tres cuartas partes del crecimiento de la población se deben a la inmigración: 21,7 millones de personas eran inmigrantes en los países de la Unión en el 2004. Este dato confirma que los movimientos migratorios se convirtieron en la causa más importante del crecimiento de la población en la Europa de los 25.

NACIMIENTOS Y MIGRACIONES: FUENTES DE CRECIMIENTO DE LA UNIÓN

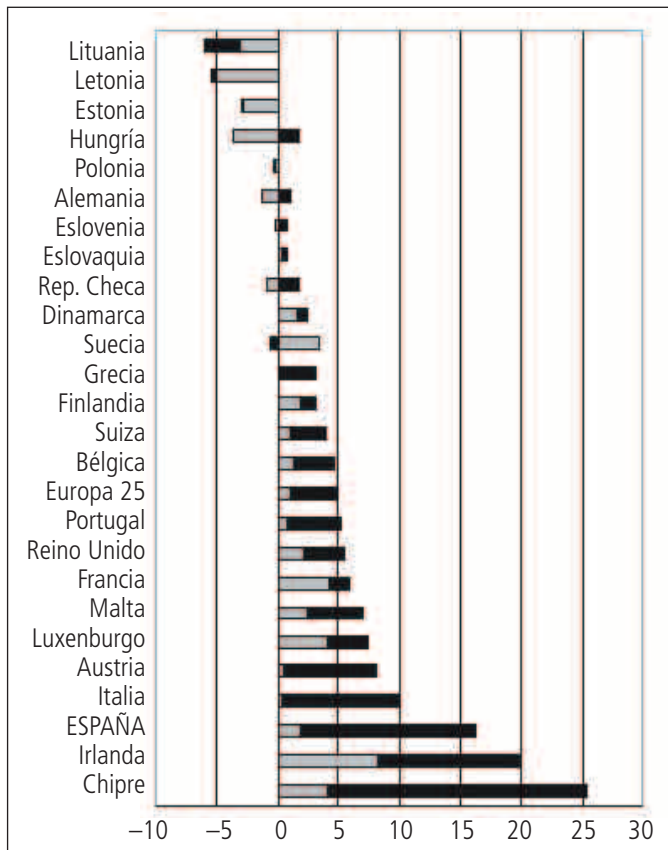
La comprensión del fenómeno migratorio en Europa requiere hacer alusión a dos conceptos clave que resulta necesario presentar: el *saldo natural* y el *saldo migratorio*.

Ambos términos, hacen referencia al crecimiento de la población. El *saldo natural* es la diferencia entre los nacimientos y las muertes de un país, mientras que el *saldo migratorio* supone la diferencia entre el número de inmigrantes y emigrantes y está influenciado por una variedad de factores económicos, políticos y sociales de toda índole.

Hasta la década de los 90, el saldo natural fue la causa principal del crecimiento de la población en Europa. A partir de 1990 el saldo migratorio toma el relevo como motor del aumento demográfico de la población europea.

El gráfico 1.2 combina estos dos conceptos

GRÁFICO 1.2. CRECIMIENTO POBLACIONAL DE LA UE



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE EUROSTAT. CRECIMIENTO DE LA POBLACIÓN COMPARANDO EL SALDO MIGRATORIO (NEGRO) CON EL SALDO NATURAL (GRIS) EN EUROPA. PORCENTAJE POR 1000 HABITANTES.

para estudiar los cambios en el crecimiento de la población europea. Para ello, presenta en su eje horizontal el saldo migratorio y el saldo natural de cada uno de los países de la Unión que figuran en la columna del eje vertical. El saldo migratorio aparece dibujado con una barra de color negro y el saldo natural en color gris.

La suma de estos dos saldos representa el aumento o descenso de la población en cada uno de estos países. Como puede observarse en la mayoría de ellos, la extensa longitud de la barra negra indica valores elevados en las tasas de inmigración, lo que permite hacerse una idea de la importancia de los movimientos migratorios para el crecimiento de la población.

Chipre se sitúa a la cabeza de Europa con el mayor aumento de población, seguido de Irlanda y España, ocupando el segundo y tercer lugar respectivamente. Estos países que experimentan el mayor aumento de población de la Unión, deben este crecimiento a los altos flujos de inmigración, constantes en los últimos años de su historia reciente. Ésta es la situación actual de España.

Por otro lado, los tres Países Bálticos (Estonia, Letonia y Lituania) cierran el ranking con las mayores pérdidas de población a causa de una alta emigración.

Del estudio del gráfico 1.2 pueden extraerse, además, las siguientes conclusiones:

- Letonia, Estonia, Lituania y Polonia viven un momento de pérdida de población causada por valores negativos tanto en su saldo natural como en su saldo migratorio, es decir, existe mucha emigración y baja natalidad.
- En Hungría y Alemania también se experimenta un decrecimiento de la población que, aunque gozando de un saldo natural positivo, no llega a compensarse por el saldo migratorio negativo.
- Por otro lado, en Eslovenia y República Checa el saldo migratorio es positivo en comparación con el crecimiento natural, que es negativo.
- Únicamente en Holanda, el saldo negativo de migraciones causado por la alta tasa de emigración se ve compensado por el crecimiento natural.
- En los otros 16 países que presentan crecimiento poblacional se debe a ambos saldos, natural y migratorio, aunque siendo éste último el de mayor valor con las excepciones de Dinamarca, Francia, Finlandia y Malta en los que la natalidad es el motor principal de crecimiento del país. En los demás, el saldo migratorio contribuye a su crecimiento mucho más que el saldo natural. Entre estos últimos se sitúa España donde el 76,4% del crecimiento demográfico se debe a los extranjeros⁵ y que analizamos con mayor profundidad en el siguiente capítulo.

⁵ DATO DEL INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA EN BASE A LAS CIFRAS DEL PADRÓN MUNICIPAL A FECHA DE 1 DE ENERO DE 2005.

Este desarrollo de los flujos migratorios, ya venía configurándose como tal en Europa desde el año 2002 cuando en la mayoría de los países la población extranjera representaba entre un 2,2% y un 9% de la población total. En la actualidad, en España, el 8,5 % de la población total es extranjera⁶.

Sobre los continentes y países de origen de la inmigración europea, de forma general se confirma «*que los orígenes de la población extranjera en el conjunto de la UE se encuentran fundamentalmente en Europa*» (Eurydice⁷, 2004, pág. 21). Este dato se explica atendiendo a la ampliación de la Europa de los 25. Sin embargo, se aprecian algunas excepciones como es el caso de Francia, Italia y Portugal donde la mayor parte de las migraciones proceden del continente africano; mientras que en España se acoge un número significativo de inmigrantes procedentes de América Latina.

PERO LAS CONDICIONES DE VIDA EN LOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA NO SON LAS MISMAS PARA TODOS

El *Informe de Lisboa*, elaborado por el Consejo Europeo en marzo de 2000, desarrolla un Plan Estratégico de inclusión como política contra la pobreza. Este plan hace referencia a las desventajas con las que se encuentra un alto porcentaje de la población inmigrante en Europa. El Informe reconoce que la inmigración forma parte de los grupos más vulnerables a la desventaja social.

Caben citarse las conclusiones de algunos países, como por ejemplo Finlandia, donde los inmigrantes tienen una probabilidad cuatro veces mayor de vivir en la pobreza que la población en su conjunto y tres veces más de estar desempleados; Alemania, donde la tasa de desempleo de los inmigrantes es dos veces superior a la de la población en general, o Dinamarca, donde las tasas de actividad, empleo y educación son más bajas para los inmigrantes en general, sobre todo para mujeres e inmigrantes de primera generación (Zapata-Barrero, 2005, pág. 210).

Esta radiografía del fenómeno de las migraciones en Europa pone de relieve no sólo su importante calado como fenómeno estadístico, sino que dibuja una clara necesidad de políticas y planes sociales, económicos y educativos que aseguren la igualdad de derechos de todos los ciudadanos de la Unión, independientemente de su país de procedencia o residencia.

⁶ IDEM, INE 2005.

⁷ EURYDICE ES LA RED EUROPEA DE INFORMACIÓN EN EDUCACIÓN, CON EL APOYO DE LA COMISIÓN EUROPEA (DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN Y CULTURA).

¿CÓMO SE VIVEN LAS MIGRACIONES EN LA ESCUELA? LA POBLACIÓN ESCOLAR

Una vez elaborada la fotografía del fenómeno de las migraciones en el conjunto de países de la Unión Europea, nos centraremos en la población escolar y la distribución del alumnado extranjero.

A 1 de enero de 2002, la población escolar extranjera (menor de 15 años) en la mayoría de los países de la Unión Europea representaba entre el 1% y el 10,55% de la población total. Éste era el caso de países como Bélgica, Dinamarca, Alemania, Grecia, Francia, Italia, Chipre, los Países Bajos, Austria, Suecia, Reino Unido, Islandia, Noruega y también, España. Por el contrario la situación en otros países reflejaba datos muy diferentes como el caso de Luxemburgo, Liechtenstein, Estonia y Letonia donde el porcentaje de población extranjera era del 20% (los dos últimos debido a la procedencia de origen ruso de muchos de sus habitantes). En otros países como Hungría, Lituania, Portugal, Eslovenia y Finlandia, el porcentaje de población extranjera representaba el 2,5% de la población total.

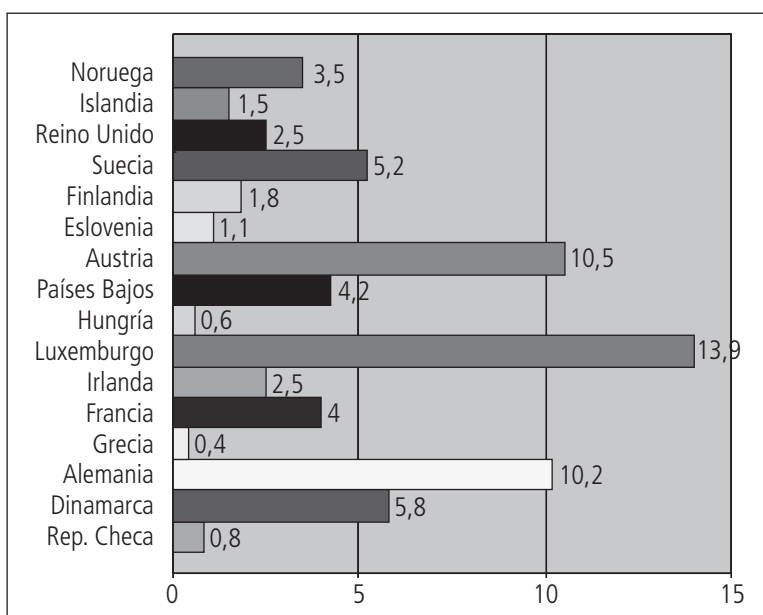
Los movimientos migratorios no corresponden únicamente a tramos de edad adulta (entre 25 y 40 años) sino que se producen a lo largo de todos los rangos posibles de edad, desde población más joven, incluyendo a menores, hasta tramos más avanzados. En cualquier caso, es fácil de entender que se trata de personas que, tarde o temprano, suelen traer consigo a sus familias y a sus hijos con la consiguiente necesidad de escolarización de éstos en los centros educativos.

El estudio de la pirámide de población de los movimientos migratorios en Europa aclara y «*facilita la comprensión*» (Eurydice, 2004: pág. 25) de los retos a los que los gobiernos deben hacer frente, dentro de los cuales cobran especial relevancia los cambios e innovaciones de los sistemas educativos.

Como señala el gráfico 1.3, en la mayoría de los países de la Unión el porcentaje de alumnado extranjero menor de 15 años es inferior al 6%. El mismo gráfico permite diferenciar tres grupos con tendencias demográficas similares que pueden definirse de la siguiente forma:

- Un primer grupo, en el cual el porcentaje de alumnado extranjero se eleva tímidamente sobre el 10% en Austria y Alemania. Incluimos además a Luxemburgo que despunta muy por encima del resto con un 39% de alumnado extranjero menor de 15 años.
- Un segundo grupo, donde el porcentaje de alumnado extranjero ronda alrededor del 6% en Bélgica, Dinamarca y Suecia.
- Y finalmente, el grupo donde este porcentaje es inferior al 3% y que, en muchos casos, coincide con países que se han visto afectados por el fenómeno de la inmigración recientemente como República Checa, Grecia, Irlanda, Hungría, Eslovenia, Irlanda, Finlandia, Reino Unido e Islandia.

GRÁFICO 1.3. PORCENTAJE DE NACIONALES EXTRANJEROS MENORES DE 15 AÑOS EN LA POBLACIÓN TOTAL MENOR DE 15 AÑOS.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE EURYDICE. DATOS A 1 DE ENERO DE 2001.

En lo que respecta a la distribución geográfica del alumnado extranjero dentro de cada país, por lo general en los países de la Unión, la población escolar inmigrante no se distribuye de forma homogénea en los territorios nacionales sino que se congrega fundamentalmente en dos tipos de centros urbanos: las ciudades de más de cien mil habitantes, escolarizando a un porcentaje bajo pero significativo de alumnado extranjero, y las ciudades de más de un millón de habitantes, núcleos urbanos fuertemente receptores.

¿Y CÓMO ESTÁ LA ESCUELA ESPAÑOLA DENTRO DEL CONJUNTO DE PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA?

En lo referente a España, a la luz de las nuevas investigaciones y estudios demográficos posteriores al año 2001, el desarrollo de la población extranjera, de un corto tiempo a esta parte, ha variado de manera considerable, aumentando significativamente en cuatro años, ya que de los 3,73 millones de extranjeros empadronados en España⁸, el 15% tiene menos de 16 años, lo que supone unos 559 500 menores.

Por otra parte, en el año 2003 encontramos un 6,96% de alumnos extranjeros escolarizados del total del alumnado de Educación Primaria y un 5,78% del total del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. Esto concluye que en un periodo de tres años, España ha pasado de pertenecer al tercer grupo de países

⁸ DATO DEL INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA EN BASE A LAS CIFRAS DEL PADRÓN MUNICIPAL A FECHA DE 1 DE ENERO DE 2005.

descritos con anterioridad —escolarizando a menos de un 3% de alumnado extranjero en el 2001— a ingresar en el segundo grupo —escolarizando más de un 6% de alumnos extranjeros en el 2004—.

Esta corriente de aumento de la población extranjera viene dibujándose desde el año 2000. Los principales diagnósticos de población juvenil realizados⁹ apuntan al diseño de una gráfica que ha adquirido visos de una pendiente cada vez más exponencial en el crecimiento de la población extranjera en general, así como en el porcentaje de extranjeros menores de 16 años.

La educación es la clave del éxito, tanto para los individuos como para el futuro de los países que forman parte de la Unión Europea. Es, por tanto, imprescindible destacar un último dato dentro de este abanico europeo de la población escolar inmigrante: la cantidad de recursos que cada país de la Unión dedica a los sistemas educativos, actuaciones, profesorado y, en definitiva, a la educación de sus actuales ciudadanos y de los futuros.

El dato “ruboriza” las pretensiones de la política española con un 4,41%¹⁰. Este valor viene a ser cercano a la mitad del gasto que destina Alemania, el primer país de la Unión, con un 8,5%. España es el sexto país en la lista detrás de Malta y seguido de países como Irlanda, República Checa, Eslovaquia, Grecia y Luxemburgo, últimos en el ranking. Numerosos expertos plantean la necesidad de que uno de los objetivos españoles en materia educativa debiera ser el de alcanzar un 6% durante los próximos diez años para compensar, al menos, el estancamiento acumulado en los catorce últimos (Melgarejo en *Informe PISA*, 2006, pág. 260).

A la luz de estas cifras, es evidente que la configuración de una escuela intercultural es una realidad presente e indiscutible en las sociedades actuales de los países de la Unión. Una Europa plural sólo puede comprenderse como una Europa que lleve los valores de la diversidad y del diálogo intercultural dentro y más allá de sus propias fronteras, cometido en el cual la escuela y los sistemas educativos ocupan un importantísimo papel, sin lugar a duda.

1.2. LA EUROPA DE LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS. UNA VISIÓN CUALITATIVA DE LAS MIGRACIONES

El fenómeno de la migración no puede presentarse simplemente como un conjunto de datos estadísticos y cifras en aumento o descenso. La migración es un

⁹ PUEDE CONSULTAR LAS INVESTIGACIONES DEL EURYDICE Y DEL INE, CIDE E INJUVE DE LOS AÑOS 2004 Y 2005 RESPECTIVAMENTE QUE APARECEN EN LA BIBLIOGRAFÍA.

¹⁰ ESTA CIFRA VIENE REPRESENTADA POR EL GASTO PÚBLICO TOTAL EN EDUCACIÓN EN PORCENTAJE DEL PRODUCTO INTERIOR BRUTO EN EL AÑO 2001 RECOGIDA POR LAS INVESTIGACIONES DEL EUROBARÓMETRO-EUROSTAT.

fenómeno intrínsecamente humano, porque detrás de cada flujo migratorio se cuentan grupos de personas, familias e individuos únicos que abandonan su país y su presente en busca de nuevas perspectivas de futuro.

La historia de la humanidad y la historia de las migraciones corren en desarrollos paralelos, y es que los flujos migratorios se han producido en todas las épocas de la historia. En la mayoría de ocasiones, los movimientos de población han venido parejos a estrategias de supervivencia relacionadas con la búsqueda de mejores perspectivas económicas e incluso, la huida del hambre o la guerra.

Hacia el año 700 000 aC, el *homo erectus* emigró al sur de Europa, donde los flujos migratorios comenzaron a ser una constante. Y hacia el año 80 000 aC ya existían agrupamientos humanos de Gibraltar hasta Bélgica y desde Francia hasta Crimea. En la antigüedad, Cartago, Grecia y Roma organizaron flujos emigratorios para exportar el excedente social dentro de sus fronteras.

«En casa de los inmigrantes admitidos, la situación se deterioraba, sobre todo a causa de la insuficiencia de las estructuras de acogida. Los campos de refugiados estaban superpoblados, las condiciones higiénicas eran desastrosas y las raciones distribuidas por el ejército sólo eran suficientes para no morir de hambre». ¿Pertenece este texto a una crónica recientemente fechada en un país del sur de Europa? Éste es el escrito de un medievalista italiano, Alessandro Barbero, que nos habla de las condiciones en las que vivían los godos en el imperio romano de Oriente, en el siglo IV (Le tour des Barbares, Flammarion, 2006).

A principios del siglo XVII, por ejemplo, cuando los Países Bajos conocieron su edad de oro, uno de cada diez habitantes de la actual Holanda había nacido en el extranjero. En la era del absolutismo, entre 1450 y 1800, el flujo migratorio internacional tuvo como origen el continente europeo.

En el siglo XIX, un puñado de países europeos comenzó la conquista de buena parte del planeta. Los grandes flujos de inmigrantes europeos hicieron que países americanos se convirtieran en prósperos y activos. Estados Unidos es el que tradicionalmente recibió —y sigue recibiendo— a inmigrantes de todas partes del mundo, y también otros países latinoamericanos, como Argentina, Brasil, Chile y Uruguay, cuyas poblaciones —en mayor o menor medida— descienden de la mezcla del mestizaje y el exterminio indígena europeo.

La emigración procedente de Europa se intensificó entre 1750 y 1945 debido a la revolución industrial, que exigía materias primas, y, posteriormente, a las dos guerras mundiales que destrozaron el continente europeo. A partir de 1945, sin embargo, el mundo cambió y la descolonización posterior provocó entre otras cosas, que la emigración comenzará a seguir un sentido contrario al conocido hasta entonces¹¹.

Con la mirada puesta en el futuro de las migraciones dentro de la Unión Europea, Pascal Fontaine escribe: «los Gobiernos de la UE se enfrentan a la cuestión apremiante de cómo reaccionar, en un espacio sin fronteras interiores, a un número elevado de inmigrantes, tanto legales como ilegales»¹².

¹¹ UNA HISTORIA DE LA INMIGRACIÓN DE VANGUARDIA. DOSSIER: INMIGRANTES EL CONTINENTE MÓVIL. ENERO/MARZO 2007.

¹² EXTRACTO DE FONTAINE, P. DOCE LECCIONES SOBRE EUROPA. BRUSELAS, 2003.

LOS TRES CAPÍTULOS PRINCIPALES EN LA HISTORIA EUROPEA DE LAS MIGRACIONES

En la mitología griega, Europa (Ευρώπη en griego) era una princesa fenicia. Cuando estaba divirtiéndose con sus compañeras en la playa, Zeus la observó y acabó enamorándose de ella. Finalmente, éste la raptó y se la llevó a Creta convertido en un toro blanco. De diosa cretense, la palabra pasó a significar Grecia Continental y desde el año 500 aC su significado contiene toda la tierra al norte del Mediterráneo. Otros lingüistas piensan que viene de la palabra semítica ereb, que significa “ponerse el sol” (occidente). Desde una perspectiva asiática o medio-oriental, el sol se pone efectivamente en Europa, la tierra al oeste¹³.

Muy lejanos quedan los tiempos de la mitología griega y de las aventuras de la joven y bella princesa fenicia Europa. En nuestro presente, a causa de los actuales procesos de globalización —rapidez de la información y comunicación, desarrollo de Internet, facilidad en viajes y transporte aéreo, etc.— existe una creciente tendencia a la diversificación de las migraciones con la creación de rutas diferentes por la combinación de nuevas regiones de origen y destino. Aún atendiendo a este dato, globalmente pueden diferenciarse cuatro grandes sistemas de movimientos migratorios¹⁴ aceptados como tal en el mundo: el de la zona Asia-Pacífico (lo que se conoce como la cubeta occidental del Pacífico), Norteamérica, la zona del Golfo Pérsico y el sistema europeo. Ni Zeus en sus mejores escarceos románticos pudo viajar tan rápido como lo hacemos nosotros en el presente.

Europa es uno de los sistemas más sorprendentes, ya que de ser un continente primordialmente emigrante en su historia del siglo pasado, es, en la actualidad, uno de los destinos favoritos de los flujos migratorios mundiales, fruto de la estabilidad aportada por la formación de la Unión Europea.

Parece confirmarse que lo que se conoce como sistema migratorio en Europa comenzó a configurarse a mediados del siglo XX. Al mismo tiempo, varios autores concuerdan en señalar un proceso de cambio que puede describirse principalmente por tres “mutaciones”¹⁵ a lo largo del desarrollo de este sistema desde los años 50, hasta el momento actual.

¹³ [HTTP://ES.WIKIPEDIA.ORG/WIKI/EUROPA](http://es.wikipedia.org/wiki/Europa)

¹⁴ ASOCIACIÓN, DOTADA DE CIERTA VOCACIÓN DE PERMANENCIA Y ACOMPAÑADA DE UN DENSO TEJIDO DE INTERRELACIONES DE DIVERSOS ÓRDENES, QUE SE ESTABLECE ENTRE UNA REGIÓN RECEPTORA DE INMIGRACIÓN —CONJUNTO DE PAÍSES DE DESTINO— Y UNA REGIÓN EMISORA DE EMIGRACIÓN —CONJUNTO DE PAÍSES DE ORIGEN—.

¹⁵ EL CONCEPTO DE MUTACIÓN ENTENDIDO COMO HITO O MOMENTO SIGNIFICATIVO EN EL DESARROLLO DE UN PROCESO EN CAMBIO SE RECÓGE, FUNDAMENTALMENTE, DE LA PUBLICACIÓN DE CACHÓN RODRÍGUEZ, L.: *INMIGRANTES JÓVENES EN ESPAÑA. SISTEMA EDUCATIVO Y MERCADO DE TRABAJO*. REVISTA JUVENTUD DE INJUVE, 2003.

Una primera mutación aparece como fundadora del fenómeno de los movimientos migratorios a mediados del siglo pasado. Se trata de un flujo que tiene su principal polo emisor en los países del sur y el polo receptor en los países de la zona norte y centro de Europa. De esta forma los datos confirman que 2 millones de españoles junto a otras cifras significativas de portugueses, italianos, yugoslavos y griegos emigraron hacia los países de la zona centro y norte de Europa entre los años 1955 y 1974¹⁶. Historiadores y sociólogos atribuyen, como razón principal de este movimiento migratorio, el desarrollo económico de los países centroeuropeos, con las consecuentes necesidades de mano de obra, y las carencias económicas, políticas y sociales de los países de la zona sur. Es el momento histórico de una España emigrante en busca de nuevos horizontes y de una Alemania receptora, que casi de manera anecdótica y representativa en esta etapa, denomina a sus trabajadores extranjeros como *Gastarbeiter* lo que se traduce como “trabajadores invitados” o “trabajadores huéspedes” entendiéndose que su estancia en ese país iba a ser temporal.

La segunda mutación trae consigo una nueva dinámica y dimensiones hasta entonces desconocidas. Ésta viene a materializarse con el establecimiento de la población inmigrante en los Países de Destino¹⁷ durante la crisis económica que tiene lugar a mediados de los años 70. El proceso alberga un nuevo cambio inesperado para los países: los que hasta entonces se constituían como trabajadores, familias y, en su conjunto, el colectivo de inmigrantes considerado temporal, pasa a convertirse en permanente con la *sedenterización* y el reagrupamiento familiar en los Países de Destino. Por primera vez en su historia, la Unión Europea tiene que llevar a cabo acciones con el objetivo de ofrecer atención educativa a los hijos de estos nuevos trabajadores que comparten la intención de permanecer en los países que los han acogido. Es entonces cuando se estructura la elaboración cronológica de medidas encaminadas a la escolarización.

En este proceso destaca el desarrollo de tres documentos: la Resolución del 27 de noviembre de 1970 sobre la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes, el Programa de Acción de 1974 y el Programa de Acción de 1976 donde la naturaleza de la atención educativa vive un cambio radical, sentando una base sólida para que no sólo se tomen medidas sobre la escolarización, sino también, sobre la integración escolar y social y el respeto a las culturas y lenguas de origen¹⁸.

En 1977, tomando como referente a los anteriores documentos, sale a la luz la Directiva del Consejo del 25 de julio de 1977 relativa a la escolarización de los

¹⁶ DATOS DE LORENZO CACHÓN, EN LA MISMA PUBLICACIÓN.

¹⁷ LA ESCRITURA EN MAYÚSCULAS DE PAÍS DE ORIGEN Y PAÍS DE DESTINO HACE REFERENCIA A LA CONCEPTUALIZACIÓN DE ESTOS TÉRMINOS QUE APARECERÁN A LO LARGO DEL PRESENTE Y EL SIGUIENTE CAPÍTULO CON FRECUENCIA.

¹⁸ PARA MÁS INFORMACIÓN ACERCA DE OTRA LEGISLACIÓN DESTACADA PUEDE CONSULTAR EL ANEXO: PANORAMA LEGISLATIVO EUROPEO EN MATERIA DE EDUCACIÓN AL ALUMNADO INMIGRANTE. PRINCIPAL LEGISLACIÓN COMÚN EUROPEA.

hijos de los trabajadores migrantes, Directiva que supone un nuevo enfoque centrándose sobre tres ejes:

- el conjunto de medidas que tienen relación con la acogida y enseñanza de los hijos de trabajadores migrantes;
- la disposición de programas de educación adecuados que incluya la enseñanza de la lengua del País de Acogida;
- la necesidad de que los Países de Destino, en cooperación con los Países de Origen, desarrollen las medidas oportunas con objeto de promover la enseñanza de la lengua materna y la cultura del País de Origen para la facilitación de la posible reintegración.

Es, en este documento, cuando la directiva obliga a los países miembros de la Comunidad Europea a ofrecer enseñanza gratuita, de acuerdo con sus estructuras nacionales, a los hijos de trabajadores miembros de otros países de la Comunidad que se encuentran en edad de escolarización obligatoria.

Finalmente y llegando hacia los años 80, tiene lugar la tercera mutación en el sistema de migraciones europeo. En este momento son los países del sur de Europa los que se transforman en Países de Destino. Estos países, entre los que se encuentra España, con la mejora de sus situaciones política y social, pasan de ser considerados como “países de espera”¹⁹ convirtiéndose, definitivamente, en Países de Destino y Acogida. Como señala de forma muy clarificadora Lorenzo Cachón (2003, pág. 40):

Por primera vez, la posición de España (y de los otros países comunitarios del sur de Europa) en el sistema migratorio europeo tiene la misma hora que los países del centro y norte de la UE, tanto por su situación como país inmigrante como por los desafíos y las políticas que esta situación requiere.

En esta tercera mutación cobrarán especial importancia la resolución Durhkop de 1993, acerca de la diversidad cultural y la problemática singular de la escolarización de los hijos de inmigrantes de la Unión Europea, y el Informe de la Comisión Europea de 25 de marzo de 1994, sobre la Educación de los hijos migrantes en la Unión Europea. En éste último, se fundamenta el paradigma de la Educación Intercultural como base sólida donde apoyar las acciones para la educación de los hijos de inmigrantes. Es decir, conscientes de la importancia del fenómeno migratorio en las aulas, la política educativa común se centrará en

¹⁹ DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS FLUJOS MIGRATORIOS, TRADICIONALMENTE LOS PAÍSES HAN VENIDO CLASIFICÁNDOSE COMO PAÍSES DE ORIGEN, DESTINO O ACOGIDA Y DE ESPERA. ÉSTOS ÚLTIMOS HAN SIDO CONSIDERADOS DE TRÁNSITO DEBIDO A SU PAPEL GEOGRÁFICO O SOCIOPOLÍTICO COMO RUTA/CONEXIÓN EN ESPERA, O ANTES DE CONSEGUIR, LA DOCUMENTACIÓN LEGAL APROPIADA PARA ACCEDER A LOS PAÍSES DE DESTINO.

la inclusión que pasa por un conocimiento mutuo, implicando tanto a alumnos autóctonos como inmigrantes en el respeto, tolerancia y conocimiento de ambas culturas, conceptos que desarrollaremos de forma más amplia en el cuarto capítulo. A partir de entonces comenzará la investigación acerca de la educación intercultural, la escuela inclusiva y la dimensión formativa de un sentimiento de ciudadanía cívica europea y propia de cada país.

1.3. PRINCIPALES ACTUACIONES EDUCATIVAS DE LOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA CON EL ALUMNADO INMIGRANTE

Al hilo de la cuestión y analizando los cambios que vienen ocurriendo en la esfera internacional, el sociólogo británico Anthony Giddens no duda en afirmar que «vivimos en un mundo de transformaciones que afectan a casi cualquier aspecto de lo que hacemos» (Giddens, 2000, pág. 19). De esta forma, a la luz de la presentación tanto cuantitativa como cualitativa de la inmigración en Europa ofrecida hasta este momento, es fácil de comprender que el fenómeno de los movimientos migratorios supone una repercusión directa y afecta el día a día del enseñar y aprender en nuestras aulas.

Ya es un hecho confirmado en la historia de las migraciones europeas que los inmigrantes tienden a establecerse de forma permanente en los Países de Destino. Por lo tanto, los sistemas educativos adoptan el compromiso de satisfacer las necesidades educativas de estos alumnos extranjeros en edad de escolarización apostando por todo un conjunto de medidas que pasan desde el trabajo en el aula ordinaria, hacia programas más específicos y actuaciones innovadoras.

La educación de los alumnos inmigrantes requiere de una atención propia como bien reflejan algunos de los resultados obtenidos en el estudio PISA²⁰ (OCDE, 2002, pág. 27) sobre este aspecto. El objetivo de este estudio es proporcionar información fiable y válida acerca de los resultados educativos de los alumnos al final de la educación obligatoria en los países miembros de la OCDE. Con la intención de aportar claridad al desarrollo, se presenta un párrafo íntegro del estudio que hace referencia directa a la desventaja educativa de los niños nacidos fuera del país donde están escolarizados:

En varios países, los estudiantes extranjeros tienen un rendimiento en habilidad lectora mucho menor que el promedio de los estudiantes que nacieron (así como sus padres) en el país. Obtienen puntuaciones, por lo menos, 71 puntos

²⁰ PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT LLEVADO A CABO POR EL PATROCINIO DE LA ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. PARA MÁS INFORMACIÓN CONSULTE WWW.PISA.OECD.ORG.

inferiores a las de los nativos en 10 de los 15 países con más del 3 por ciento de población inmigrante, aunque en algunos países esta diferencia es mucho menor. Estos estudiantes pueden estar en una situación de desventaja académica porque son inmigrantes que se incorporan a un nuevo sistema educativo o porque necesitan aprender una nueva lengua en un ambiente familiar que puede no facilitar dicho aprendizaje.

Estos datos son sólo algunas conclusiones extraídas de diferentes estudios que dan la voz de alarma sobre la evidente importancia de desarrollar sistemas educativos que respondan a las necesidades del alumnado extranjero, sobre todo de los alumnos procedentes de países extracomunitarios.

De esta manera, cuestiones como la incorporación tardía, la introducción de contenidos interculturales en el currículum, la vertebración de estrategias de educación intercultural en los documentos organizativos de los centros, el aprendizaje de la lengua del país y otros temas en relación, están sobre la “mesa de retos” de la práctica e investigación educativas.

EN LA ACTUALIDAD, ¿CUÁLES SON LAS PRINCIPALES MEDIDAS QUE SE ESTÁN DESARROLLANDO PARA HACER FRENTE A ESTA REALIDAD QUE COMPROMETE A EDUCADORES DE TODOS LOS PAÍSES DE LA UNIÓN?

En primer lugar, es necesario destacar que, independientemente del estatus de ciudadanía de sus alumnos, la mayoría de los países extienden el derecho a la educación a todos los menores en edad escolar obligatoria. Este derecho entierra sus raíces históricas y legales en el artículo 26²¹ de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de Naciones Unidas (1948) y el artículo 28²² de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989). Es decir, en toda Europa, los alumnos inmigrantes tienen acceso a los servicios escolares en las mismas condiciones que el resto de alumnos, lo que además supone que las medidas de apoyo se ofrecen a todos los alumnos inmigrantes en función de

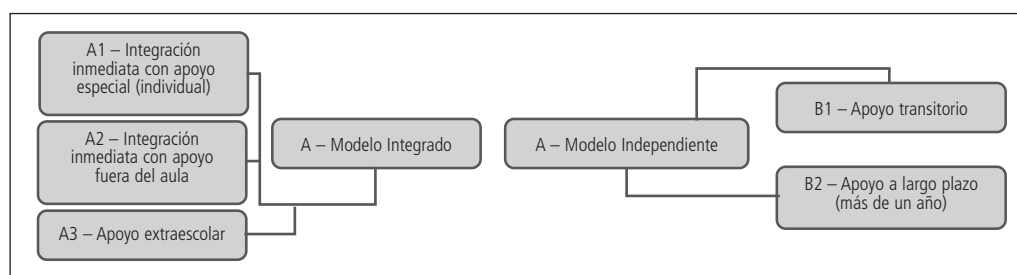
²¹ EXTRACTO DEL ARTÍCULO 26.1: TODA PERSONA TIENE DERECHO A LA EDUCACIÓN. LA EDUCACIÓN DEBE SER GRATUITA, AL MENOS EN LO CONCERNIENTE A LA INSTRUCCIÓN ELEMENTAL Y FUNDAMENTAL. LA INSTRUCCIÓN ELEMENTAL SERÁ OBLIGATORIA. LA INSTRUCCIÓN TÉCNICA Y PROFESIONAL HABRÁ DE SER GENERALIZADA; EL ACCESO A LOS ESTUDIOS SUPERIORES SERÁ IGUAL PARA TODOS, EN FUNCIÓN DE LOS MÉRITOS RESPECTIVOS.

²² EXTRACTO DEL ARTÍCULO 28: LOS ESTADOS PARTES RECONOCEN EL DERECHO DEL NIÑO A LA EDUCACIÓN Y, A FIN DE QUE SE PUEDA EJERCER PROGRESIVAMENTE Y EN CONDICIONES DE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES ESE DERECHO, DEBERÁN EN PARTICULAR: —IMPLANTAR LA ENSEÑANZA PRIMARIA OBLIGATORIA Y GRATUITA PARA TODOS —FOMENTAR EL DESARROLLO, EN SUS DISTINTAS FORMAS, DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA, INCLUIDA LA ENSEÑANZA GENERAL Y PROFESIONAL, HACER QUE TODOS LOS NIÑOS DISPONGAN DE ELLA Y TENGAN ACCESO A ELLA Y ADOPTAR MEDIDAS APROPIADAS TALES COMO LA IMPLANTACIÓN DE LA ENSEÑANZA GRATUITA Y LA CONCESIÓN DE ASISTENCIA FINANCIERA EN CASO DE NECESIDAD.

sus necesidades educativas, sin discriminación alguna por sus países de procedencia o nacionalidad.

Las políticas educativas de los países de la Unión han adoptado diferentes formas de organizar la vida escolar de los menores inmigrantes con el objetivo de alcanzar la integración lo más rápidamente posible. Este conjunto de medidas y programas se corresponde con dos modelos principales (Eurydice, 2004, pág. 41):

- Un Modelo Integrado, donde el alumnado inmigrante se distribuye en clases junto a sus compañeros de la misma edad en el marco de la educación ordinaria y siguiendo los contenidos curriculares propios del nivel. En este modelo, las medidas de apoyo, sobre todo las del aprendizaje lingüístico, se realizan de forma individual en horario ordinario o a través de clases extraescolares pero en las instalaciones del centro y con las autoridades educativas como responsables.
- Un Modelo Independiente que, a su vez, se desarrolla de dos formas distintas:
 - Cuando se agrupa al alumnado inmigrante y se le separa del resto del centro por un periodo limitado con el objetivo de proporcionar una educación inicial ajustada a sus necesidades, lo que se conoce como Modelo de Disposiciones Transitorias. En ocasiones, desde este modelo se estima oportuno recibir parte de la enseñanza junto con sus compañeros en el aula ordinaria.
 - Cuando se organizan clases en el propio centro agrupando al alumnado inmigrante según su competencia en la lengua en la cual se desarrolla el proceso educativo, lo que permite que se ajusten los cursos a las necesidades de los alumnos. Esta forma se conoce como Modelo de Medidas a Largo Plazo.



El cuadro 1.4, de la página siguiente, ofrece una visión general sobre las distintas modalidades de atención educativa al alumnado inmigrante que desarrollan algunos países europeos.

Una vez presentado el panorama actual de la Unión en la atención educativa al alumnado inmigrante, nos gustaría focalizar la atención sobre cuatro actuaciones que combinándose e incardinadas en la base de cualquiera de los modelos descritos, suponen los pilares básicos de las actuaciones con el alumnado extranjero:

CUADRO 1.4. MEDIDAS DE APOYO PARA EL ALUMNADO INMIGRANTE EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE LOS PAÍSES DE ACOGIDA. PERÍODO DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA. CURSO 2003/2004

		Bélgica	Rep. Checa	Dinamarca	Alemania	Estonia	Grecia	España	Francia	Irlanda	Italia	Chipre	Lituania	Luxemburgo	Países Bajos	Austria	Portugal	Eslovenia	Eslovaquia	Finlandia	Suecia	Islandia	Noruega	Rumania
Modelo Integrado	A1	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	
	A2			0				0		0				0									0	
	A3			0			0	0				0	0			0						0	0	
Modelo Independiente	B1	0	0		0			0	0				0	0	0		0	0	0	0	0		0	0
	B2				0	0	0											0					0	

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE EURYDICE.

- Las aulas y programas para la compensación de las necesidades lingüísticas. El dominio de la lengua de instrucción resulta fundamental para el éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ello, en todos los países se han desarrollado medidas encaminadas a compensar estas necesidades. Es por mucho, la actuación más destacada en la atención al alumnado inmigrante.

La situación es muy diferente de unos países a otros pero, por lo general, aquellos alumnos extranjeros que lo necesitan, pasan por un proceso de “inmersión lingüística” recibiendo clases intensivas durante un periodo de tiempo limitado o a través de grupos reducidos con apoyo lingüístico específico.

Es importante destacar que todos los modelos de apoyo descritos comienzan por enseñar la lengua de instrucción del país de acogida, y es que resulta obvio, que la lengua es uno de los vehículos fundamentales para la adquisición del conocimiento y un aprendizaje clave para el éxito en el desarrollo de los alumnos. Por otro lado, también es, sin duda alguna, una base muy importante para su integración. Considerando fundamental el conocimiento de la lengua de instrucción, algunos países han llegado a desarrollar programas para iniciar a niños de edades muy tempranas antes de su incorporación a la enseñanza obligatoria.

- Las medidas de orientación. Este grupo de medidas dirigidas a las familias de los alumnos inmigrantes a la hora de acceder, adaptarse y conocer el sistema educativo del País de Destino es, también, uno de los grupos de medidas más variados. Se trata en definitiva, de mejorar la comunicación de la vida familiar con el sistema educativo y el centro escolar.

Con este objetivo, los países de la Unión han desarrollado servicios de intérpretes y conversación que trabajan en la traducción de toda la documentación

educativa necesaria; programas de formación para las familias con reuniones, entrevistas individuales e información escrita y traducida a varias lenguas sobre el sistema escolar; recursos adicionales y personal de apoyo configurando y definiendo el papel y las funciones de los mediadores socioculturales y, por último, reuniones dirigidas específicamente a familias de inmigrantes para ofrecer información antes de los primeros años de escolarización.

- Las medidas de apoyo escolar en otras áreas del currículo. En este sentido, se organizan clases de apoyo curricular donde los contenidos y métodos de enseñanza pueden verse modificados a tenor de las necesidades de los alumnos, incluso pudiendo evaluarse a los alumnos inmigrantes de forma distinta al resto. Entre el conjunto de actuaciones que se llevan a cabo, dos son las principales: el apoyo adicional al aprendizaje en grupos, generalmente, durante el horario lectivo y en las destrezas básicas de la lectura, la escritura y la matemática y, por otro lado, la reducción del número de alumnos por clase.
- La introducción de la educación intercultural en la vida del centro. A la vista de lo dicho hasta ahora, cobra especial importancia el enfoque intercultural en el *día a día* de la vida de los centros europeos. La educación intercultural permite gestionar la diversidad cultural de las distintas nacionalidades que conviven en los centros. La dimensión intercultural está incluida en el currículo de la mayoría de los países de la Unión Europea —sólo Islandia y Bulgaria no tienen en cuenta un enfoque explícito (Eurydice, 2004, pág. 58)—. Este enfoque, por lo general, viene a reflejarse de forma transversal en los distintos componentes que integran los elementos del currículo, de hecho, todos los países estructuran programas para que los contenidos interculturales puedan incluirse en cada materia. La interculturalidad se materializa gracias a la integración de contenidos de forma transversal, nunca considerada una asignatura como tal y por la dedicación de epígrafes específicos en los principales documentos organizativos y pedagógicos de la vida de los centros escolares.

Además, en más de la mitad de los países de la Unión, entre ellos España, el enfoque intercultural no se centra únicamente en los aprendizajes que ocurren en el aula, sino que suele incluir actividades extraescolares, semanas o días especiales de celebración, torneos deportivos y todo tipo de eventos festivos, que ponen en relación la vida del centro con su entorno y la realidad social de la inmigración. Se trata de un enfoque global que apuesta por integrar todos los aspectos interculturales relacionados con el funcionamiento del centro junto a todos los agentes del proceso educativo: docentes, educadores, directivos, personal administrativo, familias y, por supuesto, el alumnado en su conjunto.

Queda demostrado que España no es el único país que hace frente a la atención educativa de los alumnos extranjeros. De un modo u otro, con este grupo de

actuaciones presentadas desde la perspectiva de diferentes modelos, es evidente que los centros educativos de la Unión están realizando un esfuerzo digno de mención, a favor de la integración del alumnado inmigrante desde un enfoque intercultural y global. Un enfoque que se desarrolla con diferentes programas, dependiendo de las necesidades de cada país y las propias de los alumnos inmigrantes que acogen. Esta perspectiva encuadra en el marco europeo las actuaciones del sistema educativo español.

1.4. BUENAS PRÁCTICAS DE NUESTROS PAÍSES VECINOS DE LA UNIÓN

A continuación, con la intención de acercar a través de experiencias y vivencias reales los modelos y actuaciones de los países de la Unión con el alumnado inmigrante, se presenta una pequeña reseña de *buenas prácticas* que invita al educador a entrar en la realidad de la inclusión con una visita más concreta a las aulas de algunos de nuestros países vecinos de la Unión²³. No se trata de hacer un compendio exhaustivo ni de inmiscuir al lector en una lectura profunda y extensa de situaciones reales, sino que con el objetivo de abrir una pequeña ventana por donde asomarse a la experiencia, presentamos, de manera casi simbólica, algunos de las actuaciones más relevantes organizadas por diferentes países.

Esperamos que este último apartado cierre el capítulo con un acercamiento más vívido a la situación del alumnado inmigrante en los diferentes sistemas educativos de Europa.

En **Irlanda**, la *Reception and Integration Agency* ofrece información detallada del sistema educativo al alumnado inmigrante en las nueve lenguas principales de los demandantes de asilo y está disponible en tres versiones, para los padres de los demandantes de asilo, para los menores no acompañados y para los padres de otros menores extranjeros.

En **Luxemburgo**, en el nivel de secundaria, los *Centres de Psychologie et d'Orientation Scolaire* publican información en portugués dirigida a los menores que finalizan la Educación Primaria. Además, el Ministerio de Educación organiza una reunión anual destinada especialmente a los padres de niños de lengua extranjera, con el fin de explicarles las distintas opciones a disposición de los alumnos que pasan de la educación primaria a la secundaria. Esta reunión se celebra en francés.

²³ EL CONJUNTO DE EXPERIENCIAS QUE VIENEN A CONTINUACIÓN SON EXTRACTOS DOCUMENTADOS A PARTIR DE DOS PUBLICACIONES PRINCIPALMENTE:

— EURYDICE: *LA INTEGRACIÓN ESCOLAR DEL ALUMNADO INMIGRANTE EN EUROPA*, COMISIÓN EUROPEA Y MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA, MADRID, 2004.

— AA. VV.: *HACIA UNA EUROPA DIFERENTE. RESPUESTAS EDUCATIVAS A LA INTERCULTURALIDAD*. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, CIDE, 2002.

<p>En Austria, el Ministerio Federal de Educación publica, actualiza y distribuye una serie de folletos que tratan temas como la inscripción en los centros, el aprendizaje de idiomas y las opciones educativas para los inmigrantes. Los Consejos Escolares Regionales y los centros de asesoramiento también publican sus propios folletos informativos y traducen distintos impresos escolares.</p>
<p>En Portugal, La Oficina del Alto Comisionado para la Inmigración y las Minorías Étnicas (ACIME) publica periódicamente folletos actualizados de interés general que también se encuentran disponibles en la página web de ACIME en inglés y en ruso.</p>
<p>En Suecia, el servicio de intérpretes debe dispensarse, si es necesario, en las reuniones especiales de acogida que se mantienen con las familias recién llegadas para explicarles sus derechos con relación a la educación preescolar y escolar, así como los valores fundamentales que subyacen al currículo nacional. Asimismo, tienen derecho a un intérprete para poder seguir el "diálogo sobre el desarrollo personal" que semestralmente se mantiene con los padres.</p>
<p>En Finlandia, los inmigrantes únicamente tienen derecho por ley en los encuentros iniciados por las autoridades. No obstante, las autoridades nacionales promueven la oferta de servicios de interpretación. Existe una subvención específica del Ministerio de Trabajo para promover el uso de intérpretes en los municipios, pudiendo compensarse los gastos de intérpretes dentro de la cooperación hogar-escuela. Además las autoridades locales (en tanto que responsables de la educación) publican información en sus páginas web y en folletos separados (por ejemplo, Helsinki difunde dichos folletos en inglés, ruso, estonio y somalí).</p>
<p>En Italia se han introducido, con el apoyo del Ministerio de Educación y en colaboración con las organizaciones locales, clases de lengua italiana para las familias de los alumnos inmigrantes. Además, los alumnos judíos pueden no asistir a clase los sábados, si éste es un día lectivo en el calendario escolar. Esta medida se ha establecido a través de un acuerdo entre el gobierno italiano y la <i>Unione della Comunità ebraiche</i>. Sin embargo, no existen acuerdos de este tipo con otras comunidades religiosas.</p>
<p>En Chipre, se ofrecen clases gratuitas de conversación en lengua griega en horario de tarde o noche financiadas por el gobierno, a todos los padres de alumnos de lengua materna extranjera.</p>
<p>En Islandia, se ofertan clases de lengua islandesa a los padres en horario nocturno. Además, de acuerdo con ciertas iniciativas locales, se invita a los padres a que contribuyan al progreso escolar de sus hijos en cuanto al aprendizaje del islandés se refiere, ayudándoles en casa con el idioma.</p>
<p>En Bélgica (Comunidad flamenca), la legislación autoriza la no asistencia al centro educativo durante la "celebración de las festividades que constituyan un elemento inherente a las creencias filosóficas de un alumno si éstas están reconocidas en la Constitución". Las religiones o denominaciones reconocidas son la anglicana, la islámica, la judía, la católica, la ortodoxa y la protestante.</p>
<p>En Alemania, las autoridades educativas competentes pueden conceder a los alumnos permiso para no asistir a clase durante las festividades religiosas. La situación es similar en Suecia, donde existen acuerdos, a escala local, relativos al número de días de permiso que pueden concederse a los alumnos.</p>

En **Noruega**, los alumnos pertenecientes a una comunidad religiosa que no sea la Iglesia Noruega pueden, previa solicitud, obtener permiso para ausentarse del centro educativo durante las festividades de dicha comunidad. Por otro lado, un informe llevado a cabo recientemente concluye que los materiales didácticos publicados en los últimos años reflejan la Noruega multicultural, en el sentido de que incluyen fotografías de menores cuyo aspecto es distinto al de la mayoría. No obstante, continúa siendo la mayoría de la población y las costumbres de la clase media (alimentación, fiestas, religión, familia y estilo de vida) lo que se describe en los mismos. Varios proyectos del estudio llegan a la conclusión de que las posibilidades que ofrece la perspectiva multicultural adoptada en los materiales didácticos apenas se explotan.

En **Grecia**, se ofrece a los alumnos dos horas semanales de clase opcional que no entran dentro del currículo oficial y durante las cuales pueden discutirse materias como la identidad europea, el multiculturalismo y la globalización.

En el **Reino Unido (Inglaterra)**, las inspecciones de los centros deben evaluar la labor realizada por éstos para cultivar el desarrollo personal de los alumnos. Los inspectores evalúan la forma en que el centro, de manera activa, permite a los alumnos comprender y respetar los sentimientos, valores y creencias de otras personas y apreciar sus propias tradiciones culturales y las de los demás. Dos informes (para educación primaria y secundaria, respectivamente) publicados por la Ofsted (Oficina para la Calidad de la Enseñanza), en marzo de 2004, con el título *Managing the Ethnic Minority Achievement Grant*, reveló que los centros que utilizan su presupuesto de manera más eficaz están firmemente comprometidos con una filosofía que valora la diversidad cultural y que combate el racismo.

En la **República Checa**, el Ministerio de Educación, Juventud y Deportes en el 2004 puso en marcha un amplio programa para la integración de los inmigrantes, destinado a financiar proyectos para el desarrollo de la educación multicultural y el respeto a la diversidad.

1.5. CONCLUSIONES

El momento actual de la sociedad española con el emergente crecimiento de la población extranjera y el aumento de los flujos de la inmigración, no es un fenómeno aislado ni que pueda comprenderse de no encuadrarse en el marco de la política común europea.

La historia de Europa es la historia de sus migraciones. Han existido tres momentos fundamentales en el desarrollo de lo que se conoce como sistema migratorio europeo: la época de los cincuenta hasta los setenta, con un foco receptor en los países del centro y norte de Europa y emisor en los países del sur; los años ochenta, con el establecimiento de las familias inmigrantes en los países de destino y consiguiente necesidad de escolarización y elaboración de legislación educativa común y, por último; el momento actual, donde las migraciones varían de rumbo con destino en los países del sur, entre los que se encuentra España, y la educación intercultural impregna la vida de todos los centros educativos de la Unión.

La respuesta de los sistemas educativos europeos responde al intento de adaptar sus esquemas organizativos, recursos, currículum y metodología a las necesidades del conjunto de su alumnado inmigrante. Desde esta idea, la educación es, sin duda alguna, uno de los factores más importantes para la integración de las personas inmigradas.

Los países miembros de la Unión son conscientes de la necesidad de establecer políticas educativas comunes enfocadas a la integración y educación en igualdad y respeto de la población inmigrante en edad de escolarización. Para ello, se han puesto en práctica dos modelos educativos principalmente: el Modelo Integrado y el Modelo Independiente; éste último con las opciones de Modelo de Disposiciones Transitorias y Modelo de Medidas a Largo Plazo. Bajo la batuta de estos modelos, cuatro son las actuaciones básicas que los integran: el apoyo de las necesidades lingüísticas, las medidas de orientación, el apoyo en otras áreas del currículum escolar y la educación intercultural desde un enfoque global que impregna todas las actividades de la vida del centro y aporta contenidos multiculturales al desarrollo del currículum.

Nos gustaría creer que, hoy en día, encuentran más sentido que nunca las palabras escritas por Jacques Delors, *«es importante asumir la diversidad y la pertenencia múltiple como una riqueza. La enseñanza del pluralismo no sólo es una protección contra la violencia sino además, un principio activo de enriquecimiento cultural y cívico entre las sociedades contemporáneas»*²⁴.

²⁴ INFORME A LA UNESCO SOBRE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI. DELORS, J. (1996) LA EDUCACIÓN ENCIERRA UN TESORO.

2 | ESPAÑA, ESCUELA E INMIGRACIÓN: UNA VISIÓN DE CONJUNTO

Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.

Artículo 27.1 de la Constitución Española.

La población española experimenta, en la actualidad, un constante crecimiento en el que el peso de la inmigración adquiere un significado muy importante. Este hecho viene dibujando en nuestra sociedad un *día a día* con nuevas relaciones entre personas de diferentes culturas, tradiciones, religiones y lenguas en todos los espacios públicos, laborales, sociales y, por supuesto, también en los centros escolares.

La perspectiva intercultural de la educación, coincide con la presencia cada vez más numerosa de alumnado extranjero en nuestras aulas fruto del florecimiento de lo que se conoce como una nueva “España inmigrante”. Por otro lado, la llegada cada año y de forma ininterrumpida, de un mayor número de alumnos extranjeros compromete a la comunidad educativa para atender las necesidades propias de este tipo de alumnado. La escuela católica es muy consciente de este hecho y del compromiso de su ideario con la educación y la atención de los alumnos extranjeros que escolariza en sus aulas.

Por todo ello, y con la intención de estructurar un hilo argumental que guíe al educador en su lectura, iniciamos el presente capítulo con una radiografía de la sociedad española actual, que nos sitúa ante el punto de partida estadístico de la inmigración. A partir de estos datos, se presentan algunas causas que explican el crecimiento de la población inmigrante en España y que impulsan la búsqueda de modelos para la inclusión del alumnado extranjero en nuestras aulas. En todo este proceso no puede obviarse la perspectiva de otro actor clave para la integración: la percepción de los jóvenes hacia el fenómeno de la inmigración, con cuyo análisis se cierra este primer punto.

En el segundo epígrafe, analizaremos la denominación y el proceso de construcción de la nueva “España inmigrante” a lo largo de tres momentos clave y el conjunto de características propias que la definen. Para finalizar y centrándonos en el marco de la educación, en el último apartado, se presenta el reflejo de los movimientos migratorios en nuestro sistema educativo con una mirada global puesta, tanto en la escuela pública, como en la escuela concertada. Para todo ello se aportan gráficos y datos que facilitan una vista panorámica y comprensiva de la realidad intercultural que convive en nuestras aulas. Recordando las palabras de Antonio Machado «*si quieres ser universal, ama a tu pueblo*», aterricemos en España.

2.1. EL PRESENTE DE ESPAÑA. FOTOGRAFÍA DE LA POBLACIÓN ESPAÑOLA

Según las últimas cifras, en España somos 44,7 millones de habitantes²⁵ de los que 4,14 millones son extranjeros. Éstos representan cerca del 9,3% del total de empadronados. A primera vista, los datos no suponen la configuración de una auténtica sociedad multicultural como quieren presentar algunos medios de comunicación, sin embargo, sí es cierto que este porcentaje ha ido en aumento desde los últimos 10 años, encontrándose en su nivel más alto de nuestra historia reciente.

CUADRO 2.1. EL CRECIMIENTO DE LA POBLACIÓN ESPAÑOLA.

Año	Población Total	Inmigrados N+E	Nacionalizados N	Extranjeros E R+I	Residentes R	Irregulares I
1971	34 117 623	365 376*	182 181*	183 195*	148 400*	34 795*
1981	37 723 299	625 907*	392 825*	233 082*	183 422*	49 660*
1991	38 846 823	840 594*	490 532*	350 062*	278 696*	71 366*
1997	39 852 651	—	544 000*	637 085*	609 813*	27 272*
2000	41 116 842	1 969 270	598 603	1 370 667	895 720	474 947
2001	41 837 894	2 594 052	616 108	1 977 944	1 109 060	868 884
2002	42 717 064	3 302 440	638 272	2 664 168	1 324 001	1 340 167
2003	43 197 684	3 693 806	659 480	3 034 326	1 647 011	1 387 315
2004	43 975 375	4 355 300	663 753	3 691 547	1 977 291	1 714 256

CUADRO 2.1. ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE: *INMIGRANTES EXTRANJEROS EN ESPAÑA ¿RECONFIGURANDO LA SOCIEDAD?* DEL COLECTIVO IOE. LA INFORMACIÓN PROVIENE DEL INE (CENSOS DE POBLACIÓN Y PADRÓN MUNICIPAL), MINISTERIO DEL INTERIOR (RESIDENTES EXTRANJEROS) E IZQUIERDO Y LÓPEZ DE LERA, 2003. LAS CIFRAS DE RESIDENTES CORRESPONDEN A 31/12 DE CADA AÑO, LAS DE LOS PADRONES MUNICIPALES A 01/01; ESTA ES LA CAUSA POR LA QUE HEMOS CONSIGNADO LOS DATOS DEL PADRÓN DE 1998 (ENERO) EN 1997 (DICIEMBRE) Y ASÍ, SUCESIVAMENTE.

(*) ESTIMACIÓN.

LA COLUMNA INMIGRADOS (N+E) SE OBTIENE DE LA SUMA DE LAS COLUMNAS NACIONALIZADOS (N) Y EXTRANJEROS (E). ASIMISMO, LA COLUMNA EXTRANJEROS (R+I) ES LA SUMA DE LAS COLUMNAS RESIDENTES (R) E IRREGULARES (I).

La zona mediterránea y la Comunidad de Madrid atraen al mayor porcentaje de población extranjera que llega a nuestro país: las Islas Baleares con un 16,8%, seguidas de la Comunidad Valenciana y Murcia, con un 13,9% y 13,8% respectivamente, y finalmente, la Comunidad de Madrid con un 13,3%. Cataluña, Canarias y La Rioja también superan el 10%. Por otro lado no son pocos los estudios que ratifican la gran diversidad interna de la inmigración señalando, por ejemplo, que mientras en las islas españolas y la

²⁵ ESTE DATO Y LOS QUE SE PRESENTAN A CONTINUACIÓN, PROVIENEN DE LA ÚLTIMA REVISIÓN DEL PADRÓN MUNICIPAL EN LOS ESTUDIOS DEL INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA A 1 DE ENERO DE 2006 (PUBLICADO EL 1 DE MARZO DE 2007) MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES. SECRETARÍA DE ESTADO DE INMIGRACIÓN Y EMIGRACIÓN.

costa mediterránea se reciben inmigrantes europeos mayores de 65 años principalmente, en Madrid y Cataluña por el contrario, se acogen *inmigrantes económicos*²⁶.

Dentro de la población de extranjeros, la comunidad más numerosa es la marroquí, estimada en unas 563 000 personas y seguida de la comunidad ecuatoriana, con unas 461 000, aproximadamente. Los Países de Origen de la inmigración española responden a una gran heterogeneidad aunque pueden destacarse los siguientes por orden de predominancia: Marruecos, Ecuador, Rumania, Reino Unido, Colombia, Argentina, Alemania, Bolivia, Bulgaria, China, Perú, Francia y Portugal. Obsérvese cómo, por ejemplo, la inmigración inglesa y alemana figura mucho antes que la proveniente de China, Bulgaria o Perú y cómo, sin embargo, la percepción de la población es contradictoria con este dato. Otro elemento sorprendente y no apreciado por lo general, apunta a la diversidad económica y cultural de la inmigración y es que, por ejemplo, gracias a la amplia presencia de jubilados provenientes de países de la Unión Europea, existen nueve municipios de más de 10 000 habitantes en Alicante que superan el 40% de porcentaje de extranjeros. Imagen de una cara de la inmigración española menos popularizada por los medios de comunicación.

Se calcula que la población creció en 600 434 personas del año 2005 al 2006. Del total de éstas, unas 413 556 nuevas inscripciones provienen de ciudadanos extranjeros, de lo que se deduce que el 69% del crecimiento demográfico en esos años es causa de la inmigración. Este fenómeno está produciendo cambios en la configuración de la pirámide de población²⁷ de nuestro país. Analizando las pirámides de residentes en España entre los años 2000 y 2005, puede observarse cómo se ha ensanchado la parte central —que comprende entre los 25-40 años— gracias a la llegada de jóvenes extranjeros, lo que ha favorecido la desaceleración del proceso de envejecimiento de la población española.

En el conjunto de toda la población extranjera, la pirámide de distribución por edades es la siguiente: el 20,2% tiene más de 45 años, el 64,8% tienen entre 16 y 44 años y el 15% es menor de 16 años. De este último porcentaje se concluye que unos 560 000 habitantes extranjeros son menores y, por tanto, se encuentran comprendidos en el periodo de edad de escolarización obligatoria en nuestro país, referencia muy valiosa para nuestros objetivos y programación como educadores.

²⁶ FUNDACIÓN ENCUENTRO. INFORME ESPAÑA 2006 EN [HTTP://WWW.FUND-ENCUENTRO.ORG/INFORMES/IN-2006.HTM](http://www.fund-encuentro.org/INFORMES/IN-2006.HTM)

²⁷ ESTRUCTURA GRÁFICA PARA REPRESENTAR DATOS ESTADÍSTICOS BÁSICOS, SEXO Y EDAD, DE LA POBLACIÓN DE UN PAÍS. ÉSTA PERMITE COMPARACIONES INTERNACIONALES Y UNA FÁCIL Y RÁPIDA PERCEPCIÓN DE VARIOS FENÓMENOS DEMOGRÁFICOS COMO EL ENVEJECIMIENTO DE LA POBLACIÓN, EL DESEQUILIBRIO ENTRE SEXOS, E INCLUSO, EL EFECTO DE LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS.

ESPAÑOLES: EMIGRANTES DE OTRO TIEMPO

El fenómeno migratorio se ha producido en todas las épocas de la historia y a lo largo y ancho de los continentes del mundo, en el primer capítulo hemos mostrado evidencias suficientes para fundar esta afirmación. Asimismo, aunque parezca extraño señalarlo, las principales razones que han explicado los movimientos de población parecen no haber sufrido grandes transformaciones.

Cuando los españoles constituíamos un país emigrante, las causas de nuestros antepasados para emigrar venían a ser las mismas que las que manifiestan en la actualidad los inmigrantes que acuden a nuestro país; es decir, las situaciones de pobreza y falta de perspectiva económica en el País de Origen y las condiciones y expectativas de riqueza del País de Destino.

Por otro lado, resulta interesante el fenómeno social por el cual no sólo son muy semejantes las razones que impulsan la inmigración, sino también los estereotipos que determinados sectores de la población de los países de acogida manifiestan:

*“¿Y para qué vienen? Para conseguir todo el dinero que puedan y mandarlo fuera del país. No les interesa otra cosa... Nos quitan los puestos de trabajo, nos quitan nuestras viviendas... Se apoderan de calles enteras y viven 20 en una casa. Dicen que les explotamos, pero el casero suele ser compatriota suyo”. No hay duda. Son inmigrantes. Pero no subsaharianos, marroquíes o latinoamericanos, sino españoles. Así era la imagen que tenían en el centro de Europa en los años setenta y que recoge el escritor británico John Berger en su libro *Un séptimo hombre*²⁸.*

Parece claro que la inmigración es un tren que los españoles también hemos tomado en nuestra historia. María José Montón Sales en su libro *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar* se pregunta hasta qué punto existen tantas diferencias entre nuestros propios estereotipos culturales, el de los españoles emigrantes en otra época, y los estereotipos que se manejan sobre la nueva inmigración que recibimos. En un estudio de la misma autora en el cual se pregunta a la población suiza “¿Cómo eran y cómo vivían los emigrantes españoles de los años setenta que recuerdas?”, se obtuvieron respuestas que aparecen hoy en boca de nuestra sociedad respecto a la inmigración actual; el lector puede obtener sus propias conclusiones:

²⁸ EXTRACTO DE EL PAIS DEL DOMINGO 5 DE NOVIEMBRE DE 2007. REDACCIÓN DEL PERIODISTA JUANJO ROBLEDO EN EL ARTÍCULO LA IMAGEN DE LOS INMIGRANTES.

- La mayor parte de los españoles eran analfabetos.
- Realizaban trabajos manuales que los autóctonos no querían hacer.
- Manifestaban estar de paso y vivían mitificando su país.
- Eran familias numerosas que se iban reagrupando progresivamente.
- Vivían aislados de cualquier otra comunidad.
- Se agrupaban por barrios, habitualmente vivían en barracas prefabricadas y/o en viviendas donde el espacio era muy escaso.
- Su objetivo era ganar dinero para enviar a la familia.
- La cultura gastronómica era muy diferente y cocinaban con aceite de oliva que traían de España.

A la vista de estas opiniones, ¿qué significa ser inmigrante?, ¿qué tienen en común el emigrante español de hace unas décadas y el inmigrante español de nuestros días?, ¿qué hay de común entre un diplomático en su cargo en varios países sucesivos, el trabajador, la mujer y el niño que se reúnen con el padre y el refugiado que abandona un ambiente difícil en su país? En 1976 las Naciones Unidas propusieron dos definiciones que tuvieron el mérito de integrar la intención de las personas inmersas en los flujos migratorios:

- *“Un emigrante es una persona que sale de su país con el proyecto de residir en el extranjero durante un periodo superior a un año, después de haber residido en el país durante un periodo superior a un año,*
- *un inmigrante es una persona que entra en el país y proyecta residir allí durante un periodo superior a un año, después de haber residido fuera del país durante un periodo superior a un año”.*²⁹

Sin embargo, la intencionalidad o el tiempo siguen siendo variables ambiguas para la definición. Las nuevas investigaciones apuntan hacia modelos comprensivos de definición y análisis que primen el papel que cumplen las causas concretas de individuos participantes en movimientos migratorios. Aún a riesgo de trocear la realidad, se hace uso de seis grupos de variables fundamentales: económicas, demográficas, políticas, ecológicas, culturales y sociológicas. No obstante, aunque tampoco podemos generalizar con respecto a las variables motivadoras, a menudo se trabaja con la teoría de las tres “D”: desarrollo, demografía y democracia. Ésta es una referencia clara y concisa de las razones políticas, sociales y económicas que originan los movimientos migratorios (Carbonell, 1997 en Navarro y Huguet, 2003, pág. 22).

²⁹ DE NAIR, S. Y BIDEAU, C. : *10 PALABRAS CLAVE SOBRE RACISMO Y XENOFobia*, 1996. CONSULTE BIBLIOGRAFÍA PARA MÁS INFORMACIÓN.

COMPRENDER LAS HISTORIAS DE INMIGRACIÓN: RAZONES Y PORQUÉS

Intentando concretar con mayor precisión un modelo para la explicación causal de la inmigración, sociólogos e historiadores coinciden en afirmar que los factores principales que han impulsado las migraciones a lo largo de la historia podrían encuadrarse dentro de los siguientes:

CUADRO 2.2. CAUSAS DE LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS EN PAÍSES DE ORIGEN Y PAÍSES DE DESTINO.

PAÍS DE ORIGEN	PAÍS DE DESTINO
<ul style="list-style-type: none"> — la explosión demográfica — las situaciones de pobreza — la crisis económica — los conflictos políticos, religiosos o étnicos — consecuencias de una gran inestabilidad 	<ul style="list-style-type: none"> — la demanda de mano de obra — el “País imaginado”: expectativas positivas o visión del país de los propios inmigrantes — las políticas de inmigración y asilo — ventajas económicas, sociales, sanitarias y educativas en comparación al País de Origen

La conjunción de estos elementos hace referencia a las teorías de la migración de expulsión-atracción (“*push and pull*”). Para este modelo, las migraciones internacionales se producen, básicamente, por la interrelación de un conjunto de factores entre los que destacan el resultado de la pobreza y el atraso de los países de origen. De tal forma que, desde este punto de vista, se proporcionan listas de los *factores de expulsión* —señalados como tal en la columna del País de Origen— y los *factores de atracción* —en la columna del País de Destino—. Todos ellos pasan a convertirse en variables causales que determinan la magnitud y la direccionalidad de los flujos migratorios.

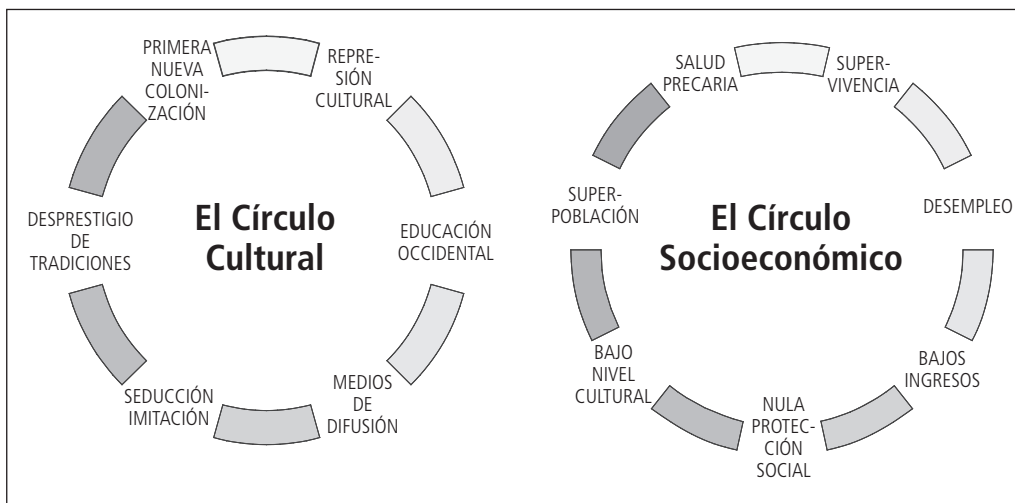
Entre la multiplicidad de los factores migratorios que se han citado, y entre los muchos más que podrían citarse, Lacomba (2005) afirma que deberían destacarse al menos, los siguientes: la presión demográfica, el deterioro de las condiciones de vida y la inestabilidad política. El autor apunta dos variables más que son dignas de mención por aportar un matiz innovador y que intentan acercarse a las percepciones de los inmigrantes hacia el País de Origen: los factores culturales e históricos de hermanamiento y tradición compartida entre países y el influjo de los medios de comunicación.

Respecto a la incidencia de los factores culturales y de los medios de comunicación, es necesario referirse a la exportación de estilos de vida y modelos de consumo con la consiguiente tensión entre la tradición local y una modernidad aparentemente importada desde los Países de Destino y que, además, es vista como

garantía de éxito y desarrollo económico personal; pareciera que la modernidad, el desarrollo y la estabilidad son fenómenos que nunca anidan en los Países de Origen. En este proceso contribuyen especialmente las nuevas tecnologías de la comunicación de masas que se encargan de facilitar la interiorización de una imagen positiva y de un crecimiento económico y social que garantiza el bienestar personal. Es un ejemplo claro de la atracción que desempeñan los medios difundiendo un modelo y un nivel de vida que «sin ser necesariamente un reflejo cierto del que mantiene el conjunto de la población occidental, puede tener un impacto incalculable sobre los deseos y expectativas de los receptores» (Lacomba, 2005).

Para hacernos una idea más clara sobre el funcionamiento del conjunto de causas que se vienen nombrando, puede servirnos la representación de estos elementos dentro de círculos en constante interacción. Lamentablemente la pobreza y el subdesarrollo, causas fundamentales de los principales flujos migratorios, tienden a realimentarse. El conjunto de interrelaciones que aquí se dibujan impulsan los elementos dentro de una dinámica “perversa” en la que por sí mismos se agravan cuando son dejados a su propia inercia. La representación de esta dinámica reafirma la paradójica sentencia de Eduardo Galeano: «la división internacional del trabajo consiste en que unos países se especializan en ganar y otros en perder». A nivel ilustrativo se presentan dos encadenamientos principales.

GRÁFICO 2.3. INTERACCIÓN DE LOS CÍRCULOS VICIOSOS.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE CUADERNOS PARA EL DESARROLLO (1996). DESARROLLO: EDUCAR ABIERTOS AL MUNDO. FERE-COOPERACIÓN INTERNACIONAL.

De cualquier forma, y de esta manera lo expresa claramente Lacomba, «en la medida que son empleados en un marco restrictivo o de forma aislada, todos ellos —haciendo referencia al conjunto de factores— presentan algún tipo de laguna que invalida o limita su poder explicativo». Un ejemplo claro de la heterogeneidad de variables cau-

santes de la inmigración es el del elevado número de población inmigrante europea que se sitúa geográficamente en la zona del Levante español, incluso por temporadas estacionales. La explicación de este fenómeno, obviamente, no está sujeta a ninguno de los factores descritos hasta ahora, sino que más bien se explica por la privilegiada disponibilidad económica de este sector concreto de la población inmigrante originaria de países como Alemania o Reino Unido.

Es por ello que los nuevos planteamientos para la comprensión del fenómeno de las migraciones, tienden a poner en relación las decisiones individuales y las historias y testimonios de personas concretas en los Países de Destino y de Origen, junto con los factores económicos, sociales y estructurales de las políticas nacionales e internacionales.

A este respecto, Antonio Martínez Rodrigo desde la Delegación de Migraciones en la diócesis de Madrid, explicaba que cuando un inmigrante llega al País de Destino, por ejemplo España, tiene una serie de problemas:

En primer lugar, la documentación. Y también liberarse de las redes o mafias que le han traído hasta aquí. Pero antes de nada, lo más importante es que no sabe lo que es ser un emigrante. A ser emigrante se aprende emigrando. Día a día. Esto implica recomponer toda una escala de valores, todo un mundo que se ha venido abajo. Valdría la pena que, en vez de hablar tanto, la gente se tomara la molestia de conocer la dimensión antropológica que supone el mundo migratorio. Es terrible. Cada día que pasa, un emigrante se da cuenta de muchas cosas: de su ansia de retorno, que cada vez ve más imposible; de su exigencia de integrarse, y de crear un proyecto personal y familiar de vida, además de otra necesidad importante, que es la de reivindicar sus derechos desde el cumplimiento de sus deberes³⁰.

De esta manera, se hace cada vez más común recoger los comentarios de inmigrantes concretos acerca de las razones que les han hecho emprender el viaje, qué consecuencias esperan de ello y cuáles son las principales dificultades encontradas, principalmente entre otras posibles preguntas.

Viajé con un compañero de universidad, oriundo de otra aldea cercana a Yaundé (Camerún) como la mía (...) A mi llegada a Madrid el 22 de septiembre de 1988 a las tres de la tarde (...) yo venía preparado y vestido para afrontar el duro y frío clima europeo. Nada más pisar la Puerta del Sol,

³⁰ EXTRACTO DE ALFA Y OMEGA N° 238. LLAMAS PALACIOS, A.: EMIGRANTES, ESE PROBLEMA, 2000.

a la que nos llevó un bondadoso taxista madrileño, descubrí que la temperatura era bastante más alta que la que yo había dejado en las verdes colinas de Yaundé. Ante nuestro desconcierto, el taxista nos condujo a un hostel cercano llamado “Soledad”³¹.

Con la suma de esta información personal, tan relevante como el conjunto de factores expuestos, se intenta abordar una explicación más holística y clara del fenómeno de los movimientos migratorios en la actualidad.

PERO DESPUÉS DE TODO, ¿QUÉ PIENSAN Y CÓMO PERCIBEN LOS JÓVENES LA INMIGRACIÓN EN ESPAÑA?

Los movimientos migratorios no son únicamente fenómenos en los que participan los inmigrados y sus historias personales. Son, fundamentalmente, procesos de dos bandas en el que la población del País de Acogida ocupa otro gran papel que nadie se atrevería a juzgar de menor importancia en el desarrollo de la integración.

En ocasiones, existe una tendencia a atribuir a minorías de todo tipo, tanto lingüísticas como culturales, determinadas características que bajo la percepción general de la sociedad se configuran como colectivos aparentemente homogéneos. Éste es el caso de lo que nuestra sociedad ha denominado *inmigrantes* o *colectivo inmigrante*. Sin embargo, con una observación más profunda de la realidad, se demuestra que en estas minorías hay diversidad de la misma manera que existe en el colectivo mayoritario.

El Informe Anual 2007 sobre el racismo en el Estado español, publicado el pasado mes de junio por SOS Racismo, constata que *“no parecen disminuir en la sociedad española los casos de rechazo a la convivencia con los colectivos de personas inmigradas”*. La organización no gubernamental registró quejas vecinales contra la presencia de extranjeros en las calles, insultos, agresiones y amenazas racistas contra inmigrantes. La visualización de las colas de inmigrantes ante las oficinas de extranjería, la masiva petición de documentación por parte de la policía, la situación de precariedad de los ilegales con orden de expulsión, que deambulan por las calles, y la aglomeración de inmigrantes en pisos insalubres ayudan poco al cambio de percepción.

La principal conclusión del último sondeo del Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia, dependiente de la Secretaría de Estado de Inmigración

³¹ OFOGO, B. *UNA VIDA DE CUENTO.*, CREADE, MADRID, 2006. COLECCIÓN PALABRAS CON VOZ.

y Emigración, con una muestra de 2.400 personas, es, sin embargo, más optimista: el 65% de los españoles valora positivamente la presencia de personas de origen racial, religión y cultura diferentes.

Juan Díez Nicolás, catedrático de la Universidad Complutense de Madrid, sostiene que el grado de racismo y xenofobia de los españoles depende, fundamentalmente, de cuatro variables: la edad, el nivel educativo, la ideología y la orientación hacia los nuevos valores culturales de expresión y emancipación. *“En cualquier caso”, añade, “la comparación con otras sociedades europeas sigue siendo favorable a España, pues los casos de violencia hacia los inmigrantes son significativamente inferiores en España”*³².

En vista de los datos estadísticos sobre el desarrollo de una sociedad española más multicultural, parece lógico preguntar por la percepción de la inmigración que tienen las personas que componen la sociedad y en nuestro caso más concreto, situándonos en el terreno educativo de la inclusión, cuál es la percepción de los jóvenes acerca del fenómeno de la inmigración³³.

La opinión de los jóvenes españoles sobre los efectos de la inmigración parece mostrar que la mayoría percibe más inconvenientes que ventajas, un 48%. Un 25%, sin embargo, ve en la inmigración más ventajas que inconvenientes. Y es que, al hilo de estos datos, el porcentaje de jóvenes que opina que la incorporación de un mayor número de inmigrantes al mundo laboral hace que bajen los salarios de los españoles ha crecido del 50% en 2003 al 59% en 2004.

Estos datos, junto a un 63% de jóvenes que piensan que la inmigración provoca aumento en la delincuencia, parecen hacerse eco de un tímido crecimiento negativo de las actitudes juveniles hacia la inmigración, sobre todo, en el terreno de la delincuencia y del mundo laboral. Por otro camino van las investigaciones actuales acerca de la relación entre inmigración y delincuencia. Recientemente, el Comisario de Investigación de la Unión Europea, Philippe Busquin, ha presentado un informe³⁴ en el que se afirma que no hay relación causa-efecto entre inmigración y delincuencia. Este trabajo recoge el desarrollo de diecisiete proyectos de investigación en diferentes países acerca de la inmigración y otros movimientos de población.

Además de lo dicho hasta ahora, el presente sondeo concluye que los jóvenes juzgan a la sociedad española en general y a la juventud en particular, de manera negativa en cuanto al nivel de tolerancia hacia la inmigración. Los jóvenes

³² EL PAIS, EDICIÓN DIGITAL. REPORTAJE: *LOS DESAFÍOS DE LA INMIGRACIÓN*. 10/06/07.

³³ ESTA PERCEPCIÓN SE RECOGE EN EL SONDEO DE OPINIÓN Y SITUACIÓN DE LA GENTE JOVEN EN LA 2ª ENCUESTA DE 2004 REALIZADA POR EL INJUVE SOBRE OCIO Y TIEMPO LIBRE, NOCHE Y FIN DE SEMANA, CONSUMO DE ALCOHOL E INMIGRACIÓN. EL PRESENTE ESTUDIO CONSIDERA JÓVENES ESPAÑOLES A LA POBLACIÓN COMPRENDIDA ENTRE LOS 15 Y 20 AÑOS.

³⁴ *EUROPEAN RESEARCH 2003* CITADO COMO TAL EN NAVARRO Y HUGUET (2003:24)

opinan que en el trato con los inmigrantes, se usa, mayoritariamente, la desconfianza, y en menor medida, el desprecio y la indiferencia.

Por todo ello, no es extraño que cerca de dos de cada tres jóvenes opine que el número de inmigrantes de nuestro país es excesivo (un 65% de los jóvenes). Sin embargo, ha crecido hasta un 34% el porcentaje de jóvenes que cada vez tienen más relación en su entorno con compañeros de otros países y que además afirma tener algún inmigrante en su grupo de amigos. Este dato es positivo en comparación con los años anteriores y se perfila como uno de los índices primordiales que muestran un proceso de integración positiva de los jóvenes extranjeros en la sociedad española. Las relaciones de amistad entre semejantes son un pilar básico para la inclusión escolar y social.

La lectura de las opiniones de los jóvenes acerca de la inmigración pone de relevancia dos ideas clave en la vida diaria del “quehacer” como educadores en nuestros centros:

- Por un lado, la necesidad de elaborar actividades conjuntas, cooperativas o de todo tipo, que tengan como fin último la construcción de nuevas relaciones entre los jóvenes autóctonos y los provenientes de diferentes culturas y países. El ejemplo de actividades conjuntas y la potenciación de las relaciones cotidianas impulsan la integración en grupos de amigos y supone un auténtico trampolín para la adaptación e inclusión. Así escribe Díaz-Aguado (2005, pág. 16):

Las investigaciones realizadas sobre aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos reflejan la eficacia de la cooperación para favorecer la tolerancia y la integración de todos los alumnos en contextos étnicamente diferentes.

- Por otro lado, a la luz de los resultados estadísticos, las escuelas se encuentran con un compromiso social muy importante en la actualidad: la inclusión del alumnado extranjero que en un futuro cercano, será una parte sustancial de la población española. Así lo afirman Marchesi y Martín (2000, pág. 45) cuando escriben:

La respuesta educativa a la diversidad es tal vez, el reto más importante y difícil al que se enfrenta en la actualidad a los centros docentes. Esta situación obliga a cambios radicales si lo que se pretende es que todos los alumnos, sin ningún tipo de discriminación, consigan el mayor desarrollo posible de sus capacidades personales, sociales e intelectuales.

La integración sólo es posible si las comunidades educativas parten de un enfoque intercultural en sus documentos organizativos, integran contenidos transversales en el currículo y organizan actividades escolares de todo tipo, que

impregnen la totalidad de la vida de los centros. Hemos lanzado, en estas líneas, las primeras ideas sobre interculturalidad e inclusión, volveremos sobre ellas en el tercer y cuarto capítulo; a continuación, sigamos con la fotografía de la España del presente.

2.2. LA CREACIÓN DE UNA NUEVA “ESPAÑA INMIGRANTE” Y SUS CARACTERÍSTICAS

A partir de los últimos veinte años de la historia reciente de España, ha comenzado a constituirse lo que muchos sociólogos no han dudado en bautizar como una nueva “España inmigrante”. Fenómeno que ha quedado descrito en el epígrafe anterior con datos y cifras de la fotografía de una sociedad española que, en la actualidad, corrobora esta denominación.

El proceso de conformación de esta incipiente España puede definirse a través de tres mutaciones³⁵. Los tres periodos responden a esta clasificación por su creciente aumento en la recepción de inmigrantes y se suceden en el tiempo desde inicios de los ochenta hasta el año 1985, desde 1986 hasta 1999 y, finalmente, desde el 2000 hasta nuestros días.

En un primer momento, hasta el año 1985, tiene lugar la llegada de población inmigrante, europea en su mayoría, con la excepción de una escasa participación del continente latinoamericano. Todos ellos, de una manera u otra, se encontraban dentro de culturas hermanas a la nuestra: de países de nuestra incipiente cultura europea o de la tradición histórica y cultural que nos une a América Latina.

La segunda etapa, desde los años 1986 hasta 1999, se caracteriza por la aparición de un nuevo tipo de población inmigrante. Se trata de inmigrantes que provienen de culturas y religiones diferentes, con nuevos rasgos fenotípicos a los que no estábamos acostumbrados en las calles, escuelas y lugares de trabajo de nuestra sociedad. Además, a este proceso se une la llegada de las familias de las personas inmigradas en el periodo anterior que, por otro lado, dan como fruto las primeras generaciones infantiles de inmigrantes en España.

En la última mutación del año 2000, la incipiente “España inmigrante” es una realidad evidente. A partir de este año se supera la cifra simbólica que marca el hito de un millón de extranjeros en la población española y que, además, se une a una marcada diversificación y orígenes de esta inmigración. Los inmigrantes

³⁵ SE HACE REFERENCIA AL CONCEPTO DE MUTACIÓN POBLACIONAL QUE YA APARECE EN EL CAPÍTULO ANTERIOR EN LA DESCRIPCIÓN DE LA CONSTITUCIÓN DEL SISTEMA MIGRATORIO EUROPEO. PUEDE CONSULTAR EL EPÍGRAFE 1.B. LA EUROPA DE LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS. UNA VISIÓN CUALITATIVA DE LAS MIGRACIONES.

no son todos iguales ni han llegado o viven de igual manera. Para el colectivo IOÉ hay que diferenciar cinco grandes grupos de inmigrantes:

- Rentistas y jubilados del norte de Europa agrupados en amplias comunidades extranjeras y que viven fundamentalmente en zonas turísticas.
- Inmigrantes acompañando movimientos de capital como gerentes y directivos que traen a sus familias con ellos y con niveles de vida superiores a la media nacional.
- Mano de obra cualificada que podrían buscar empleo en diferentes países pero que debido al contexto laboral español lo hacen aquí.
- Inmigrantes que huyen de la falta de oportunidades económicas y con un nivel de cualificación bajo.
- En menor número, inmigrantes que han tenido que marcharse de sus países por motivos políticos, religiosos o por desastres naturales.

Pero, ¿cuáles son las principales características que definen el momento actual de la inmigración en España? A continuación, presentamos las más representativas que dibujan el perfil de la nueva “España inmigrante”³⁶.

1. La inmigración es un fenómeno reciente, semejante a otros países del sur de Europa y en rápido ascenso desde el año 2000.
2. Las causas apuntan, decididamente, a los desajustes del mercado de trabajo por las nuevas necesidades de mano de obra y a la instauración del estado de bienestar español. Sin embargo, se ha complicado con una lenta gestión de las políticas de inmigración.
3. Ofrece una imagen engañosa, con la conocida “crisis de los cayucos” del verano del 2006, que aporta riesgos en la integración con una opinión pública mal informada.
4. Es un colectivo inmigrante muy heterogéneo y desigualmente repartido por todo el territorio, con focos de centralización en determinadas comunidades como ha quedado demostrado en la radiografía de la sociedad española descrita.
5. Es, ante todo, una inmigración muy joven, concentrada entre los 20 y 40 años y con un gran peso de la mujer con la perspectiva de un proyecto migratorio propio en su historia personal.
6. Se trata de una inmigración bien formada pero que necesita de actualización a tenor de las necesidades de trabajo de nuestra sociedad y para su mejor adaptación.
7. Es una inmigración muy activa en el terreno laboral que carga con el peso de una lacra pesada: la discriminación.
8. Con un pequeño porcentaje de irregularidad que no crea la economía sumergida, es decir, no es la causa sino que “re-crea” esta economía “*porque los inmigrantes sí tienen buena predisposición para aceptar trabajos no registrados contribuyendo a su continuación*” (Cachón 2007:74).

³⁶ ESTA VISIÓN VIENE APORTADA POR EL ARTÍCULO DE CACHÓN, L. VANGUARDIA, DOSSIER. INMIGRANTES. EL CONTINENTE MÓVIL. NÚMERO 22, MADRID. ENERO/MARZO 2007.

9. Una inmigración que impacta en el tejido de la estructura social y que plantea retos a los servicios públicos, donde la escuela se ve obligada a ocupar un papel fundamental.
10. Finalmente, se trata de una inmigración compuesta de personas que vienen a nuestro país con el objetivo de quedarse lo que compromete a ciudadanos y gobiernos en acciones a favor de la integración en nuestro futuro reciente.

Con la descripción de los tres momentos de la España inmigrante y la presentación de este grupo de características esperamos que sobre añadir nada más para introducir brevemente al lector en la comprensión del fenómeno de las migraciones. Éste es el abanico heterogéneo que define la población extranjera en nuestra sociedad. Pasemos, a continuación, a analizar cómo esta fotografía se refleja en nuestros centros educativos.

2.3. INMIGRACIÓN Y ESCUELA ESPAÑOLA: CONTEXTO DEMOGRÁFICO

En el curso escolar 2005-2006 más de medio millón de alumnos extranjeros se encontraban matriculados en las aulas españolas³⁷, 529 462 alumnos con una aumento respecto al curso anterior de 70 170 alumnos (lo que representa una subida del 15,3%). Esto quiere decir que el 7,4% del alumnado total en la escuela española son escolares procedentes de otros países. De todos ellos, sobre el 45% cursan estudios de Educación Primaria, cerca del 30% Educación Secundaria Obligatoria y el 20% Educación Infantil, aproximadamente.

Al igual que la población extranjera en general, la población inmigrante en nuestro sistema educativo ha vivido un crecimiento significativo desde el curso 1992-1993. Aún así, no conviene perder de vista que en contra de lo que pudiera parecer por causa de este crecimiento acelerado en los últimos años, el porcentaje de alumnado extranjero en nuestras aulas sigue siendo escaso. Como indican las tablas 2.4 y 2.5, Escuelas Católicas ha vivido un incremento en la escolarización del alumnado inmigrante de sus centros en los mismos términos que el resto de escuelas de nuestro país. Escuelas Católicas escolariza un total de 62.604 alumnos extranjeros con un aumento significativo respecto del curso anterior.

³⁷ DATOS BÁSICOS DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA EN EL CURSO 2006/2007. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. OFICINA DE ESTADÍSTICA. [HTTP://WWW.MEC.ES/MECD/ESTADISTICAS/EDUCATIVAS/DCCE/DATOS_Y_CIFRAS_WEB.PDF](http://www.mec.es/mecd/ESTADISTICAS/EDUCATIVAS/DCCE/DATOS_Y_CIFRAS_WEB.PDF)

TABLA 2.4. ALUMNADO EXTRANJERO MATRICULADO EN 2006-2007, CLASIFICADO POR NIVELES DE ENSEÑANZA Y SITUACIÓN DEL CENTRO RESPECTO A CONCIERTO.

NIVELES DE ENSEÑANZA	ALUMNADO EXTRANJERO EN CENTROS CATÓLICOS	
	TOTAL	CONCERTADOS (*)
Ed. Infantil	11 805	11 119
Ed. Primaria	25 433	25 269
E.S.O.	20 054	19 911
Bachillerato	1 936	1 899
Ciclos Formativos Grado Medio	1 295	1 294
Ciclos Formativos Grado Superior	792	791
Programas Garantía Social	522	508
Otros Niveles	767	597
TOTAL NIVELES	62 604	61 388

FUENTE: DEPART. ESTADÍSTICA DE FERE-CECA. (*) NOTA: SE TRATA DE ALUMNADO EXTRANJERO MATRICULADO EN CENTROS CONCERTADOS (ES DECIR, QUE EL CENTRO POSEE ALGÚN NIVEL DE LOS QUE IMPARTE CONCERTADO).

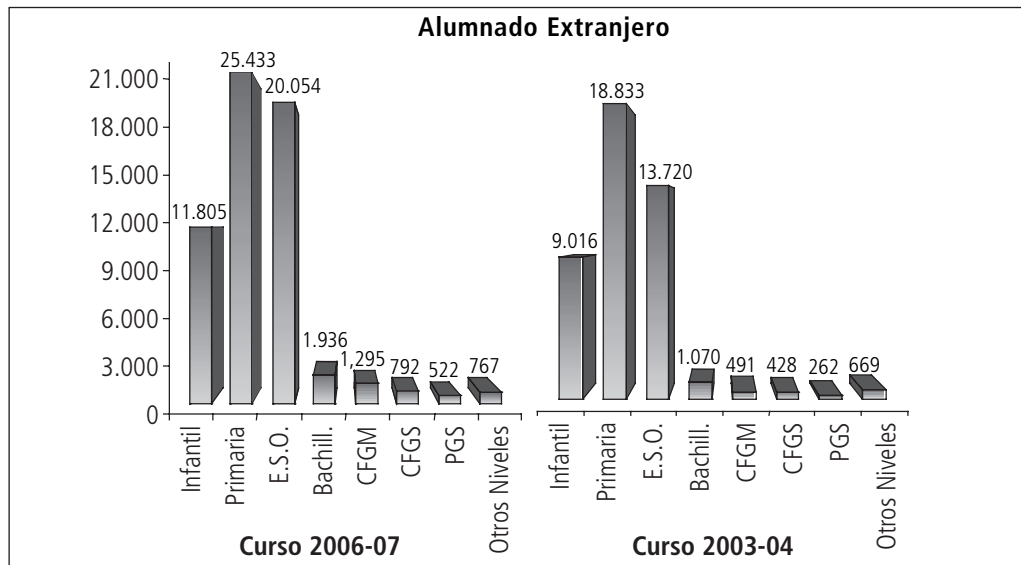
TABLA 2.5. DISTRIBUCIÓN TOTAL Y PORCENTUAL DE ALUMNADO EXTRANJERO Y NO EXTRANJERO, CLASIFICADO POR NIVELES DE ENSEÑANZA EN EL CURSO 2006-2007.

NIVELES DE ENSEÑANZA	ALUMNADO CENTROS CATÓLICOS			% ALUMNADO	
	Total	Extranjero	Español	Ext. s/total	Esp. s/total
Ed. Infantil	275 125	11 805	263 320	4,3%	95,7%
Ed. Primaria	539 384	25 433	513 951	4,7%	95,3%
E.S.O.	421 270	20 054	401 216	4,8%	95,2%
Bachillerato	102 822	1 936	100 886	1,9%	98,1%
Ciclos Formativos Grado Medio	30 700	1 295	29 405	4,2%	95,8%
Ciclos Form. Grado Superior	19 986	792	19 194	4,0%	96,0%
Programas Garantía Social	6 973	522	6 451	7,5%	92,5%
Otros Niveles	3 399	767	2 632	22,6%	77,4%

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A CARGO DEL DEPARTAMENTO DE ESTADÍSTICA DE FERE-CECA.

Respecto a la distribución por niveles de enseñanza de estos alumnos, el gráfico 2.6 presenta una clara focalización en la Educación Primaria y Educación Secundaria, siendo los menos aquellos que alcanzan los niveles de Bachillerato.

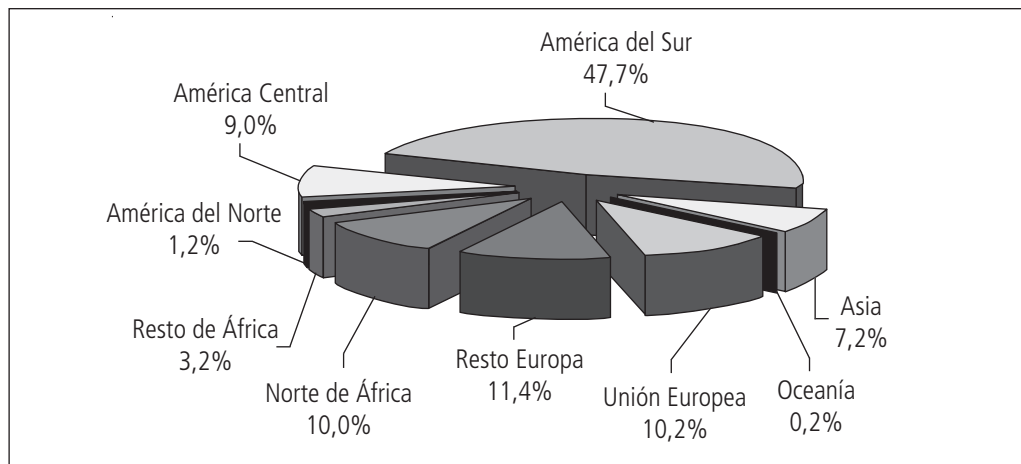
GRÁFICO 2.6. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO DE LAS ESCUELAS CATÓLICAS, CLASIFICADO POR NIVELES DE ENSEÑANZA EN EL CURSO 2006-2007



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A CARGO DEL DEPARTAMENTO DE ESTADÍSTICA DE FERE-CECA.

En relación a la evolución de la población escolar según el área geográfica de procedencia, la lectura de las cifras de la gráfica 2.7 permite destacar uno de los fenómenos más llamativos: la acogida mayoritaria en nuestras escuelas de alumnado procedente de América del Sur, cerca de la mitad de los alumnos extranjeros pertenecen a este continente, el 47,7%. Un hecho relativamente reciente que se ha consolidado en los últimos cursos escolares.

GRÁFICA 2.7. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE ALUMNADO EXTRANJERO ESCOLARIZADO EN ESCUELAS CATÓLICAS EN EL CURSO 2006-2007, SEGÚN LUGAR DE PROCEDENCIA.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A CARGO DEL DEPARTAMENTO DE ESTADÍSTICA DE FERE-CECA.

Respecto a la procedencia de estos alumnos expresada en cifras absolutas, 29 837 son originarios de América del Sur. El segundo grupo más numeroso es el del alumnado de países extracomunitarios de la Unión con 7 151 escolares, seguidos por los 6 373 alumnos de los países de la Unión y por los alumnos del norte de África con 6 273. Como puede comprobarse en la tabla 2.8, las cifras varían entre cada una de los diferentes niveles educativos aunque el alumnado procedente de América del Sur es el más numeroso en todas las etapas educativas.

TABLA 2.8. ALUMNADO EXTRANJERO MATRICULADO EN ESCUELAS CATÓLICAS EN EL CURSO 2006-2007, CLASIFICADO POR NIVELES DE ENSEÑANZA Y LUGAR DE PROCEDENCIA.

TOTAL ALUMNADO EXTRANJERO	Infant.	Prim.	E.S.O.	Bachill.	CFGM	CFGS	PGS	Otros niveles	TOTAL
	11 805	25 433	20 054	1 936	1 295	792	522	767	62 604
Europa	2 624	5 817	4 107	431	219	137	72	117	13 524
Unión Europea	1 262	2 682	1 900	233	109	77	27	83	6 373
Resto de Europa	1 362	3 135	2 207	198	110	60	45	34	7 151
África	2 079	3 251	2 252	142	202	83	139	141	8 289
Norte de África	1 567	2 530	1 685	67	122	60	112	130	6 273
Resto de África	512	721	567	75	80	23	27	11	2 016
América	5 952	14 507	12 318	1 267	850	542	299	474	36 209
América del Norte	116	271	276	48	14	9	10	12	756
América Central	1 013	2 167	1 849	226	171	88	48	54	5 616
América del Sur	4 823	12 069	10 193	993	665	445	241	408	29 837
Asia	1 134	1 809	1 343	95	22	30	12	35	4 480
Oceanía	16	49	34	1	2	—	—	—	102

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A CARGO DEL DEPARTAMENTO DE ESTADÍSTICA DE FERE-CECA.

En lo referente a la distribución del alumnado extranjero por Comunidades Autónomas, como puede apreciarse en las tablas 2.9 y 2.10, las Comunidades con mayor número de alumnado extranjero son Madrid (con un total de 16 589 escolares extranjeros) y Cataluña (con un total de 12 233) seguidas de la Comunidad Valenciana (con 5 792). Estos datos coinciden con las zonas de la península donde existe una mayor afluencia de inmigrantes de todas las edades confirmando los datos del Padrón del 2006 presentados en el primer epígrafe del capítulo.

Sobre la procedencia de estos alumnos por Comunidades Autónomas, Andalucía escolariza el mayor número de alumnos procedentes de países de la Unión, Cataluña destaca en la escolarización de alumnos del Norte de África y de Asia, así como Madrid escolariza un gran número de alumnos procedentes de América del Sur y, también, asiáticos.

TABLA 2.9. ALUMNADO EXTRANJERO MATRICULADO EN ESCUELAS CATÓLICAS EN EL CURSO 2006-2007, CLASIFICADO POR NIVELES DE ENSEÑANZA EN LAS DIFERENTES COMUNIDADES AUTÓNOMAS.

CC.AA	Infantil	Prim.	E.S.O.	Bachill.	CFGM	CFGS	PGS	Otros	
TOTAL	11 805	25 433	20 054	1 936	1 295	792	522	767	62 604
Andalucía	418	1 490	1 074	98	142	20	28	63	3 333
Aragón	739	1 539	1 007	46	72	29	21	3	3 456
Asturias	178	357	377	41	14	4	—	2	973
Baleares	520	1 185	800	60	35	7	2	14	2 623
Canarias	153	377	370	59	33	14	5	5	1 016
Cantabria	107	376	307	32	31	15	12	1	881
Castilla-Mancha	419	762	505	37	13	5	6	6	1 753
Castilla-León	615	1 804	1 506	147	138	66	80	12	4 368
Cataluña	2 518	5 144	3 756	369	188	181	63	14	12 233
C. Valenciana	798	2 488	2 064	178	149	74	20	21	5 792
Extremadura	76	201	139	23	5	2	1	—	447
Galicia	211	679	539	86	12	3	7	5	1 542
Madrid	3 380	5 975	5 410	528	277	245	185	589	16 589
Murcia	419	450	302	25	30	2	8	—	1 236
Navarra	301	733	540	83	59	17	33	7	1 773
País Vasco	667	1 323	1 032	107	70	102	26	14	3 341
Rioja (La)	278	519	313	15	27	6	25	11	1 194
Ceuta-Melilla	8	31	13	2	—	—	—	—	54

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A CARGO DEL DEPARTAMENTO DE ESTADÍSTICA DE FERE-CECA.

TABLA 2.10. ALUMNADO EXTRANJERO MATRICULADO EN ESCUELAS CATÓLICAS EN EL CURSO 2006-2007, CLASIFICADO POR LUGAR DE PROCEDENCIA.

CC.AA.	Europa		África		América			Asia	Oceania
	U.E.	Resto	Norte	Resto	Norte	Central	Del Sur		
TOTAL	6 373	7 151	6 273	2 016	756	5 616	29 837	4 480	102
Andalucía	1 232	293	411	49	52	198	920	177	1
Aragón	271	756	328	203	24	208	1 472	192	2
Asturias	81	67	13	15	22	152	575	48	—
Baleares	463	222	444	42	15	231	1 113	83	10
Canarias	441	40	21	3	12	68	368	61	2
Cantabria	63	149	24	6	26	89	493	30	1
Castilla-Mancha	161	361	103	40	24	156	840	68	—
Castilla-León	301	696	266	363	42	703	1 813	183	1
Cataluña	643	1 345	2 579	561	146	853	4 481	1 609	16
C. Valenciana	818	1 025	381	91	46	443	2 752	226	10
Extremadura	47	51	90	8	4	24	195	27	1
Galicia	149	121	48	38	62	171	891	60	2
Madrid	1 136	1 289	947	415	206	1 732	9 397	1 416	51
Murcia	54	140	180	18	1	141	676	26	—
Navarra	131	169	50	23	19	91	1 243	45	2
País Vasco	324	260	194	119	49	242	1 984	166	3
Rioja (La)	53	167	156	21	6	114	615	62	—
Ceuta-Melilla	5	—	38	1	—	—	9	1	—

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A CARGO DEL DEPARTAMENTO DE ESTADÍSTICA DE FERE-CECA.

La distribución del alumnado inmigrante en el sistema educativo español obedece a factores de equilibrio y desequilibrio que en muchos casos llegan a gobernar los debates actuales entorno a la educación española. Son frecuentes las acusaciones en las que los centros concertados de Escuelas Católicas son acusados por la falta de escolarización de alumnado inmigrante o cuando se afirma que únicamente, escolarizan alumnos procedentes de otros países en situaciones económicas muy favorecidas. Nada más lejos de la realidad. En un discurso muy clarificador, Manuel de Castro explica algunas de estas acusaciones:

*La escuela concertada ha multiplicado el número de inmigrantes que escolariza en sus aulas y está llevando a cabo un gran esfuerzo de acogida e integración de acuerdo con su ideario católico. No hay que olvidar que los centros de Escuelas Católicas cuentan con un 16,8% del alumnado y acogen a un 17% de alumnos inmigrantes, el porcentaje que les corresponde, con un crecimiento superior al que registra la media del sistema escolar, sobre todo teniendo en cuenta que todos aquellos alumnos que cursan niveles educativos no concertados no pueden ser acogidos por los centros concertados.*³⁸

Si en el curso 2003-2004, en los centros de Escuelas Católicas había 32,2 alumnos de otros países por cada mil alumnos matriculados, en el curso 2006-2007 la cifra asciende a 44,7 lo que supone un incremento del 38,8% en este periodo. Por lo tanto, es concluyente el afirmar que Escuelas Católicas asume su misión de acogida y compromiso de escolarización de estos alumnos en la conformación de esta nueva “España inmigrante”. De acuerdo con lo presentado hasta ahora, la tabla 2.11 viene a confirmar el peso compartido en la escolarización de la población extranjera independientemente de la titularidad del centro.

TABLA 2.11. ALUMNADO EXTRANJERO SEGÚN TITULARIDAD DEL CENTRO, POR PROCEDENCIA. EN PORCENTAJE.

	Total	Europa		África		América			Asia	Oceania
		U.E.	Resto	Norte	Resto	Norte	Central	Sur		
Centros públicos	79,0	67,1	80,4	90,6	80,1	53,7	80,1	80,4	68,7	67,5
Centros privados	17,7	18,2	17,3	9,1	19,3	42,8	19,8	19,5	25,4	30,8
Centros extranjeros	3,2	14,7	2,4	0,3	0,6	3,5	0,1	0,1	5,9	1,8

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA. INFORME ESPAÑA 2005. UNA INTERPRETACIÓN DE SU REALIDAD SOCIAL. FUNDACIÓN ENCuentRO.

³⁸ DECLARACIONES DE LA REVISTA *FERE*, NÚMERO 446 (2004). PUEDE CONSULTAR WWW.PLANALFA.ES/FERESIC/FERE_ACTUALIDAD/REVISTAFERE/446/446INFORME.HTM

¿Cuáles son, entonces, esos otros factores de desequilibrio que desestabilizan la homogeneidad y los buenos resultados en la escolarización de estos alumnos? Sin duda alguna, ninguno tendrá que ver con la titularidad del centro sino más bien con elementos tales como:

- La ubicación del centro y las condiciones socio-económicas propias de la localidad donde se encuentre: entorno urbano, centros rurales o entorno semi-urbano alrededor de grandes urbes de población. Así, es frecuente encontrar en el mismo barrio centros, tanto públicos como concertados, con una alta tasa de escolarización de este alumnado junto a otros de igual titularidad pero con muchos menos alumnos inmigrantes.
- La realidad económica y social del alumnado extranjero y de sus compañeros.
- La situación familiar de los alumnos y su composición, la situación laboral de los padres, la presencia de los miembros nucleares de la familia en nuestro país y el nivel sociocultural de los padres son otros factores fundamentales.
- La lengua materna y el dominio de la lengua vehicular para el aprendizaje.
- Los recursos de todo tipo (pedagógicos, humanos, de formación, organizativos...) y los planes en desarrollo del propio centro.
- La mención específica para la atención a la diversidad en los programas y documentos organizativos de la vida de los centros.
- Las necesidades laborales propias del mercado de trabajo, empujando la recepción masiva de población extranjera en focos urbanos y con ello, un aumento de los menores en los centros escolares de la zona que pueden llegar a verse desbordados por la rapidez del fenómeno.

Desde hace algunos años son muchos los expertos que abogan que para analizar el impacto, la distribución de la creciente presencia de inmigrantes en el sistema educativo español y los resultados escolares de estos inmigrantes, no hay que olvidar que una variable clave (si es que además no constituye el factor fundamental) es la situación socioeconómica del inmigrante y de su familia. Cualquier comparación sólida en la distribución del alumnado inmigrante, escolarización y elaboración de actuaciones para la atención de estos alumnos debería ser capaz de aislar esta variable (Cachón 2003, pág. 345).

Es hora de hacernos conscientes de la gran diversidad que existe en el grupo de personas que denominamos *alumnado inmigrante*. Distinguir entre los aspectos que derivan de la procedencia de los escolares extranjeros y los que derivan de las desigualdades socioeconómicas es fundamental y es que por ejemplo, es posible que los alumnos extranjeros que pertenezcan a clases desfavorecidas (sobre todo aquellos de diferente lengua materna) tengan peores resultados escolares si se los compara con el conjunto de la población de su nivel educativo pero que no lo sea, si se comparan con los autóctonos que comparten con ellos la pertenencia a esta clase.

2.4. CONCLUSIONES

En el 2006 superamos en España los cuarenta y cuatro millones de habitantes. Se calcula que el crecimiento de la población durante el último año ha superado las seiscientas mil personas de las cuales el 69% son extranjeras. El aumento de población inmigrante en nuestra sociedad es una realidad evidente que ya supone el 9,3% del total de empadronados.

El fenómeno de la inmigración forma parte reciente de la historia española y está configurando lo que diferentes expertos no dudan en denominar una nueva “España inmigrante”. La población española, que en otros momentos de su historia fue principalmente emigrante en busca de mejores oportunidades, se enfrenta en la actualidad con el compromiso de la acogida, el respeto y la integración de los nuevos ciudadanos que de, muy variadas nacionalidades y desde realidades socioeconómicas diferentes, vienen a nuestro país con la intención de quedarse e iniciar una nueva vida.

Han existido tres momentos clave en el proceso español de la inmigración: hasta 1985, con la llegada de las primeras migraciones procedentes en su mayoría de países Latinoamericanos y europeos; el crecimiento migratorio hasta el año 2000, con el salto a un millón de inmigrantes de muy diversas culturas y nacionalidades y finalmente, el momento actual, donde la inmigración es una realidad evidente. Es por ello que resulta fundamental para el futuro de nuestra sociedad desterrar la lacra de estereotipos y prejuicios de estos nuevos ciudadanos españoles. La integración es un proceso que debe entenderse por la interacción, desde el conocimiento mutuo y el respeto de la persona que llega, junto al anfitrión que recibe al visitante bienvenido.

La inmigración no es un fenómeno que haya pasado desapercibido en los centros escolares. En el año 2006 más de medio millón de alumnos extranjeros se escolarizaban en las aulas españolas. Los centros educativos de Escuelas Católicas, comprometidas con la educación en nuestro país y de acuerdo a su ideario cristiano, están realizando un esfuerzo por la mejora de la atención educativa en la escolarización de estos alumnos. Qué duda cabe de que *Creemos en la educación*.

Es un buen momento para desterrar el debate sobre la titularidad de los centros que escolarizan alumnos extranjeros y realizar un análisis exhaustivo de la realidad educativa española en materia de escolarización de alumnado inmigrante, teniendo en cuenta variables fundamentales como: la situación socioeconómica de algunos de estos alumnos, los recursos de las aulas y el profesorado para hacer frente a esta situación, el aprendizaje de la lengua vehicular o la focalización en determinados entornos urbanos y barrios que desbordan las posibilidades de algunos centros. Todos los centros escolares estamos llamados a la educación de las jóvenes generaciones en una sociedad cada vez más multicultural.

3 | SITUACIÓN ACTUAL DE NUESTROS CENTROS EN MATERIA DE ESCOLARIZACIÓN DE ALUMNADO INMIGRANTE. PROPUESTA PARA UNA NUEVA MIRADA

Todos los centros sostenidos con fondos públicos deben participar en la escolarización de inmigrantes. Los centros católicos, por convicción, asumen este compromiso. Los alumnos inmigrantes deben tener los mismos derechos y obligaciones que los españoles, incluida la aceptación del carácter propio.

*Calidad, Equidad y Libertad en la educación.
Propuesta educativa de las Escuelas Católicas.
FERE-CECA (2006)*

El presente capítulo tiene el objetivo de ser un viaje a la realidad de las aulas de muchos centros educativos que escolarizan alumnado inmigrante. Pero un viaje acompañado por nuevas formas de ver y analizar esta realidad. En estas líneas, el educador con experiencia podrá encontrar reflejados fenómenos con los que convive en su día a día. Para el lector novato, será un viaje excepcional a nuestros centros cada día más multiculturales. En cualquier caso, a ambos les presentamos este capítulo con las herramientas necesarias para ayudarles a analizar con “nuevos ojos” la realidad de los centros en materia de escolarización de alumnado inmigrante.

En toda aproximación analítica para el estudio objetivo de un fenómeno educativo, es imprescindible el uso de criterios y normas de categorización, estas normas permiten fijar parámetros fiables para el análisis de la realidad. Analizar con una lupa objetiva y fiable, a la par que humana y real, la situación actual de los centros en este campo supone, sin duda alguna, acercarse a las vivencias reales y observar las acciones de todos los actores en su conjunto: profesores, alumnos inmigrantes y alumnos autóctonos, contexto socioeconómico, familias, cultura organizativa... La experiencia nos enseña que todas las partes se encuentran en constante y dinámica retroalimentación. El análisis educativo supone adoptar una visión inductiva y deductiva, general y concreta, de parámetros estables y dinámicos, abiertos y cerrados, al mismo tiempo, pero en cualquier caso, supone adoptar una visión fundamentalmente holística e integradora. Ésta es nuestra principal propuesta, un viaje de la experiencia concreta a la visión panorámica de esta realidad y viceversa.

Sabemos de la dificultad de describir una situación tan cambiante cuando, en su sentido más literal, mañana ya es muy diferente a hoy y donde todos los centros son singulares y excepcionales. Sin embargo, las siguientes páginas no pretenden ofrecer una descripción con criterios y categorías que configuren compartimentos estancos de la realidad. En este viaje a las aulas, nuestra intención es la de presentar al lector un nuevo prisma. Le animamos a leer este capítulo con las nuevas “gafas” que proponemos, “gafas” con dos cristales inclusivos: el concepto de necesidades educativas en una lente y el concepto de barreras al aprendizaje en la otra.

3.1. EL DISCURSO DE LAS NECESIDADES Y LAS BARRERAS

Aunque son trabajadores adultos los que toman la decisión de iniciar un proyecto de vida inmigrando en busca de garantías y prosperidad económica, es evidente que la inmigración viene unida a fenómenos de reagrupación familiar. De esta manera encontramos a niños extranjeros en edad de escolarización llegando a nuevos barrios y acudiendo a educarse en las aulas de centros de diferentes países.

Cualquier diálogo, mesa de debate o publicación acerca de los movimientos migratorios en España desemboca, más pronto que tarde, en las consecuencias de este fenómeno para la educación y el sistema educativo. En nuestro país, todo menor debe ser escolarizado, no importa su procedencia o nacionalidad. De este modo, en muchas ocasiones, la educación se convierte en la primera línea formal y administrativa con la que las familias inmigrantes se comunican al llegar con sus hijos.

La España inmigrante tiene su reflejo en el sistema educativo, en los colegios e institutos y con la presencia de personas concretas que proceden de otros países y que escolarizamos cada día en nuestras aulas. Todo educador puede poner cara a esta realidad. Niños con distinto color de piel, con imaginarios y tradiciones culturales diferentes e incluso, con algunas lenguas y religiones que no han pasado de ser exóticas o desconocidas hasta ahora para los habitantes autóctonos de esta nueva España multicultural.

El fenómeno de llegada e instalación de inmigrantes está en la base de los procesos de cambio hoy en día. Los medios políticos y de comunicación nos informan acerca de la necesidad de mano de obra inmigrante para continuar con el crecimiento económico del país. Las sociedades cambian y España es más que nunca consciente de su aperturismo al mundo desde su espacio en Europa. “Necesitamos a los inmigrantes” escuchamos, “gracias a ellos, España está creciendo un X % este año”. Sin embargo, preocupados por lo que nosotros, autóctonos, necesitamos de los otros, extranjeros, hemos desdeñado las necesidades de esta nueva población española y por consiguiente, olvidamos una de las raíces básicas que nutren el auténtico sentido de la integración. La integración se rompe en la dicotomía autóctono-extranjero.

El mensaje de la necesidad y las relaciones sólo se presenta en una dirección, ¿qué necesitamos nosotros de los inmigrantes?, ¿qué pueden hacer ellos por el desarrollo y crecimiento del país? Muchas de estas preguntas vienen a traducirse en una sola: ¿qué hacen ellos para nosotros? El discurso de la inmigración ha pasado por tres momentos importantes en la historia de su desarrollo en España: una primera minoría inmigrante como representación simbólica y anecdótica en el total de la población; una segunda aparición mayor con alto riesgo de margina-

ción social en la historia reciente de nuestro país y, finalmente, un último discurso que pasa por desvincular la inmigración de la pobreza y el riesgo de exclusión utilizándola como instrumento, como “materia” necesaria para paliar déficits sociales y procurar crecimiento económico (Zapata-Barrero, 2003, pág. 215).

El discurso del inmigrante como impulsor del desarrollo económico pierde completamente su sentido en el centro escolar. En el marco del sistema educativo son muchas las voces aconsejando otros caminos que apunten hacia proyectos inclusivos ya que en el aula todos somos personas, educandos, alumnos y profesores.

Los alumnos extranjeros de nuestras aulas no responden a necesidades socioeconómicas para el crecimiento de la sociedad española, la presencia de alumnado extranjero no viene a dar respuesta de ningún impulso económico. El alumnado de ninguna nacionalidad, ni española, ni extranjera, es un recurso que cubra necesidades de la sociedad española; son, en primer lugar, personas, alumnos con múltiples necesidades y, también, múltiples potencialidades.

En nuestro sistema educativo, conscientes del gran papel de la escuela como socializadora y formadora de ciudadanos autónomos y activos, estos alumnos se educan y son educados en igualdad de condiciones junto a todos los demás, independientemente de su nacionalidad o ciudadanía. De hecho son los niños los que no saben de fronteras ni de nacionalidades que se asocian a discriminaciones y la principal seguidora de esta filosofía debería ser la educación.

Garantizar la integración escolar de los alumnos inmigrantes es un gran paso para su integración social. Éste es uno de los retos actuales de la escuela española. Todos los alumnos de nuestro presente serán los ciudadanos de la sociedad española en el futuro. La armonía y la convivencia pacífica de esta sociedad pasan, indudablemente, por la primera aceptación y acogida que se vive en la clase, en el patio de recreo, en el grupo de amigos y en la comunidad educativa.

LA ESCUELA INCLUSIVA O LA ESCUELA PARA TODOS

Los centros escolares son organizaciones flexibles que deben configurarse de acuerdo a la diversidad que los integra. Todos y cada uno somos diferentes. La diversidad ya es parte de la historia reciente de la escuela española y de su normativa como demuestra la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, alumnos superdotados intelectualmente, alumnado procedente de diferentes grupos étnicos, alumnos asociados a condiciones socioeconómicas desfavorecidas y ahora, la nueva presencia en el aula de alumnos de nacionalidades variadas.

La situación actual de numerosos centros educativos demanda ejercer nuestra tarea como educadores con un alumnado muy heterogéneo, no sólo en cuanto a su individualidad como estudiantes sino también como personas socio-culturalmente diversas. En los inicios del siglo XXI es necesario hacer

un esfuerzo para transformar los ámbitos educativos en comunidades inclusivas, donde todo alumno tiene cabida superando los principios institucionalizados de discriminación en nuestras escuelas. Haciendo gala de la autonomía en las actuaciones de los centros escolares, y provistos de los recursos adecuados, hay que plantearse que todos los alumnos, al igual que todas las personas, en pie de igualdad, son reconocidos por lo que cada uno tiene por ofrecer a la comunidad educativa. Como educadores, dar respuestas a las necesidades de cualquiera de nuestros alumnos por medio de adaptaciones curriculares y programas adecuados es garantía de éxito para asegurar una educación integral. Saber educar, desde la flexibilidad y diversidad de nuestro trabajo a aquellos alumnos que etiquetamos como diferentes, significa despertar el conjunto de sus potencialidades y virtudes que les benefician no únicamente a ellos, sino al alumnado en general y a los educadores de la comunidad educativa.

La escuela inclusiva, según Stainback, S, Stainback, W y Ainscow (1999) es aquella que educa a todos los estudiantes dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles métodos educativos apropiados que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades, además de cualquier apoyo y ayuda que tanto ellos como los profesores pueden necesitar para tener éxito. Es, por tanto, una escuela a la que todos pertenecen, donde todos son aceptados y apoyados por sus compañeros y por otros miembros de la comunidad escolar que tengan sus necesidades satisfechas. Los principios y actuaciones educativas que configuran el valuarte de las escuelas inclusivas son:

CUADRO 3.1. PRINCIPIOS Y ESTRATEGIAS EDUCATIVAS DE LA ESCUELA INCLUSIVA.

ESCUELA INCLUSIVA	
Principios	Estrategias educativas
<ul style="list-style-type: none"> — Clases que acogen la diversidad. — Enseñanza y aprendizaje interactivo. — Apoyo a los docentes en participación conjunta con los padres. — Recursos necesarios y capacidad de autonomía y decisión del centro para adaptarse a su entorno inmediato. — Currículo amplio haciendo uso del aprendizaje cooperativo, el pensamiento creativo y la resolución de problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> — Agrupaciones heterogéneas fomentando el aprendizaje cooperativo y la interacción entre alumnos en la construcción del conocimiento. — Contar con amplias expectativas de evolución en la medida de cada alumno. — Crear una comunidad educativa donde todos participemos en la educación. — Compromiso del claustro por la inclusión.

La escuela para todos es una utopía a la que se alude en casi todos los países desarrollados en los que la integración avanza. Se trata de un paso más, un referente en nuestro trabajo como educadores, un reto a conseguir en nuestro día a día.

A veces, envueltos en obligaciones, dejamos a un lado nuestros principios, olvidamos lo aprendido y en la inercia de nuestras rutinas, volvemos a etiquetar a nuestros alumnos problemáticos, ideando caminos para situarle en actividades fuera del aula, en definitiva, cerrándoles una puerta más. Sus necesidades se convierten en un gran problema para continuar con nuestra programación y, ya dolidos y perdiendo la esperanza de progresar con ellos, los vemos como un problema, como una dificultad insalvable. Miramos con ojos desmotivados y vemos a “alumnos problema”, a alumnos que son más lentos, a alumnos que no hablan, a alumnos que gritan, a alumnos que no entienden nuestro idioma, a alumnos que entienden nuestro idioma pero no quieren comprender, a alumnos llegados de otros países a los que hay que recibir, a alumnos... Desde la mirada de un educador desmotivado la lista podría ser interminable.

Llegados a este punto necesitamos corregir nuestro problema de visión, hemos perdido la esperanza en la educación y vemos clasificando. Probemos nuevas gafas, ayudémonos con la lente de las gafas que propone la escuela inclusiva. Una lente es un medio que concentra o dispersa rayos de luz. Hay lentes de microscopios, de telescopios, de cine, de pantallas de televisión... Entre las lentes más usadas se cuentan las utilizadas para corregir los problemas de visión. Usemos nuevas lentes actitudinales, las lentes de la escuela inclusiva: necesidades educativas y barreras al aprendizaje. Podremos cambiar la mirada y ver integrando. Decía José Antonio Marina que «Una actitud es un sistema elegido de producción de significados», y añade «la realidad desnuda está esperando siempre a que la vistamos de significado, y debe de ser muy pudorosa, porque sólo podemos verla cuando ya está cubierta».

Las actitudes que suscitan valores nos permiten influir de alguna manera en nuestra vida afectiva (...). Una actitud poética contempla/inventa la belleza como una posibilidad libre de realidad. Una actitud tolerante pone de relieve la limitación de nuestro conocimiento. Una actitud dialogante subraya los cauces del entendimiento. En resumen, una actitud permite activar algunos sistemas sentimentales, reorganizándolos en su fuente subjetiva, o bien dirigiéndolos mediante la orientación de la mirada y el ejercicio de nuestra habilidad para producir significados³⁹.

A partir de este momento invitamos al lector a seguir leyendo con una nueva mirada, vamos a configurar cada una de las lentes de estas gafas actitudinales para abordar el análisis de la realidad de nuestros centros como nunca antes lo habíamos visto. Miremos y vistamos la realidad de nuestra aula con significados inclusivos.

³⁹ MARINA, J. A.: *ÉTICA PARA NÁUFRAGOS*, ANAGRAMA, MADRID, 1995, PÁG. 24.

CUADRO 3.2. CAMBIOS EN EL PARADIGMA PEDAGÓGICO: DE LA ESCUELA TRADICIONAL A LA ESCUELA INCLUSIVA.

PARAMETROS	DE LA ESCUELA TRADICIONAL	A LA ESCUELA INCLUSIVA
Principios	<ul style="list-style-type: none"> — Inmovilismo. Dos currículos, Normal-especial. — Segregadora de los menos capaces. — Creencias fijas, rigidez burocrática, uniformidad, separación, discriminación. 	<ul style="list-style-type: none"> — Raíz humanista: Desarrollo integral. Igualdad de derechos: Todos. — Reconoce la diversidad, heterogeneidad. — Provoca autonomía organizativa. — Da sentido de pertenencia. Riqueza de culturas.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> — Formación integral. — Prioridad de resultados académicos, evaluables. — Basada en la acumulación de los conocimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> — Calidad de educación para todos. Atención a NNEE individuales. — Desarrollo de capacidades cognitivas, sociales, afectivas. — Reformar la escuela para la integración comunitaria de todos. — Escuela con función socializadora, evita riesgos de exclusión. — Nuevos criterios de evaluación: Respeto, dignidad, adaptación...
Alumnos	<ul style="list-style-type: none"> — Se centra en los alumnos más capacitados. — No atiende a las diferencias más notorias. 	<ul style="list-style-type: none"> — Acoge a todos alumnos con su identidad, cultura, problemas. — Personaliza las soluciones, procesos, métodos. Crea motivación. — Evita prejuicios con los alumnos diferentes. Mutua ayuda. — Aulas abiertas a todo tipo de alumnos y problemas.
Profesores	<ul style="list-style-type: none"> — Cada profesor en su aula. — Segmentación y separación de áreas. — Cada especialista en su labor/ programa. 	<ul style="list-style-type: none"> — Trabajo cooperativo, en equipo. — Integra diversidad de especialistas. Mutidisciplinariedad. — Formación actualizada en NEE, métodos, técnicas, psicopedagogía.
Currículo	<ul style="list-style-type: none"> — Programas específicos de apoyo, dentro del currículo ordinario, y alternativos. 	<ul style="list-style-type: none"> — Currículo único para todos. Diversifica contenidos y actividades. — Flexible. Adaptaciones para todos. — Necesariamente multicultural e interdisciplinar.
Métodos	<ul style="list-style-type: none"> — Repetitivo, memorizador. — Impera el libro de texto. — Resultados cuantitativos. 	<ul style="list-style-type: none"> — Pluralidad de métodos y procesos. Agrupaciones flexibles. — Cooperativo, personal, grupal, inductivo-deductivo, científico... — TIC, con apoyos dentro del aula para desarrollo cognitivo.

PARAMETROS	DE LA ESCUELA TRADICIONAL	A LA ESCUELA INCLUSIVA
Tiempos	— Horario fijo, uniforme, sin excepciones.	— Flexibilidad. Cambios de expertos coordinados. — Más ayuda a quien más la necesita.
Espacios	— Centros formales y de EE diferenciados. — Aulas Especiales en Centros ordinarios. — Aulas Compensatorias.	— Todos los alumnos en la misma aula. Facilitar la relación. — Espacios abiertos a otros usos específicos, grupos y cooperación. — Apertura a otros Centros, Sociedad, Instituciones especializadas.
Evaluación	— Eficacia, conocimientos, resultados, notas.	— Criterios consensuados basados en objetivos. — Satisfacción del sujeto y la comunidad.

FUENTE: TÉBAR, L. (2004) *ELEMENTOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y MULTICULTURAL EN EDUCADORES 212*, OCTUBRE-DICIEMBRE 2004.

DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS QUE TODOS COMPARTIMOS

Todas las personas tenemos necesidades educativas. Ésta es ya una vieja y revolucionaria idea que se desarrolló a partir del año 1987 con la publicación del Informe Warnock y que ha vuelto al panorama educativo actual con la Declaración de Salamanca de 1994.

Las necesidades educativas incorporan los principios ya probados de una pedagogía razonable de la que todos los niños y niñas se puedan beneficiar. Da por sentado que todas las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje, por tanto, debe adaptarse a las necesidades de cada niño, más que cada niño adaptarse a los supuestos predeterminados en cuanto al ritmo y la naturaleza del proceso educativo⁴⁰.

A lo largo de nuestro desarrollo, todo ser humano necesita de la educación para acceder al conocimiento y a un conjunto de aptitudes y capacidades básicas que hacen posible su integración activa y autónoma en el entramado social y, en definitiva, su desarrollo pleno y feliz. En el marco escolar “atender la diversidad de los alumnos” es una forma sintetizada de decir “atender la diversidad de necesi-

⁴⁰ PRINCIPIO 5 DE LA DECLARACIÓN DE SALAMANCA Y MARCO DE ACCIÓN SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: ACCESO Y CALIDAD. SALAMANCA-ESPAÑA, 7-10 DE JUNIO DE 1994. MADRID: EDICIONES UNESCO Y MEC.

dades educativas de los alumnos”. Es por ello que, siendo conscientes de la universalidad de necesidades educativas, se entiende que existen diferentes tipos de necesidades a las que colegios y educadores responden para impulsar el desarrollo pleno, objetivo último de la educación.

Como cualquier otro estudiante, el alumno procedente de otros países posee una serie de necesidades educativas que necesitan de respuestas adecuadas para impulsar su formación; necesidades tales como las derivadas del desconocimiento de la lengua vehicular en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las propias de la inmersión en una nueva cultura y país con referentes socioculturales diferentes o cualquier otra que, incluso, comparte con sus compañeros como, por ejemplo, las dificultades socioeconómicas de su entorno familiar o tan comunes como una baja autoestima o problemas para comprender conceptos matemáticos. Es decir, el adjetivo *inmigrante* no encierra, en sí mismo, ninguna clave para ofrecer una respuesta educativa de calidad e impulsar la integración de estos alumnos en el centro. Será un exhaustivo análisis de necesidades el que nos informe de la respuesta educativa a adoptar.

Los educadores trabajamos en dar respuestas que atiendan las necesidades educativas de los alumnos. Para ello se cuenta con el principio de autonomía de los centros que desarrollan planes y actuaciones desde los diferentes niveles curriculares con la participación de la comunidad educativa en su conjunto. A partir de estos argumentos, la concepción educativa da un giro en el sentido de la integración ya que, no sólo se trata de optimizar los avances en el desarrollo de la persona en función de sus necesidades educativas, sino también y especialmente, de proporcionar un conjunto de apoyos y recursos que han de impulsarse en la propia estructura organizativa del centro para dar una respuesta adecuada y favorecedora del máximo desarrollo integral del alumnado. Así, el cambio conceptual que se ha producido permite responder a las preguntas ¿qué necesita aprender, cómo, en qué momento y con qué recursos? El currículo y el centro escolar se hacen flexibles para adaptarse a todos los alumnos.

Las necesidades educativas derivadas de las condiciones que crean las situaciones de inmigración necesitan ser tratadas oportunamente. En la actualidad, estas dificultades no pueden considerarse como estables, sino que en muchas ocasiones dependen del medio presente en el que el alumno se encuentra inmerso, lo que permite que si se interrumpen esos contextos, podamos mejorar la calidad de la educación y mejorar la situación del individuo en su conjunto.

El concepto de necesidad educativa ha sido una de las primeras revoluciones teóricas en el campo de la educación que ha abierto las puertas a los modelos de integración e inclusión. La normalidad ya no es considerada el grupo clase homogéneo, la normalidad supone la diversidad de necesidades educativas que todos compartimos.

CUADRO 3.3. DEL MODELO DEL DÉFICIT AL CONCEPTO DE NECESIDADES EDUCATIVAS.

Del modelo centrado en el déficit y la perspectiva individual	al concepto de necesidad educativa
<ul style="list-style-type: none"> — Permite identificar a un grupo de alumnos como diferentes de la mayoría. Es deseable identificar a los alumnos que necesitan de ayudas especiales. — Únicamente este pequeño grupo de alumnos requiere ayuda especial. — Los problemas de estos alumnos son el resultado de sus deficiencias o limitaciones personales. — Las ayudas especiales que precisan estos alumnos, calificados como diferentes al resto, se prestan mejor en grupos homogéneos de niños con idénticos problemas. — Una vez que este grupo es nombrado con algún término que defina sus necesidades excepcionales, el resto de la población escolar puede calificarse como normal. 	<ul style="list-style-type: none"> — Universalidad y diversidad de necesidades, características intrínsecas al ser humano. — Refuerzo de una visión interactiva y contextual respecto a las diferencias individuales y la acción-respuesta educativa que se corresponde con ellas. — La integración de todo tipo de alumnos es la meta para la aceptación en los centros, tónica natural de las sociedades actuales. — La vinculación del tratamiento de las necesidades educativas de los alumnos con procesos de reformas educativas globales que además atienden a recursos y respuestas de calidad para todos.

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE LA ADAPTACIÓN DE ECHEITA (2006, PÁG. 30-41).

UNA NUEVA LENTE: NO SÓLO NECESIDADES EDUCATIVAS, TAMBIÉN BARRERAS AL APRENDIZAJE

El presente análisis sobre las necesidades de los alumnos extranjeros y las necesidades del propio centro para ofrecer respuestas educativas, no quiere pecar de simplista en ningún momento. Tampoco generalizar acerca de las condiciones educativas del alumnado inmigrante. Aún cuando en el capítulo anterior se ha presentado la radiografía de la extrema heterogeneidad que ofrece el sector inmigrante de la población española, no podemos dejar pasar la oportunidad para volver a destacar que se trata de miles de personas, que esconden historias de inmigración y proyectos personales muy variados, así como un gran número de nacionalidades y culturas. Por supuesto, también tenemos en cuenta que los centros son sistemas vivos que se relacionan con el entorno y atienden a desarrollos propios como toda organización social, rica, diversa y activa en el cambio y que, además, se encuadran en diferentes márgenes autonómicos de legislación desde las Consejerías.

Sin embargo, ¿cuáles son las *causas y consecuencias aparentemente inintencionadas*, pero reales, que surgen al no atender las nuevas necesidades educativas de estos alumnos y centrarnos en una perspectiva individual? En palabras de Ainscow (1999) en Echeita (2006, pág. 31):

- El condicionamiento de las expectativas (del profesorado y las familias principalmente) por efecto del proceso de etiquetación.
- El encasillamiento de las actuaciones didácticas.
- La limitación de oportunidades que finalmente terminan padeciendo los alumnos que son etiquetados.
- El reforzamiento del pensamiento que atribuye la relación educativa con estos alumnos como una cuestión únicamente de más recursos.
- La segregación escolar derivada del etiquetado.
- El tratamiento del alumno como un mero sujeto pasivo, sin voz ni voto, que vaga de programa en programa y de aula en aula con los resultados de la evaluación del primer día que ingresó en el centro, sin realizar un mayor seguimiento una vez que ya ocupa una “plaza” en una medida del centro.
- El mantenimiento del *Status quo* de un sistema educativo que limita la capacidad de atender la diversidad de necesidades educativas del alumnado.

Todos estos elementos son ejemplos de barreras al aprendizaje. Las barreras al aprendizaje dificultan los procesos formativos de la escuela. Estas Barreras aparecen en la interacción de los estudiantes y sus contextos: relaciones con el entorno, política, profesorado, currículo y planes del centro, cultura organizativa, comunicación con el centro, realidad familiar y socioeconómica, etc. El profesorado y el centro, en ocasiones, son portadores de Barreras al aprendizaje. Son Barreras al aprendizaje, por ejemplo, la falta de formación del profesorado, la ausencia de recursos adecuados en el centro o la rigidez en el currículo y en las programaciones de aula. Las Barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los aspectos y estructuras del sistema: dentro de los centros educativos, en la comunidad, en las políticas locales y nacionales (Ainscow, 2001, pág. 23). Utilizar este concepto, junto al de necesidades educativas, supone un avance hacia un modelo social de escuela que apuesta por la inclusión con un trato de calidad para todos los alumnos sin distinción alguna y haciendo un análisis integral de la comunidad educativa. Esta perspectiva contrasta con la concepción centrada en el alumno para entender que nos movemos en organizaciones escolares dinámicas, cuyos planteamientos, recursos y cultura organizativa juegan un papel muy importante en el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La acogida de alumnos inmigrantes en nuestras aulas nos compromete con su formación porque dibuja nuevas necesidades educativas en el alumnado y nos interpela en nuestro quehacer como educadores con desafíos hasta hoy desconocidos en la práctica docente.

ENTRAMOS EN LAS AULAS DE NUESTROS CENTROS

Para acercarnos a esta realidad, desde una experiencia más vívida hemos querido contar con la vivencia y el día a día de algunos colegios de Escuelas Católicas. Ya tenemos nuestras gafas con lentes nuevas: necesidades educativas y barreras al aprendizaje. Lo que se presenta, a continuación, es un análisis de la situación actual de muchos centros que escolarizan alumnos de diferente procedencia en base a la reflexión y el diálogo con educadores de colegios de toda España. Un análisis sincero y real de necesidades y barreras que incluye: el profesorado, recursos de los centros, familias y Asociaciones de Madres y Padres, comunicación con otras organizaciones del entorno y, por supuesto, las necesidades y las relaciones de todo el alumnado, todos para la integración y todos por el enriquecimiento cultural.

La educación de alumnos inmigrantes supone retos en la acción del educador, nuevas necesidades en el alumnado que precisan del diseño de nuevas respuestas educativas y la superación de las barreras al aprendizaje de la comunidad educativa.

Los centros de Escuelas Católicas cuentan con una larga tradición satisfaciendo necesidades y derribando barreras para atender a la diversidad de sus aulas desde una perspectiva y convicción propias que definen su ideario.

La escuela católica, abierta a los cambios, opta por un estilo que trasciende lo puramente instrumental y sitúa a la persona en el centro del proceso educativo⁴¹.

Defendemos, nuevamente, que el centro del proceso educativo es la persona; su formación sólo tiene sentido desde su integración y globalidad atendiendo a la diversidad de cada alumno como individuo único y a la diversidad de necesidades educativas que los alumnos presentan entre sí.

Trabajamos desde este prisma en nuestro ideario y por ello, presentamos, desde una perspectiva sintética, las necesidades educativas del alumnado en su conjunto y las barreras al aprendizaje de la comunidad educativa. El objetivo es que en los capítulos siguientes y con el presente programa podamos ofrecer un modelo para educar en una sociedad que avanza hacia la multiculturalidad, fotografía actual de la escuela y la sociedad españolas. Atendemos a la individualidad personal y al desarrollo integral de cada alumno. Por esto, reconocemos la libertad educativa y la autonomía organizativa de los centros que dan cabida a una respuesta flexible para atender las necesidades educativas de todos.

La convivencia pasa por una interacción recíproca, por el descubrimiento y conocimiento del otro, sin importar la nacionalidad. Yo no soy español, tú no

⁴¹ AA.VV.: CALIDAD, EQUITAD Y LIBERTAD EN LA EDUCACIÓN. NUESTRA VISIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO. PROPUESTA EDUCATIVA DE LAS ESCUELAS CATÓLICAS. FERE-CECA y EyG, MADRID, 2006.

eres extranjero, yo respeto y tú respetas, nosotros convivimos, nosotros nos conocemos, en recíproco y no en reflexivo ¿quién juega en el papel del tú y quién en el del yo? no importa, yo me la quedo, tú te la quedas. Todos compartimos necesidades educativas para enseñar y aprender juntos detectando y superando barreras en el aprendizaje.

La realidad es variada y muy diversa, no es nuestra intención trocearla a través de la siguiente clasificación. Sin embargo, cualquier aproximación científica y fundamentada en la experiencia implica acercarnos con precisión y desde una perspectiva analítica a cada una de las necesidades y barreras que debemos trabajar en nuestros centros a favor de la calidad y la inclusión de todo el alumnado.

Para realizar un análisis fiable y real de la situación actual de los centros, a continuación, presentamos la óptica de las nuevas gafas que guían la lectura del educador:

— Por un lado, la lente para el análisis de las necesidades educativas de los alumnos:

- perspectiva académica,
- necesidades cognitivas, afectivas y sociales,
- posibilidades de enriquecimiento cultural,
- dificultades y potencialidades...

Dentro del entramado de este eje, se sitúan las principales necesidades educativas en el proceso de escolarización de alumnado procedente de otros países.

CUADRO 3.4. NECESIDADES EDUCATIVAS DEL ALUMNADO

NECESIDADES LINGÜÍSTICAS	
Alumnado inmigrante	Alumnado autóctono
<p>— Comunicación limitada o imposible por desconocimiento del castellano o del catalán, gallego, valenciano y vasco que, además, acrecientan las necesidades lingüísticas.</p> <p>— El castellano es una lengua polifacética con significados diferentes para los mismos significantes en los distintos países donde se utiliza. De esta manera, el alumnado inmigrante que domina la lengua puede desconocer los códigos y las claves referenciales de sus compañeros autóctonos lo que supone otra forma de "ruido" o interferencias en la comunicación. Existe necesidades educativas en los componentes semánticos, léxicos, pragmáticos y sociolingüísticos en el uso de la lengua.</p>	<p>— Si no es castellano, desconocimiento completo del idioma de sus compañeros. En caso de serlo, falta de correspondencia en las claves sociocomunicativas y pragmáticas en el uso de la lengua.</p>

NECESIDADES SOCIOECONÓMICAS	
Alumnado inmigrante	Alumnado autóctono
<ul style="list-style-type: none"> — Incertidumbre administrativa. “Estrés de los papeles”. — Falta de comunicación y desconocimiento de las funciones de otros servicios sociales. — En muchos casos, precariedad laboral de los padres sumado al riesgo de exclusión o marginalidad social. 	<ul style="list-style-type: none"> — Ausencia de habilidades sociales (asertividad, escucha, empatía...) que hagan frente a condiciones comunicativas de integración con alumnos de diferentes nacionalidades recién incorporados al centro. — En general, la convivencia es positiva y no existen casos graves de discriminación o xenofobia.
NECESIDADES CULTURALES	
Alumnado inmigrante	Alumnado autóctono
<ul style="list-style-type: none"> — Presencia de nuevos referentes socioculturales, estilos de vida y alimentación, ciudades, religiones y festividades. — Nueva tradición histórica y política. Diferente funcionamiento social y de trato en las relaciones personales. En definitiva, un contexto completamente nuevo. — Complicaciones afectivas y sociales. — Necesidad de reorganización de la identidad derivada de las tensiones que produce la pérdida de la cultura referencial del alumno o sus padres. Duelo por el lenguaje, por la familia que no emigra, por los amigos, por la cultura, por la lengua, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> — Desconocimiento, acorde a cada nivel educativo, de la cultura, política, historia o referentes sociales de sus nuevos compañeros.
NECESIDADES PEDAGÓGICAS Y CURRICULARES	
Alumnado inmigrante	Alumnado autóctono
<ul style="list-style-type: none"> — Diferencia de titulaciones, cursos y contenidos curriculares de las etapas de los sistemas educativos de origen. Normalmente acuden al centro con marcado o ligero desfase curricular pero, por lo general, cuando las condiciones socioeconómicas de la familia son favorables, el proceso de enseñanza-aprendizaje mejora y muestran todo tipo de habilidades positivas para su desarrollo. — Muchos de ellos se escolarizan de forma tardía. 	<ul style="list-style-type: none"> — En muchos de los centros, el alumnado que ya se encuentra escolarizado en el centro no se utiliza como mediador con actividades grupales o de tutoría entre iguales. Se desaprovecha el potencial pedagógico de la mediación entre compañeros dentro del aula.

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA. EQUIPO DE EDUCADORES DE ESCUELAS CATÓLICAS.

— Por otro lado, la lente para el análisis de las barreras al aprendizaje, que dificultan hacer frente a este conjunto de necesidades:

- recursos personales, recursos materiales y didácticos,
- formación específica de los profesionales,
- programaciones y planes específicos, planes de acogida, plan de acción tutorial, adaptaciones curriculares,
- servicios de orientación con las familias inmigrantes,
- acciones transversales de educación intercultural,
- comunicación y trato con las familias,
- semanas interculturales y días tipo,
- modelos de enriquecimiento cultural,
- implicación de la comunidad educativa, AMPA, equipo directivo, colaboración con otras organizaciones sociales...
- participación en la vida del centro,
- configuración familiar,
- situación socioeconómica.

CUADRO 3. 5. BARRERAS AL APRENDIZAJE EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA

BARRERAS LINGÜÍSTICAS
<ul style="list-style-type: none"> — Desconocimiento de otras lenguas diferentes al castellano y falta de formación idiomática, normalmente los niveles de inglés y francés, como lenguas de mayor dominio por parte del profesorado, no son suficientes para la comunicación. — Ausencia de formación para la enseñanza del español como segunda lengua o lengua extranjera. — Falta de intérpretes. — Cada vez más Consejerías elaboran material informativo en diferentes lenguas. — No existen materiales didácticos en diferentes lenguas que sigan los contenidos curriculares de cada etapa para apoyar el aprendizaje del castellano, a través de la integración en el aula ordinaria, en los momentos iniciales de escolarización.
BARRERAS SOCIOECONÓMICAS
<ul style="list-style-type: none"> — Irregularidad administrativa de los padres. — Precariedad laboral de las familias, salarios comúnmente bajos y puestos inestables. — Ausencia de dotación y recursos económicos en algunos centros. — Conformación de familias “transculturales” con sus beneficios como medio de enriquecimiento, pero con la problemática para atender a criterios culturales que guíen los procesos de creación de identidad en la etapa adolescente. Ante la posibilidad de relativismo en referentes culturales distintivos surgen problemas en el desarrollo socio-afectivo. — Falta de planes o actuaciones compensatorias que faciliten la escolarización de estos alumnos. — En la actualidad, existen más programas con ayudas económicas de comedor, libros, servicios extraescolares, transportes, etc.

BARRERAS CULTURALES

- Ausencia de formación intercultural en los planes de formación del profesorado. En general, no existe la figura de un mediador intercultural o la atención de servicios específicos para hacer frente a diálogos y conflictos interculturales con la familia.
- Abundan las celebraciones de semanas culturales y sesiones de tutoría. Sin embargo, los contenidos transversales, normalmente, son difusos y no se preparan explícitamente como excusa de su presencia implícita.

BARRERAS PEDAGÓGICAS Y CURRICULARES

- Ausencia de conocimiento sobre documentación o expedientes pasados de los alumnos que guíen los momentos iniciales de la escolarización.
- Priman los programas de acogida, pero no el seguimiento al alumnado inmigrante.
- Necesidad de comunicación y contactos con otras asociaciones y servicios sociales del entorno que pueden servir de ayuda como elementos en un entramado social de trabajo conjunto por la integración de las familias.
- Rigidez administrativa, que impide a los alumnos que se escolarizan una vez se ha iniciado el curso, acceder a subvenciones para la compra de libros y otros materiales.
- Ausencia de profesionales específicos en este ámbito como trabajadores sociales, mediadores, psicólogos o de otro tipo.
- Currículo invariable con el consecuente olvido de otras culturas que no sean la española y las características distintivas de cada Comunidad. Se aparta a un lado la enseñanza de la cultura de los países de alumnos inmigrantes.
- Se desaprovechan las oportunidades de enseñar geografía, historia o cultura de los países de los nuevos alumnos.
- Mínimo tratamiento intercultural en los contenidos del currículo.
- Por otro lado, aumenta la celebración de actividades interculturales tipo Semana o Día Temático pero se programan desde una óptica puntual y no incardinada en la programación anual o con una acción sistematizada y coherente a lo largo del curso. Se fijan temas para esos momentos pero no para relacionarlos con el trabajo de las tutorías, de las mismas clases o como referente central del año escolar que guíe las acciones.
- Vacío pedagógico sobre la realidad inmigrante del entorno cercano en los documentos organizativos de los centros, no hay mención específica en el proyecto educativo o la programación anual.

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA. EQUIPO DE EDUCADORES DE ESCUELAS CATÓLICAS.

3.2. ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DEL ALUMNADO

En el transcurso de este capítulo, partimos de la base de que nos referimos al alumnado inmigrante con necesidades de compensación educativa. Somos conscientes de la existencia de alumnos que no van a necesitar de recursos específicos y que pueden llevar a cabo su proceso de escolarización con éxito.

Con el objetivo de intentar acercarnos más al desarrollo integral de nuestros alumnos, describiremos las necesidades educativas del alumnado inmigrante desde una visión que recoja las tres dimensiones fundamentales de la persona: cognitiva, afectiva y social.

LA DIMENSIÓN COGNITIVA DEL ALUMNADO INMIGRANTE

Muchos de los alumnos que se escolarizan a partir del segundo ciclo de Educación Primaria y que provienen de países en vías de desarrollo muestran, a nivel cognitivo, un desfase curricular de al menos un año con respecto al alumnado autóctono. El acusado desfase curricular de estos alumnos es la primera y más frecuente preocupación de los educadores. La acción educativa gira entorno a las respuestas que sean capaces de compensar este retraso que, de no atenderse debidamente en los primeros años de escolarización española, corre el peligro de agravarse.

En la etapa de Educación Primaria, cuando el desfase curricular no es convenientemente analizado en el momento de ingreso en el centro, éste puede hacerse más grave con el paso de los cursos, polarizando en la distancia y sentenciando al alumno a un fracaso escolar que le atasca en la etapa Secundaria, con la imposibilidad de obtener el título básico de Graduado en Educación Secundaria. La valoración psicopedagógica inicial y la conformación de proyectos educativos adecuados a sus necesidades son fundamentales.

Por otro lado, en estos momentos de valoración inicial, el centro se enfrenta a tres barreras fundamentales para conocer las necesidades educativas de su nuevo alumno:

- Desconocimiento de la homologación de cursos y estudios con los que accede al sistema educativo español. Los profesores se ven obligados a guiarse por la edad del alumno y no por los contenidos que imparten en los cursos de sus respectivos Países de Origen⁴².
- Un marcado desfase curricular que choca con las buenas calificaciones con las que los alumnos acuden. Esta paradoja produce decepción en los alumnos y daña su autoestima. Las expectativas de éxito derivadas de su escolarización en el País de Origen no cuadran con las dificultades que se encuentran en su nueva etapa escolar para alcanzar el nivel de sus compañeros.
- La dificultad para realizar una valoración psicopedagógica inicial con baterías de tests que están fuera del alcance de los nuevos alumnos a causa de sus contenidos muy desviados culturalmente. Este modelo perjudica las propias expectativas del profesorado sobre sus nuevos alumnos e impulsa los procesos de etiquetaje.

A nivel cognitivo, las necesidades educativas con las que se escolariza el alumnado inmigrante son muy variadas y, por supuesto, están en relación con el currículo propio de cada etapa.

⁴² EN LA ACTUALIDAD, PARA SOLUCIONAR ESTE PROBLEMA, EL CREADE MUESTRA EN SU PÁGINA WEB LAS RELACIONES, POR EDAD Y CURSO ESCOLAR, ENTRE EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL Y LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE OTROS PAÍSES. PARA MÁS INFORMACIÓN CONSULTE [HTTP://WWW.MEC.ES/CREADE](http://www.mec.es/creade) EN SU APARTADO "SISTEMAS EDUCATIVOS".

CUADRO 3. 6. NECESIDADES COGNITIVAS PARA LA COMPENSACIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO INMIGRANTE ORGANIZADAS POR ETAPAS EDUCATIVAS.

Educación Infantil	<p>En este nivel educativo las principales necesidades educativas pueden presentarse relacionadas con condiciones personales fruto de la interacción con el entorno físico, social, familiar y escolar, fundamentalmente, en su entorno inmediato.</p> <p>El foco de trabajo para la prevención de las necesidades educativas de los alumnos se organiza a través de 5 ejes:</p> <ul style="list-style-type: none"> — interacciones alumno/ambiente — interacciones alumno/educador y alumno/alumno — adquisición del lenguaje y procesos comunicativos — distinción y tratamiento diferente de materiales, objetos, espacios y tiempos — rutinas escolares.
Educación Primaria	<p>Los alumnos inmigrantes con necesidades de compensación educativa deberían progresar en relación a dos finalidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> — la autonomía de acción en el medio — el aprendizaje de los desarrollos instrumentales básicos <p>En este momento evolutivo empieza a cobrar especial importancia:</p> <ul style="list-style-type: none"> — el desarrollo de la lengua, ámbito donde los nuevos modelos priman la comunicación por encima de todo, sin dejar de lado la lectura y la escritura como habilidades esenciales. — La educación para la independencia y la autonomía en una sociedad completamente nueva: ciudad, barrio, colegio, cultura, calles, instituciones sociales y significados, etc. — El desarrollo de las primeras propuestas interculturales del currículo, cultura de acogida y cultura de origen. — La capacitación plena de los hábitos básicos de higiene, alimentación y salud corporal. — Además, instauración de hábitos relacionados con el orden, la distribución del tiempo, cuidado de los objetos, estudio, etc.
Educación Secundaria	<p>En la etapa del inicio de la adolescencia se dibujan los procesos más complicados para el tratamiento educativo del alumno que se agravan cuando no se ha actuado, convenientemente, para mermar el desfase curricular de etapas anteriores. En esta etapa surgen problemas relacionados con:</p> <ul style="list-style-type: none"> — La asistencia a las clases. El absentismo es un problema común. En ocasiones, por irresponsabilidad o por minusvalorar sus necesidades de formación, otras veces, por un sentido de la responsabilidad que impulsa al alumno a abandonar el sistema educativo para buscar un empleo y ayudar en las necesidades económicas con las que su familia se enfrenta. — Vacío sustancial en el manejo de la lengua inglesa que cuando se aborda en edades adolescentes es muy difícil de compensar. — Se pueden analizar dos grandes grupos de necesidades. Aquellas necesidades educativas que están vinculadas a retrasos, problemas en el desarrollo y dificultades de aprendizaje que podían haber sido calificadas como transitorias en etapas anteriores pero que en la adolescencia se posicionan con un carácter más permanente. Otro grupo de necesidades asociadas a las condiciones de la historia y a la relación escolar y familiar de los alumnos⁴³. — Las dificultades con la lengua dificultan la construcción del pensamiento lógico-formal propio de esta etapa del desarrollo.

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

⁴³ CONCLUSIONES EXTRAÍDAS DEL ARTÍCULO DE CARLOS DE GUZMÁN MATAIX EN LAS ACTAS DEL II CONGRESO DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA COMUNIDAD DE MADRID.

A modo de reflexión, las siguientes conclusiones nos resultan útiles⁴⁴:

- Los estudiantes de primera generación, es decir, nacidos en otro país y migrados a esta sociedad, tienen un alto nivel de expectativas y motivación hacia el estudio y actitudes positivas hacia la escuela.
- Sin embargo, esas altas expectativas y actitudes positivas hacia la escuela, no impiden que lleguen a niveles educativos más bajos que los nativos.
- El sistema educativo falla en la escolarización de hijos de inmigrantes en una variedad de medidas y resultados: se escolarizan en centros con alta concentración de población con necesidad de apoyos educativos específicos, además, al ser escolarizados en la lengua de la sociedad receptora su adaptación escolar se hace más lenta, dificultándose su desarrollo normal.
- El alumnado extranjero está más representado en los casos de fracaso escolar que la población nativa y existe una tendencia a no continuar estudios secundarios no obligatorios
- Cuando superan los estudios secundarios no obligatorios, están más representados en la formación profesional.
- Las medidas de apoyo para su completa normalización educativa suponen períodos prolongados de separación del grupo ordinario, a veces hasta un curso escolar completo, con lo que el sistema favorece el etiquetamiento y la segregación escolar.
- El rendimiento escolar no guarda relación directa con la realización de la totalidad del currículo escolar en España. El viaje de la inmigración no impide la adaptación exitosa al nuevo sistema educativo, incluso aunque se dé en edades relativamente avanzadas.
- El rendimiento escolar del alumno de origen extranjero tampoco guarda relación con el nivel de concentración de este alumnado en el centro.
- Las dificultades en el adecuado rendimiento curricular se traducen con frecuencia en el abandono de la ESO y, si se continúa en el sistema educativo, posterior inclusión en un Ciclo Formativo de Grado Medio; también se traducen en la terminación de la ESO y la reconducción de la trayectoria formativa hacia tales tipos de módulos profesionales, con frecuencia a partir del consejo del tutor del alumno (Aparicio y Veredas, 2003, pág. 20).

⁴⁴ CHILD IMMIGRATION PROJECT, (ERBSOE2CT972024. www.injep.fr/chip), OECD 2006 WHERE IMMIGRANT STUDENTS SUCCEED- A COMPARATIVE REVIEW OF PERFORMANCE AND ENGAGEMENT IN PISA 2003. MEC. INSTITUTO DE EVALUACIÓN. INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. DEFENSOR DEL PUEBLO. LA ESCOLARIZACIÓN DE ALUMNADO DE ORIGEN INMIGRANTE EN ESPAÑA: ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y ESTUDIO EMPÍRICO. INFORMES MONOGRÁFICOS. 2003.

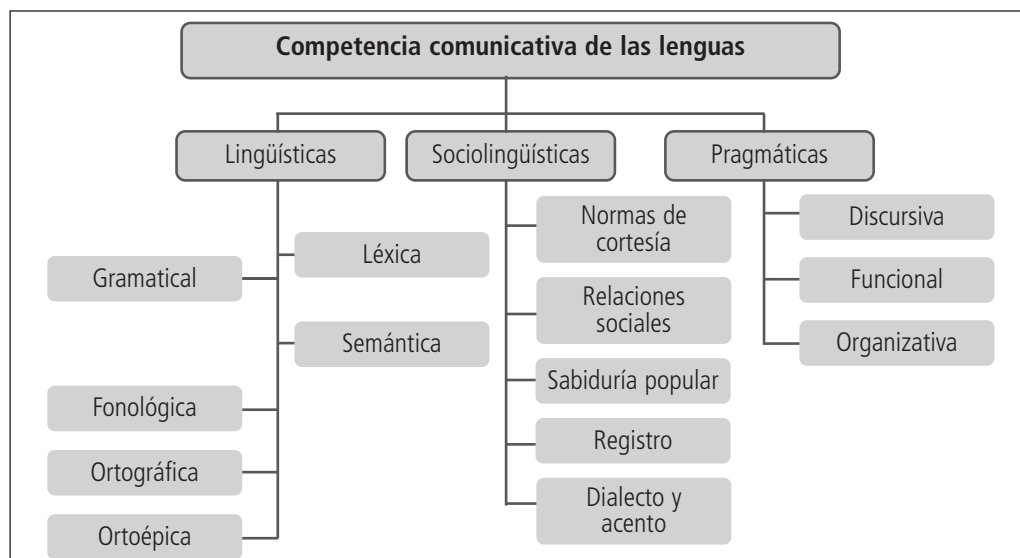
UN ELEMENTO CLAVE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA: LA COMUNICACIÓN

Es frecuente que el alumnado inmigrante acuda al aula con niveles deficitarios en el manejo de las destrezas lingüísticas básicas. Por otro lado, muchas veces, el profesorado ha observado como, aún con el conocimiento de la lengua vehicular, se experimentan obstáculos serios en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la integración con los compañeros del centro. En lo que respecta al uso de la lengua, como medio sustancial de aprendizaje y herramienta fundamental de interacción con el entorno, es necesario hacer un breve paréntesis.

Se puede considerar que el uso de la lengua hace competente a una persona para comunicarse. Lejos de entrar en otras discusiones sobre el pensamiento y la organización de la mente, las lenguas son, fundamentalmente, medios para la comunicación. De esta manera, hacer un análisis de los distintos elementos que componen una lengua en acción supone diseccionar, para comprender y volver a integrar, las competencias comunicativas que definen el uso de la lengua que hace el hablante.

Las competencias comunicativas que integran las lenguas comprenden varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Las competencias lingüísticas agrupan los conocimientos y las destrezas en relación al léxico, la fonología, la sintaxis y otras dimensiones de la lengua como sistema. Las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales, sobre todo en relación a convenciones sociales. Por último, las condiciones pragmáticas tienen que ver con el dominio del discurso, el uso funcional de la lengua y la organización en diferentes escenarios para el intercambio comunicativo.

CUADRO 3.7. COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DE LAS LENGUAS.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DEL DOCUMENTO MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA DE LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN.

Un alumno que desconoce el castellano por completo tendrá la necesidad de aprender el código y sus reglas de composición, conjunto de elementos de la competencia lingüística. Además, será necesario trabajar los significados culturales y sociales del uso de la lengua castellana —competencia sociolingüística— junto a los diferentes usos funcionales para la organización de discursos, coherencia o cohesión y tipos de textos —competencia pragmática—. Sin embargo, alumnos procedentes de otros países de habla hispana, también necesitarán de entrenamiento de léxico y semántica, ya que los significados y, por tanto, la organización de las palabras y las cosas, varían en cada tradición histórica, política y social de acuerdo a los países y determinadas zonas geográficas. Además, utilizan reglas de cortesía, registros y modalidades comunicativas diferentes en las relaciones que establecen con el medio, por lo que es necesaria formación acerca de los patrones sociales y lingüísticos de nuestra cultura para poder expresarse y entenderse. Estos alumnos también necesitan un tratamiento específico en la enseñanza del español.

A este respecto, Edgar Morin en *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (2001, pág. 116) presenta los principales obstáculos externos para la comprensión. La comprensión de lo que otro quiere decir con sus palabras, sus ideas, o su visión del mundo está siempre amenazada por:

- La polisemia de una noción que, enunciada en un sentido, se entiende en otro; por ejemplo, la palabra “cultura”, auténtico camaleón conceptual, puede significar todo lo que no siendo naturalmente innato debe ser aprendido y adquirido; puede significar los usos, valores y creencias de una etnia o de una nación; puede significar todo lo que aportan las humanidades, la literatura, el arte la filosofía...
- Está la ignorancia de los ritos y costumbres del otro, especialmente, los ritos de cortesía, que pueden llevarnos a ofender inconscientemente o a autodescalificarnos respecto del otro.
- Existe la incompreensión de los valores imperativos desarrollados en el seno de otra cultura, como pueden serlo en las sociedades tradicionales el respeto a los ancianos, la obediencia incondicional de los niños, la creencia religiosa o, por el contrario, en nuestras sociedades democráticas contemporáneas, al culto al individuo y el respeto a las libertades.
- Existe la incompreensión de los imperativos éticos propios de una cultura, el imperativo de la venganza en las sociedades tribales y el imperativo de la ley en las sociedades evolucionadas.
- A menudo existe la imposibilidad, dentro de una visión del mundo, de comprender las ideas o argumentos de otra visión del mundo, o dentro de una filosofía comprender otra filosofía.

El lenguaje no es únicamente el componente lingüístico que tiende a enseñarse en el aula, las competencias comunicativas del ser humano superan los límites de la gramática. El lenguaje forma parte indisoluble de toda cultura, no sólo por ser el principal medio de relación interpersonal, sino porque cada lengua es el entramado fundamental de valores, significados, cosmovisiones y elementos fundamentales de la cultura que la habla. Es una herramienta para nuestra comunicación y, al mismo tiempo, guía con sus esquemas las interacciones que mantenemos entre personas e impulsa la construcción de nuestra identidad. En esta línea de pensamiento se hace necesario impulsar, no sólo la formación de alumnos, sino también, la de profesores, para que compartan códigos sociolingüísticos en la comunicación. Compartir referentes culturales a través del enriquecimiento del currículo es una plataforma fundamental para comunicar: enseñar, aprender y relacionarse. En la mayoría de los casos, entre dos grupos culturales que conviven, el rasgo diferenciador que primero se evidencia es el idioma (Sales y García, 1997, pág. 29) La enseñanza del español como lengua extranjera al alumnado inmigrante se organiza de acuerdo a dos modelos fundamentales: a) la postura aditiva, donde se compagina la lengua propia con el español como segunda lengua de manera que la última proporcione nuevas habilidades cognitivas y sociales a la primera, sin contribuir a su deterioro; b) la postura sustractiva, que implica abandonar la primera lengua para sumergirse por completo en el castellano con el menoscabo de la lengua propia. En cualquier caso, no se trata de modelos puros y se observa que los alumnos conviven con su lengua materna en el ámbito familiar, mientras los padres llegan al dominio del español, y se sumergen por completo en el castellano dentro de la escuela y en el mundo social de sus semejantes. En su día a día, el alumno convive con modelos mixtos.

LA DIMENSIÓN AFECTIVA Y SOCIAL DEL ALUMNADO INMIGRANTE

El cambio de centro escolar, el cambio en el nuevo grupo de amigos, los nuevos profesores, la casa, el barrio y todo el conjunto de elementos socioculturales, intervienen intensamente en los momentos iniciales de llegada al país y durante los primeros cursos.

CUADRO 3.8. NECESIDADES AFECTIVAS Y SOCIALES DEL ALUMNADO INMIGRANTE, ORGANIZADAS POR ETAPAS EDUCATIVAS.

Educación Infantil	<ul style="list-style-type: none"> — De los tres a los seis años es la edad de autoafirmación infantil en la que el niño comienza a dar las primeras muestras de superación de egocentrismo. — En esta etapa es de suma importancia prestar la atención necesaria a aquellos alumnos que ya presentan problemas y trastornos en el desarrollo con el objetivo de que no se acrecienten en el futuro. — En general, pueden aparecer comportamientos o sentimientos de aislamiento o miedo a las situaciones completamente nuevas derivadas de los momentos iniciales de inmigración e ingreso en el centro. Muchas de estas situaciones nacen desde las condiciones desfavorables del ambiente familiar. En esta etapa, es fundamental iniciar una comunicación fluida con las familias asegurando pautas de actuación conjunta familia-escuela es fundamental. — Podemos focalizar la respuesta a estas necesidades iniciales de miedo a la nueva situación creando espacios donde el alumno tenga límites precisos y normas claras, contextualizando las acciones como medio que ayuda a crear entornos de rutinas estables y que aportan seguridad al niño. — Es importante destacar que el ambiente que se crea día a día en el aula, a través de las relaciones con maestros y compañeros, es un factor fundamental para el desarrollo armónico de los alumnos en esta edad, puede ser tanto un aliciente, como una fuente de dificultades. — En todo momento debe intentarse potenciar la autoestima del niño y nunca minusvalorar su capacidad de aprendizaje y desarrollo, los cambios que acontecen en este momento evolutivo son tan profundos y rápidos que los retrasos o las dificultades pueden mermar en meses. — Los intercambios sociales son muy importantes para la configuración de una identidad sana y el desarrollo óptimo del lenguaje, que pasa de ser una herramienta, fundamentalmente social, a los inicios de su configuración como herramienta intelectual al servicio del aprendizaje y el pensamiento.
Educación Primaria	<ul style="list-style-type: none"> — El niño de los siete a los doce años centra su vida en los juegos y el colegio, es la etapa de la plena escolarización y la amistad con el lugar fundamental que ocupará el proceso de socialización. — En esta amplia etapa educativa el desarrollo evolutivo de los alumnos también se siente muy marcado a medida que pasan los cursos. El alumno inmigrante que acude al centro necesitará de seguimiento y actuación continua para que su integración en el grupo de iguales sea lo más rápida y conveniente posible. — Potenciar la autoestima a través del refuerzo en aquellas tareas escolares en las que tiene éxito es una gran ayuda para la integración del alumno con el grupo-clase, la reciprocidad positiva que se produce con el éxito para las tareas escolares, al mismo tiempo que se ganan amistades con los compañeros, es una garantía de integración. De este modo es necesario trabajar, conjuntamente, en ambos niveles. — A lo largo de la evolución en este periodo, se pasa de un punto de vista fundamentalmente egocéntrico, acerca de la visión del mundo y de la identidad humana, a la consideración del estado emocional del otro en la interacción social y la reconciliación integradora de caracteres que configuren una identidad unitaria y propia. Aún cuando este proceso únicamente se inicia tímidamente, es más que conveniente iniciar el trabajo de atención a la diversidad cultural de los seres humanos aprovechando las posibilidades que ofrecen los alumnos de otros países del aula. — La acción educativa debe favorecer un tratamiento que supere el estatismo de la visión infantil sobre las instituciones sociales como la familia, las ciudades y los países para ofrecer un punto de vista más dinámico acerca de la variedad de culturas y formas de vivir que existen en el mundo.

**Educación
Secundaria**

- Este momento de la evolución es uno de los que comporta más cambios en la persona. Nuestros alumnos viven un desarrollo muy significativo en todos los niveles: biológico, psicológico, afectivo, cognitivo y social.
- En esta edad tiene lugar el proceso de individualización de la persona y la búsqueda de la identidad. Este camino de construcción e integración personal prima una serie de acciones:
 - La elección de sus actividades preferidas que sirve de definición y prueba explícita para la identidad que constituye: tipo de actividades, deportes, música, libros, aspiraciones, aficiones, amigos, etc.
 - La adopción de valores que constituyen la base de su persona.
 - El esclarecimiento de sí mismo como sujeto único.
- En cada uno de estos momentos, la integración de contenidos: formas de vida, tradiciones, costumbres... de las diferentes culturas que constituyen el proyecto de vida de cada alumno es necesaria para el establecimiento de una identidad armónica. El proceso de definición del "yo" no es una simple acumulación de rasgos que se vienen dando desde la infancia, sino una integración en el cómo me veo y en el cómo me ven. Las relaciones con el grupo de amigos son, en este momento, una base importante en la construcción de la identidad. La percepción de los otros sobre uno mismo, el "yo espejo", configura un proceso recíproco en la construcción del "yo interiorizado".
- En la adolescencia, parece que la opinión de los amigos es fundamental para el desarrollo en el presente, mientras que la opinión de los padres es más importante para la proyección y los planes de futuro (Fierro, A. 1997).
- Los educadores han señalado su preocupación por la dificultad añadida que supone la necesidad de integración de diferentes culturas en el proceso de construcción de la identidad en la etapa adolescente. La presentación de la diversidad cultural, como una característica inherente al ser humano, y su tratamiento curricular en todas las asignaturas que integran el horario escolar es fundamental, no sólo para asegurar la comprensión cognitiva de nuestras sociedades actuales, sino también, para fomentar un desarrollo afectivo y la construcción de una identidad saludable.
- Existe una preocupación de los educadores en base a la observación de un impulso derrochador que algunos alumnos extranjeros experimentan, una vez entran en la dinámica de nuestra sociedad consumista. Por otro lado, la pertenencia a agrupaciones organizadas o bandas callejeras que satisfacen sus deseos de sumarse a un grupo, sentirse apreciados y, todo ello, reivindicando las características propias de su identidad cultural es otro fenómeno que dificulta la integración en el centro al tiempo que favorece la creación de guetos. La integración es un esfuerzo por ambas partes que debe impulsarse desde el aula fomentando actitudes de respeto, conocimiento y colaboración mutua, tanto en el alumnado autóctono, como en el alumnado inmigrante. El tratamiento transversal y el buen funcionamiento y preparación de las tutorías son herramientas clave del profesorado.

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

Inmigrar a un país no sólo supone conocer un mundo nuevo; todo proyecto de inmigración trae consigo un fuerte cambio que comporta beneficios y ganancias emocionales al mismo tiempo que pérdidas. Lo que se abandona también forma parte de nuestras identidades. El proceso de reorganización de la personalidad cuando se pierde algo que es significativo para la persona se conoce como "duelo". En el caso de la inmigración, pocos cambios en la vida de una persona son tan amplios. Por lo general, el conjunto de duelos puede agruparse en siete aspectos o duelos más específicos (Achotegui, 2002 pág. 5):

- el duelo por la familia y los amigos
- el duelo por la lengua
- el duelo por la cultura
- el duelo por la tierra
- el duelo por el estatus
- el duelo por el contacto con el grupo étnico
- el duelo por los riesgos físicos

Aún cuando estos duelos no aparecen en los alumnos inmigrantes que acuden al País de Destino en edades tempranas, cada vez con mayor frecuencia los educadores están detectando vivencias de una gran melancolía, cercana a la depresión, en edades anteriores a la adolescencia.

Antes de ser inmigrante, se es emigrante; antes de llegar a un país se ha tenido que abandonar otro, y los sentimientos de una persona hacia la tierra que abandona no son nunca simples. Si se va es porque hay cosas que rechaza: la represión, la inseguridad, la pobreza, la falta de horizontes. Pero muchas veces ese rechazo está acompañado de un sentimiento de culpabilidad. Hay personas cercanas a las que siente haber abandonado, una casa en la que ha crecido, tantos y tantos recuerdos agradables. Hay asimismo lazos que persisten, los de la lengua y la religión, o también la música, los compañeros de exilio, las fiestas, la cocina⁴⁵.

Este fenómeno es un nuevo obstáculo para el desarrollo adolescente que ya tanto cambio supone en todos los niveles de la persona. Además, cuando el proceso de duelo se acentúa a causa de problemas económicos, políticos o por la carencia de medios y precariedad social, pueden presentarse cuadros psicósomáticos o ansioso-depresivos; si bien no directamente en el alumno, sí en el entorno cercano de la familia.

LA DIMENSIÓN RELIGIOSA: CONOCIMIENTO, DIÁLOGO Y RESPETO

En lo referente a la educación religiosa del alumnado inmigrante, el conjunto de centros de Escuelas Católicas apuesta por la acogida, el respeto, el conocimiento y el diálogo interreligioso. Son muchas las familias inmigrantes que quieren escolarizar a sus hijos en nuestras aulas. El ideario y carácter propio del proyec-

⁴⁵ DE MAALOUF, 2007, PÁG.46.

to educativo que nos caracteriza es un valor fundamental que muchas familias eligen, otras asumen y todas respetan.

“No, al contrario, los mismos (valores) e inclusive más porque siempre tienen proyectos: el compartir, la amistad, el compañerismo... siempre están con esos valores (...). Cada trimestre tiene un eslogan, “ayudar a los pobres”, “solidaridad con esto”, sensibilidad... a principios de curso ponían un cartel con niños de diferentes colores, dibujados por los alumnos del colegio, donde ponía ‘todos somos iguales’ (...). En principio, para mí, les ha ayudado muchísimo; porque yo no soy practicante, practicante-practicante; entonces, ¿cómo les iba yo a inducir...? Entonces ha sido una ayuda para mí, a contrario. Además es que nosotros, la religión nuestra, el islam (...), nosotros es que reconocemos todas las religiones que existen, no es ningún problema, es una religión más a conocer (...) para mí ha ayudado (escolarizar a sus hijas en un colegio de religiosas) porque si están en un colegio donde no dan religión, ni conocerían esta, ni la nuestra... y entonces de esa manera han podido conocer las dos”⁴⁶.

Un gran número de centros está desarrollando actividades tutoriales o insertadas en el propio currículo para la apertura y el conocimiento de diferentes religiones. La libertad y el respeto por la elección personal es una constante en las actividades del profesorado. La experiencia positiva y natural de los alumnos habla por sí sola, el alumno musulmán o budista disfruta participando en el Belén viviente del colegio y el alumno cristiano al usar chilaba en la Semana Intercultural, y es que la opción religiosa se ciñe a la teología básica y no a la pastoral o la catequesis.

El ideario de Escuelas Católicas, que apuesta por la formación humana y cristiana de sus alumnos, ha hecho de nuestros centros y educadores, pioneros en la creación de cauces a favor del diálogo interreligioso.

No hay que olvidar que todas las culturas tienen una estructura religiosa. Para conocer cómo estamos situados y cómo somos juzgados por los representantes de otras culturas, es necesario aprender a confrontarse con ellas, y esto no será posible sino cuando logremos situarnos en la perspectiva de su horizonte religioso⁴⁷.

⁴⁶ EXTRACTO DE ENTREVISTA INCLUIDA EN EL ESTUDIO *EL ENTORNO FAMILIAR DE LOS MENORES DE ORIGEN EXTRANJEROS ESCOLARIZADOS EN LA COMUNIDAD DE MADRID* (2003) APARICIO Y VEREDAS. UNIVERSIDAD PONTIFICIA COMILLAS, PÁG. 26.

⁴⁷ DE ELIADE (1953) EN ABENOZA GUARDIOLA, 2004, PÁG. 17.

Muchos educadores se muestran muy satisfechos en la evaluación de actuaciones para el conocimiento y la integración de alumnos de diferente creencia religiosa. Asentados en el territorio ético que se deriva del mensaje moral de Jesús y con la mirada en el valor de la persona, los centros educativos son un excelente escenario para fomentar experiencias de colaboración entre los propios alumnos. Impulsar diálogos desde la naturalidad y el respeto aporta una visión, no únicamente en el plano del conocimiento, sino por y para la comprensión de credos, vivencias y sus significados en las culturas de nuestro alumnado. La dimensión religiosa del hombre es fermento de su cultura.

3.3. ANÁLISIS DE LAS BARRERAS AL APRENDIZAJE DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

El trabajo desarrollado en los últimos años para la respuesta al alumnado inmigrante de nuestros centros requiere una reflexión conjunta de la comunidad educativa en busca de los propios obstáculos implícitos de su funcionamiento cotidiano: las barreras al aprendizaje de su cultura organizativa, planes académicos, entorno social... Si creemos en la educación resulta de vital importancia incrementar los niveles de participación del alumnado en un proceso de reflexión: teoría y acción constantes, que permitan derribar barreras al aprendizaje en la vida de la comunidad escolar y en el contexto social. A partir del análisis de la realidad, reflexión y análisis de necesidades educativas es fundamental el desarrollo creativo de buenas prácticas que permitan al alumnado compartir la vida de la escuela y ser atendido en sus necesidades específicas, promoviendo acciones que hagan que se incremente el grado de pertenencia a la comunidad escolar y social de este alumnado.

EL LUGAR DE LA FAMILIA

En primer lugar, es necesario reconocer el importantísimo lugar que ocupa la familia como institución socializadora y educativa en el proceso de formación y desarrollo de la persona. Todo educador sabe que el binomio Escuela-Familia es el eje fundamental de la Educación. Aún en tiempos de cambio y globalización, la familia sigue siendo un agente educativo potencial. El marco conceptual por el que se apuesta prima la colaboración, la participación, la influencia recíproca y el consenso entre familia y escuela; ambas se configuran como herramientas sustantivas desde las que construir formatos estables y eficaces de intervención.

En la mayoría de los casos del alumnado inmigrante de nuestros centros, la historia de inmigración en la vida de una familia pasa por venir unida a fenómenos de desestructuración. La configuración estable que debe primar en el proceso formativo durante la etapa de desarrollo, se trunca por la pérdida de la figura materna, paterna o incluso de ambas, que emigran a otro país. Si además tenemos en cuenta que:

- Suelen ser inmigrantes por razones económicas que saben cuando vienen pero no cuando regresan a su País de Origen.
- Mientras tanto, en este tiempo, los hijos no son conscientes del fenómeno y suelen vivir con otros familiares o personas afines por un tiempo indefinido, con la grave pérdida temporal —o permanente por años desde ese primer viaje emigrante— de la conformación del grupo familia.
- El hijo no sabe de los planes de sus padres y muchas veces se ve obligado a acompañarlos y cuando esto ocurre, lo hace con expectativas extremadamente positivas impulsadas por los propios padres. Estas expectativas se convertirán en períodos de frustración en las etapas de adaptación inicial y empeorarán gravemente cuando además desconozcan la lengua castellana.
- En otros casos, cuando el menor emigra al mismo tiempo que el adulto, se ve obligado a vivir en condiciones que numerosos expertos no dudan en denominar como “clandestinidad administrativa”. La institución escuela es, entonces, el primer y único contacto legal y ciudadano con la familia a través de la escolarización de los hijos.
- En cualquier caso, la separación de los padres por un periodo de tiempo indefinido, tanto en el País de Destino como de Origen, crea malestar en todos los niveles de desarrollo de la persona —afectivo, cognitivo y social— que perjudican la integración y la formación de este alumnado.

Somos conscientes de la diversidad de alumnos y de la variedad de condiciones en las que viven, sin embargo, algunos de estos elementos son muy comunes en los estudiantes extranjeros y así los confirma la experiencia de nuestros educadores. El estudio promovido por FERE, *La significatividad social de la escuela católica* (2002), recoge un breve apunte clarificador de las reflexiones educativas de padres y madres de niños inmigrantes, tanto en la escuela pública, como en los centros concertados de Escuelas Católicas:

- En su discurso, la familia aparece como el referente básico para entender la vida y esbozar una filosofía educativa.
- No quieren renunciar a sus raíces ni que sus hijos renuncien, lo que supone un esfuerzo especial por crear una especie de “microclima” familiar en el que se expresen las referencias a las raíces culturales. Les resulta difícil ensamblar las dos pertenencias.
- Bastantes de entre ellos tienen la familia dividida, viviendo aquí solo la madre con los hijos, o solo el padre. Se establecen redes de solidaridad por nacionalidades para ayudarse en todas las situaciones, también en las referentes a la educación de los hijos.

- Su concepto implícito de la educación incluye estos elementos: urbanidad/civismo, responsabilidad, autonomía, respeto al otro, exigencia/esfuerzo, familia como base y apoyo en todo, y aprovechamiento de las oportunidades educativas.
- Es interesante destacar en un sector de estos padres un sentido religioso, al menos cósmico y difuso, en el trasfondo de su discurso que conecta con lo trascendente y que actúa como raíz y justificación de una “buena educación”.

Las situaciones familiares de grave desestructuración, que en ocasiones se perciben, en nada contribuyen al desarrollo pleno de estos alumnos. Todo lo contrario, contribuyen a crear circunstancias personales de falta de cariño, necesidad de apego en las etapas iniciales, depresiones infantiles, culpa, graves problemas de concentración, faltas de atención generalizada, introversión y retrasos, incluso, madurativos. Necesidades, derivadas del contexto sociofamiliar, a las que el profesorado debe hacer frente en la formación de estos alumnos.

Por otro lado, una vez que el menor ya se encuentra en España, también es frecuente encontrar periodos en los que pasa muchas horas del día solo, en casa o en la calle, pasea en el patio del colegio fuera del horario escolar, no vuelve con la familia después de clase o, incluso, cuando se le recibe por la mañana en el colegio, acude sin desayunar, sin material y malamente vestido y aseado. Este conjunto de situaciones, que muchos educadores narran acerca del alumnado extranjero que escolarizan, derivan de la precariedad laboral en la que se encuentran muchos padres de estos alumnos. La aceptación de más de un trabajo, los trabajos físicos más duros o los horarios menos comunes y más intempestivos no son, ciertamente, los mejores pilares para atender las necesidades de sus hijos en crecimiento.

EL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO: RECURSOS Y POSIBILIDADES

Algunos de los estudiantes extranjeros de nuestros centros viven las consecuencias de la precariedad sumergida de los trabajos de sus padres en forma de abandono y falta de atenciones que acaban por crear situaciones estresantes en el seno familiar. Cuando el alumno no es suficientemente autónomo para hacer frente a esta independencia temprana con la que se ve obligado a manejarse día a día y además, no cuenta con la ayuda de familiares como abuelos o educadores comprometidos, las consecuencias acaban por ser graves para su desarrollo y nuevas necesidades educativas se acentúan en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos estudiantes pueden mostrarse inseguros, con un gran desorden en sus materiales del colegio, con una falta constante en la elaboración de sus deberes, acuden tarde a muchas clases, inician un absentismo esporádico y selectivo de algunas asignaturas que finaliza por ritualizarse y, de no prestarse la atención adecuada, entran en riesgo de no finalizar su periodo de escolarización obligatoria. En muchas ocasiones, los niños son las víctimas de los proyectos de inmi-

gración de los adultos y la escuela ocupa un lugar privilegiado en la sociedad para aportar su contribución y frenar estas consecuencias. El viaje del inmigrante en busca de mejores perspectivas de futuro en el País de Acogida suele traer consigo una mejora económica que paradójicamente, acarrea un empeoramiento de su contexto social y familiar en los primeros años de adaptación y regulación de la documentación necesaria.

Por supuesto, existen familias de alumnos que aún con padres enfrascados en trabajos pobres de toda índole, fuera de casa gran parte del día y con muy poco tiempo para la atención de sus hijos, cuentan con otras figuras familiares que adoptan los roles de cuidado, atención, autoridad o afecto. Historias de hermanos, abuelos, religiosos e incluso, vecinos, educadores o familias de compañeros del centro que se encargan de estos chicos fuera de las horas de clase. También alumnos responsables y capaces, con un buen desarrollo madurativo, pueden lidiar por un tiempo limitado con estas situaciones de autonomía, pero parece lógico que este ritmo aumente sus niveles de estrés e inestabilidad. La organización de programas extraescolares, actividades de educación no formal, la atención en el comedor, en el recreo, la recepción en el centro en horario anterior al comienzo de las clases, los deportes y las actividades de tarde de diferentes organizaciones son, ante las situaciones descritas, medidas exitosas para la prevención de problemáticas futuras, no sólo de los estudiantes extranjeros, sino del alumnado en su conjunto.

En este sentido, a partir de las conclusiones del Informe PISA, son numerosas las investigaciones que otorgan un gran valor a las condiciones socioeconómicas de las familias en relación con la educación. Este elemento ha adquirido un gran peso como pilar fundamental que predice las posibilidades de éxito o fracaso en el periodo de escolarización. Al hilo de estas reflexiones, cuando se realizan investigaciones comparando los resultados académicos del alumnado inmigrante en desventaja socioeconómica con el alumnado autóctono que se encuentra en las mismas circunstancias familiares y económicas, los resultados no muestran variaciones significativas; es más, vienen a ser semejantes (Carbonell, 2002 en Navarro y Huguet, 2003, pág. 65). Independientemente de la procedencia como valor único que caracterice la relación escolar con los alumnos de otros países, estas investigaciones son una prueba más para desestimar la etiqueta de “alumnado inmigrante” y focalizar las actuaciones de acuerdo a las necesidades educativas y reales de la persona.

SINERGIAS: ESCUELA Y FAMILIA

La comunicación del profesorado con las familias del alumnado inmigrante también se ve dañada por los problemas derivados de la precariedad laboral. Los tutores, conscientes de esta situación, son pacientes ante las familias que real-

mente no disponen de horas para acudir al centro. Sin embargo, sí echan de menos una comunicación más fluida aunque sea de manera telefónica, que les permita coordinar acciones conjuntas. No son pocas las familias que “depositan”, al igual que al dejar al alumno en el centro, todas las responsabilidades de su formación en el profesorado. Muchas veces, intentando sacar el mayor rendimiento posible al día para trabajar y poner en regla documentación, junto a sus hijos, también ceden al centro funciones propias de su figura como padres y madres. Por otro lado, parece que estas familias poseen un sentimiento de mayor agradecimiento y respeto hacia la figura del profesor y se lo demuestran con más frecuencia que las propias familias autóctonas. De hecho, no se registra ningún tipo de queja hacia los centros escolares de parte de las familias inmigrantes aunque, por otro lado, sí han aparecido algunos conflictos aislados de las familias de alumnado autóctono quejándose por escolarizar un mayor porcentaje de alumnado extranjero y argumentando que estos alumnos empeoran el nivel educativo del centro, aunque sobre las necesidades cognitivas y las expectativas de un menor rendimiento en contextos multiculturales trataremos más adelante.

De cualquier manera e independientemente de la procedencia de los alumnos, el profesorado es muy consciente de que todos los padres deben mantener una serie de sesiones con los tutores de sus hijos. Esta comunicación es fundamental para su desarrollo. La experiencia en estos encuentros confirma que es patente la necesidad de hacer explícitos los objetivos y beneficios de una comunicación fluida escuela-familia para garantizar su continuidad y éxito. En palabras de Bautista y San José (2006, pág. 9) *“los docentes piden a las familias mayor compromiso pedagógico en la educación. Según un estudio del Instituto IDEA, el 65% de los docentes diagnostica que uno de los esquemas que elevaría la calidad del sistema educativo sería una mayor atención de las familias a sus hijos”*.

La idea de familia es un concepto estable en el imaginario social y colectivo de nuestro país. Aunque la familia del siglo XXI está dando pie a la configuración de nuevos entramados sociales a partir de diferentes modelos, la composición de los hogares españoles nos muestra que el modelo nuclear tradicional de familia (padre, madre con o sin hijos) sigue siendo el mayoritario en la sociedad española actual con alrededor del 80% de los hogares⁴⁸ (Elzo, 2006, pág. 29). En estas circunstancias se entiende que educadores y ciudadanos tengamos problemas para comprender los modelos familiares tan diversos que se viven como mayoritarios en otros países.

La constitución de nuevos modelos familiares en el ámbito de las migraciones supone la creación de redes sociales que atraviesan fronteras y unen a familias

⁴⁸ SEGÚN SE DESPRENDE DEL INFORME DEL INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA DADO A CONOCER EN MAYO 2004.

en la combinación y el enriquecimiento de diferentes culturas. El siguiente párrafo es un buen ejemplo del fenómeno:

La familia marroquí que vive inserta en el mundo de relaciones de un barrio de Madrid pasará el fin de semana recordando a su familia de Tánger, viendo las noticias de Marruecos en la televisión con antena parabólica y comiendo cus-cus tangerino con ingredientes traídos de allí y comprados aquí. Mientras que su familia de Tánger ve las noticias de la televisión española, se pone al día por teléfono de la vida de los de Madrid y de los que viven en Ámsterdam y Bruselas y los niños pasean en las bicicletas que les trajeron sus tíos de España y Holanda. Además, arreglarán la casa para la venida de los miembros de la familia para pasar el mes de Ramadán o en verano⁴⁹.

Los procesos acelerados de mundialización, desarrollo de los medios de comunicación, transportes y movimientos de población son canales idóneos para el intercambio y compromiso de los miembros de las familias que, residiendo en diferentes países, mantienen relaciones permanentes. Este escenario social ha favorecido la creación de espacios comunes de relación familiar que desbordan los territorios nacionales y permiten que las familias se constituyan como motores de comunicación e intercambio entre culturas. La “familia transnacional” ya es un modelo a destacar en la población española. Sus miembros crean espacios simbólicos que superan las distancias geográficas y nutren la integración cultural afectando a sus propios procesos identitarios. La adquisición de nuevos hábitos; el desarrollo de pautas, horarios, costumbres y festividades diferentes supone la conjunción de la cultura del País de Acogida y el País de Origen. La experiencia de compartir todos estos espacios en la “familia transnacional” produce que la familia reinvente pautas culturales. La variedad de las situaciones de las familias transnacionales es ilimitada.

En conversaciones con padres y madres de alumnos extranjeros, la ausencia de formación intercultural, incluso en los planes de estudios universitarios del profesorado, pone de relieve lagunas en contenidos culturales que los educadores desconocen y que son vertebradores de la concepción social y cultural de la familia con la que se entrevista. En este sentido, es necesaria la ayuda de profesionales especializados para hacer frente a temas como la aparente normalidad del castigo físico en algunas culturas, el cambio frecuente de pareja, la ayuda psicológica para adultos que sufren el Síndrome de Ulises⁵⁰ o el duelo e incluso, el

⁴⁹ EGUREN RODRÍGUEZ, J. *EL CARÁCTER TRANSNACIONAL DE LAS FAMILIAS INMIGRANTES EN ESPAÑA*. INSTITUTO UNIVERSITARIO SOBRE MIGRACIONES.

⁵⁰ CONOCIDO COMO SÍNDROME DEL INMIGRANTE CON ESTRÉS CRÓNICO Y MÚLTIPLE. EL SÍNDROME DE ULISES, DE NATURALEZA PSICOLÓGICA, SE CARACTERIZA POR UN ESTRÉS CRÓNICO QUE VIENE ASOCIADO A LA PROBLEMÁTICA DE LOS INMIGRANTES AL AFINCARSE EN UN NUEVO PAÍS. EL NOMBRE VIENE DERIVADO DEL HÉROE MÍTICO ULISES EL CUAL, PERDIDO DURANTE MUCHÍSIMOS AÑOS EN SU CAMINO DE VUELTA A ÍTACA, AÑORABA SU TIERRA DE ORIGEN PERO LE RESULTABA IMPOSIBLE REGRESAR.

cierre a todo contacto con españoles que desemboca en la creación de guetos. El dilema sobre la libertad en el ejercicio de tradiciones culturales y el respeto de los derechos humanos está ya en la calle y en nuestros centros. La formación intercultural de los educadores es, sin duda, urgente y necesaria.

Continuando con las consecuencias que el proceso de inmigración trae consigo en la estructura familiar, cabe hacer un breve comentario hacia un fenómeno que merece nuestra atención por los efectos que produce en la formación del menor. Cuando una familia de habla no hispana emigra a España y sus progenitores cuentan con escasa formación en lengua española, las consecuentes dificultades de los adultos para la comunicación no tardan en aparecer. Mientras tanto, en los centros escolares y con las medidas adecuadas, los menores aprenden de manera más rápida y asientan mejor las destrezas comunicativas de nuestro idioma. Este fenómeno, que a priori parece no tener consecuencias aparentes, crea situaciones domésticas en las que los hijos son los encargados de traducir, e incluso en ocasiones de decidir temas legales, administrativos, burocráticos y económicos de todo tipo y de gran importancia para la familia. Los efectos para padres e hijos son variados y dependen de la propia estructura familiar. Sin embargo, es frecuente el caso en el que la arrogancia juvenil del menor, que se sabe poderoso en su situación, mina la autoridad de las figuras paternas obteniendo beneficios con excesos de rebeldía, sobre todo en la etapa adolescente, que acaban por perjudicarles.

Los centros escolares son los primeros interesados en que los padres participen en su dinámica y para ello, es necesario que el profesorado se coordine y pueda ofrecer alternativas válidas de comunicación. Las escuelas de padres y la participación en el AMPA son canales que deben impulsarse como otro medio que se hace consciente de los cambios que son necesarios en un centro con alumnos de diferentes nacionalidades. Por ejemplo, algunos centros ya se han lanzado a realizar reuniones especiales con familias inmigrantes que necesitan de orientación acerca del funcionamiento básico del sistema educativo español. Para todo ello, el compromiso, la organización de horarios y la flexibilidad del claustro de profesores son fundamentales.

MÁS RECURSOS: LA POTENCIA DE OTROS SERVICIOS DEL ENTORNO

Hemos comentado la importancia del binomio escuela-familia como agentes educativos potenciales, sin embargo, no hay que olvidar que vivimos en socie-

SEGÚN EL DR. JOSEBA ACHOTEGUI, PROFESOR DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA, SE TRATA DE: "UNA SITUACIÓN DE ESTRÉS LÍMITE, CON CUATRO FACTORES VINCULANTES: SOLEDAD, AL NO PODER TRAER A SU FAMILIA; SENTIMIENTO INTERNO DE FRACASO, AL NO TENER POSIBILIDAD DE ACCEDER AL MERCADO LABORAL; SENTIMIENTO DE MIEDO, POR ESTAR MUCHAS VECES VINCULADOS A MAFIAS; Y SENTIMIENTO DE LUCHA POR SOBREVIVIR". SE CALCULA QUE EN ESPAÑA PUEDE HABER UNAS 800.000 PERSONAS AFECTADAS POR ESTA ENFERMEDAD.

dades de una gran complejidad y disponibilidad de redes y recursos en su entramado social, político y cultural. La eficacia de las relaciones familia y escuela pasa por vincular su marco de intervención con los sectores comunitarios de referencia. Con ello se consigue que la escuela forme parte de una red de apoyo participando de un concepto de ciudad educadora responsable con todos sus ciudadanos.

Nuestros centros escolares no son los únicos encargados de garantizar la integración de las familias inmigrantes. Si bien es cierto que la institución como escuela tiene una serie de funciones que la comprometen con este nuevo reto de la sociedad española, no es menos cierto que cuenta con la ayuda de servicios y organizaciones de otros ministerios que también ejercen su labor. En el conocido modelo ecológico planteado por Urie Bronfenbrenner en 1979, ya se definían cuatro espacios fundamentales que influyen directa o indirectamente en la educación y el desarrollo de las personas “El *microsistema*, patrón de comportamientos de la persona en su entorno cercano (familia, escuela, etc); el *mesosistema* que comprende la interacción entre uno o más entornos donde la persona se desarrolla; el *exosistema* con los entornos donde la persona no se ve incluida directamente pero que influyen en su comportamiento y, por último, el *macrosistema* que hace referencia a la correspondencia que existe entre los tres subsistemas antes mencionados y las cuestiones socioculturales e ideológicas del contexto”⁵¹.

La acción conjunta como organismos autónomos, que no aislados, e interrelacionados y comunicativos, que no dependientes, es garantía de éxito. No sólo para la integración escolar, sino para aquello que se configura como objetivo final: la integración de la población inmigrante en el conjunto de la sociedad. Y es que en muchas ocasiones, la escuela es la primera línea en la que la familia inmigrante puede informarse sobre el transcurso del camino que les espera para su adaptación e integración en el nuevo país.

Por todo ello:

- la comunicación con los servicios sociales del entorno;
- la introducción de la figura del educador social en los centros escolares;
- la coordinación de recursos con bibliotecas y programas conjuntos con los servicios policiales y municipales;
- facilitar desde la escuela la información de los servicios de los que menores y familia pueden hacer uso en su barrio, distrito, ciudad y provincia;

⁵¹ TRADUCCIÓN DE BRONFENBRENNER, U.: *THE ECOLOGY OF HUMAN DEVELOPMENT*, CAMBRIDGE, HARVARD UNIVERSITY PRESS, 1979 (EDICIÓN ESPAÑOLA EN *LA ECOLOGÍA DEL DESARROLLO HUMANO*, PAIDÓS, BARCELONA, 1987).

- la disponibilidad de reuniones entre diversos profesionales de mediación intercultural e intérpretes;
- la acción conjunta con organizaciones no gubernamentales y fundaciones;
- la creación de redes educativas y recursos didácticos entre centros de la zona;
- la comunicación con parroquias, iglesias y sus representantes que organizan actividades variadas y son referente para muchas comunidades de inmigrantes;
- la adscripción a recursos informáticos y plataformas de Internet;
- la participación en todo tipo de centros de formación del profesorado y educación permanente de FERE-CECA y otros organismos;
- los acuerdos con empresas y servicios de orientación profesional;
- la participación externa del centro con los profesionales de hospitales, ayuntamiento, redes de trabajo, etc.

Son sólo algunos ejemplos de las múltiples posibilidades que ofrecen la comunidad y la ciudad educadoras. Todo ello, por supuesto, mejora la adaptación, la integración y el éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

La dimensión comunitaria de la labor educativa es otro de los aspectos que pertenecen a la entraña de la escuela católica. En todas las tradiciones fundacionales de las que surge la escuela católica, se plantea la educación como una tarea que se hace en comunidad, en equipo, por grupos de personas comprometidas con un proyecto⁵².

CULTURA ORGANIZATIVA DEL CENTRO Y DEL PROFESORADO

En lo que se refiere a los planes del centro para la atención del alumnado inmigrante (programas de acogida, tratamiento de la interculturalidad en el horario de tutorías, la inclusión de nuevas modalidades de refuerzo y apoyo en los planes de atención a la diversidad y la celebración de Semanas interculturales, etc.) son medidas muy extendidas y de probado éxito. El desarrollo de planes de acogida, resaltando las actividades que debe realizar el tutor, la primera entrevista con la familia o las actividades de recepción de un nuevo alumno en el aula, son estrategias bien sistematizadas en la mayoría de nuestros centros. Por lo general, el tratamiento para la atención al alumnado inmigrante en los

⁵² FERE-CECA (2005:17) *ESCUELA CATÓLICA: SIGNO Y PROPUESTA DE FUTURO*, EDICIONES SM, MADRID 2005, PÁG. 17.

documentos organizativos (véase proyecto educativo, programación anual, programaciones curriculares...) ha seguido parámetros de constante actualización durante los últimos años siendo uno de los temas más trabajados en la mayoría de los centros educativos. En este terreno parece que los objetivos se cumplen.

Por otro lado, la necesidad del profesorado y de los miembros de equipos directivos y orientadores, por seguir trabajando en su formación para la integración de la educación intercultural en el centro escolar es una preocupación confirmada por la comunidad educativa. La ausencia de renovación de presupuestos pedagógicos en nuestro aprendizaje permanente como educadores es un lastre muy pesado que no podemos permitirnos. Esta falta de formación puede acabar por anclar en el fracaso cualquier tipo de plan o estrategia organizativa en el centro. Sin motivación de los educadores para seguir formándose en materia de Educación Intercultural se alza una nueva barrera “invisible” al aprendizaje. Sería conveniente recordar con más frecuencia las palabras de la Premio Nobel, Gabriela Mistral, maestra de corazón, quien escribió: “*Cultívate. Para dar hay que tener mucho*”. Un programa completo de formación para el profesorado sobre Educación Intercultural debería plantarse, al menos, los siguientes objetivos básicos (Sales y García, 1997, pág. 118):

- Conocer la evolución de los distintos modelos de Educación Intercultural.
- Plantear la importancia y necesidad de la formación de actitudes en la educación en general y en la Educación Intercultural en particular.
- Analizar los modelos que explican la formación de prejuicios y actitudes racistas y xenófobas y la posibilidad pedagógica de formar actitudes interculturales.
- Ofrecer orientación pedagógica para el desarrollo de Programas para la Formación de competencias interculturales en la escuela.

La necesidad de confirmar el imprescindible papel que cumplen los miembros de la sociedad de acogida para la integración de estos nuevos ciudadanos inmigrantes debe reflejarse, entre otros muchos ámbitos, en la renovación didáctica y la formación del profesorado para el respeto de la diversidad cultural en los centros educativos.

Para unos y para otros, insisto. En el planteamiento que yo suscribo hay constantemente una exigencia de reciprocidad, que es a un tiempo deseo de equidad y deseo de eficacia. Es con ese espíritu con el que me gustaría decirles, primero a los “unos”: “cuanto más os impregnéis de la cultura del país de acogida, tanto más podréis impregnarlo de la vuestra”; y des-

pués a los “otros”: “cuanto más perciba un inmigrado que se respeta su cultura de origen, más se abrirá a la cultura del país de acogida”⁵³.

Las barreras a la integración aparecen en todos los ámbitos de la sociedad. Más que aparentes excusas para explicar diferencias culturales, estas barreras cercenan las relaciones de inmigrantes y autóctonos, de los “unos” y de los “otros”. El papel del profesorado en la sociedad ocupa un enclave privilegiado para trabajar en la superación de barreras al aprendizaje, por supuesto, pero también en la superación de barreras a la integración. Asimismo es necesaria la elaboración de cursos, materiales y publicaciones que promuevan la formación permanente de nuestros educadores. Escuelas Católicas es consciente de esta realidad y ha venido impulsando diferentes programas y materiales de apoyo al profesorado, equipos directivos y orientadores con objeto de potenciar no sólo el crecimiento profesional, sino también el desarrollo personal de “unos” y “otros”.

En este sentido, son muchos los centros que superan el marco del aprendizaje escolar para aumentar su atención, actuaciones y programas con los sectores de la población inmigrante en grave riesgo de exclusión social cuyos hijos escolarizan. La concesión de ayudas varias provenientes de las propias congregaciones, las escuelas de padres y madres o la organización de redes familiares de apoyo con bolsas de materiales, libros e, incluso, ropa son parte del objetivo último de la educación que tiene lugar en estos centros: el desarrollo pleno de la persona.

La imagen social, aparentemente negativa, acerca de la escolarización del alumnado inmigrante en la escuela española concertada choca con el compromiso demostrable de los educadores y centros de Escuelas Católicas. El trabajo para concertar la educación infantil, el aumento de ratio y la creación de redes de apoyo son, todas ellas, actuaciones de centros comprometidos en la escolarización de alumnos extranjeros. Porque “*Creemos en la educación*” trabajamos para superar todo tipo de barreras. Estas líneas son sólo otra prueba más de nuestro compromiso.

3.4. CONCLUSIONES

La realidad es rica, variada y parece que siempre supera la ficción. A lo largo de este capítulo hemos entrado de lleno en el seno de nuestras aulas, sin embargo, al cruzar el umbral, no somos los mismos. Volvamos a superar la ficción.

⁵³ MAALOUF, A. (2007), PÁG. 49.

Estamos de visita en un centro educativo, nos dan la bienvenida y, antes de entrar, un atrevido conserje nos ofrece unas gafas para visitar el recinto: *“Tome, aquí tiene sus gafas inclusivas: una lente para las necesidades educativas de los alumnos y otra para las barreras al aprendizaje del profesorado y el centro. Si no las usa, probablemente no entienda bien cómo trabajamos en este colegio”*. El centro educativo no quiere ser ni refugio de unos pocos, ni gueto de otros. Apostar por una escuela para todos, ofreciendo los recursos y las actuaciones educativas que cada alumno precisa es la clave de la escuela inclusiva. Quizás valga la pena recordar a Proust cuando escribía que *“el verdadero viaje de descubrimiento no consiste en buscar nuevas tierras, sino en ver con nuevos ojos”*. Sabemos que la formación del profesorado es el camino necesario para ver con nuevos ojos y, en este capítulo, el equipo de autores dejamos la pluma para vestirnos con la bata del oculista y prescribir nuevas gafas de cristales inclusivos: *“Ideales para el curso escolar. Lentes nítidas y claras. No permita que le emborronen la realidad... ¡ni sus ideas! Use gafas inclusivas”*.

Desde la lente de las necesidades educativas de aquellos alumnos inmigrantes, procedentes de múltiples culturas o de incorporación tardía al sistema educativo se ha presentado la heterogeneidad y riqueza de necesidades y capacidades en cada una de las etapas educativas de nuestro sistema: a) necesidades cognitivas y posible desfase curricular asociado al cambio de centro, cambio de sistema escolar e incluso diferentes modelos pedagógicos o asociado a los problemas en la comunicación y enseñanza del español; b) el conjunto de necesidades afectivas y sociales derivadas del proceso de duelo que sufren algunos alumnos al abandonar la cultura, la familia, los amigos, el país, etc. Una nueva vida se abre ante ellos, pero necesitan el apoyo de la familia y los educadores para manejar tanta novedad; c) por último, la necesidad de respeto y diálogo en la dimensión religiosa de la persona. Desde la lente de las barreras al aprendizaje del profesorado y la organización del centro hemos trabajado: a) la importancia del proceso de acogida y acompañamiento en los momentos iniciales en el centro; b) la necesidad del profesorado en la formación de competencias interculturales para crear estrategias de trabajo conjunto con las familias; c) la relación educación/contexto socioeconómico; d) la vinculación con los medios del entorno; e) la actualización y reflejo de lo intercultural en los documentos organizativos y cultura del centro.

Los centros educativos de Escuelas Católicas trabajan para ofrecer respuestas educativas a las necesidades de sus alumnos, al mismo tiempo que derriban barreras al aprendizaje que, en el profesorado, política y cultura organizativa del centro obstaculizan la formación y el desarrollo pleno de las personas, sean de donde sean.

4 | RESPONDER NECESIDADES Y DERRIBAR BARRERAS DESDE LA INTERCULTURALIDAD. MARCO TEÓRICO DE LOS PROGRAMAS DE ATENCIÓN AL ALUMNADO INMIGRANTE

Somos cinco mil quinientos millones de aldeanos,
 somos vecinos de la colonia Tierra,
 somos una colonia, tenemos que oler bien.
 Además de hermanos todos somos vecinos,
 a nadie debe llamársele extranjero.
 Todos somos de la misma Tierra.
 El mundo es un barrio, no hay distancias.
 Sabemos lo que le pasa al vecino
 que vive a veinte mil kilómetros
 mientras le sucede.
 Un ruso puede ir a abrazar a su hermano keniano
 en unas horas de vuelo.
 Se ha inventado la radio,
 la televisión,
 los periódicos,
 los aviones.
 Tan sólo queda por inventar el amor.
Gloria Fuertes (1996) Mujer de verso en pecho.

Si como escribe Gloria Fuertes “un ruso puede abrazar a su hermano keniano en unas horas de vuelo”, este libro, página a página y en unas horas, es un vuelo en el que hemos embarcado. Despegamos con el espacio internacional europeo del primer capítulo, hicimos escala en España con el segundo capítulo y visitamos la realidad de nuestras aulas con nuevas gafas inclusivas en el tercero. Sin embargo, es la hora de aterrizar y de acercarse a los contenidos prácticos y didácticos que interesan al educador, parece que va siendo hora de situarnos ante la pista de aterrizaje pedagógica. En este cuarto capítulo nos preparamos para tomar tierra con la fundamentación de la respuesta educativa a las necesidades de nuestros alumnos. Ya suena el mensaje por megafonía “Señoras y Señores Educadores, abróchense los cinturones interculturales y cuiden que su equipaje de mano esté bien colocado. A lo largo de las siguientes páginas nos disponemos a aterrizar”.

¿Qué queremos decir con cinturones interculturales y cuál es el contenido de nuestro equipaje de mano en este cuarto capítulo que inicia el descenso? Sólo cuatro conceptos entrelazados: cultura-identidad-educación intercultural-programación de respuestas y medidas educativas. Cada uno guía hacia el siguiente. Buen aterrizaje.

4.1. LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD. UNA PUERTA POR ABRIR EN SOCIEDADES MULTICULTURALES

El crecimiento del fenómeno migratorio internacional está produciendo cambios importantes en las sociedades contemporáneas. Las transformaciones van más allá de las dimensiones estrictamente políticas y económicas. La vida en nuestras aulas con nuevos alumnos de variada procedencia, la aparición de tradiciones culturales desconocidas por los miembros de la comunidad educativa, la necesidad del diálogo interreligioso o la enseñanza del castellano como segunda lengua a alumnos extranjeros son sólo algunos de los ejemplos de realidades frecuentes en la experiencia diaria del educador. En numerosas ocasiones, las transformaciones se experimentan, en primer lugar, dentro del ámbito educativo. No es necesario continuar enumerando vivencias después del viaje a las aulas en el que participamos con el capítulo anterior. La educación es un derecho y las escuelas abren sus puertas a toda persona y con ello, a la riqueza y diversidad cultural del género humano. La escuela inclusiva del siglo XXI es una escuela para todos, todos tenemos derecho a la educación.

Esto nos lleva hasta la realidad multicultural de nuestros centros educativos. La sociedad y la escuela españolas, descritas en el segundo capítulo, muestran la reciente andadura de nuestras estructuras sociales hacia una España de una mayor y más diversa pluralidad cultural. Impulsar la Educación Intercultural, como respuesta a las transformaciones del fenómeno migratorio en los centros escolares, implica construir conocimiento a partir de las relaciones que personas de distintas culturas establecen entre sí. Precisamente, la vida en una sociedad cada vez más plural, hace más urgente la necesidad de educar en competencias que nos capaciten para la convivencia pacífica entre ciudadanos de culturas diferentes. Por ello, y antes de abordar el concepto de interculturalidad, será necesario reflexionar sobre la forma en que construimos cultura y ésta, a su vez, configura nuestra identidad. La construcción de la identidad y el desarrollo de competencias interculturales son, sin duda, el resultado de esa íntima combinación entre las características personales y el medio sociocultural que compartimos los seres humanos y que en el ámbito educativo protagonizamos alumnos y educadores.

Al mismo tiempo que la sociedad, la escuela también cambia, se vuelve más diversa. El currículo educativo es el conjunto sistematizado de aspectos referidos a la planificación y desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje: objetivos, contenidos, métodos y evaluación. El currículo es el encargado de hacer explícitas las intenciones del sistema educativo y orientar la práctica docente. Las fuentes que protagonizan la evolución del currículo y, por tanto, la evolución de la educación son la epistemológica, que hace referencia a los contenidos específicos de las disciplinas; la psicológica, sobre el comportamiento de la persona y el aprendizaje; la sociológica, acerca de la vida del individuo en la sociedad donde se desarrolla y

por último, la pedagógica, acerca del proceso de enseñanza y la dimensión didáctica. La fundamentación y los pilares antropológicos de los conceptos de “persona” y “ciudadano” evolucionan; las ciencias avanzan y los principios y las herramientas pedagógicas de enseñanza/aprendizaje se modernizan. Es evidente que las transformaciones que siguen a los movimientos migratorios van más allá de lo económico y político, lo educativo experimenta estas transformaciones en lo más profundo de su ser, en las fuentes que dan forma al currículo educativo.

La educación tiene por finalidad última y fundamental el desarrollo pleno y armónico de la persona. Cuatro son los objetivos que Jacques Delors señaló en el Informe de la UNESCO para la Educación en el siglo XXI: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a vivir juntos. Era el año 1997, hace 10 años ya; comenzaban a dibujarse los aprendizajes considerados hoy imprescindibles. Éstos se expresan en virtud de los cambios de las fuentes del currículo. Es éste el camino de la educación que evoluciona. En nuestros días, el mayor reto de la educación abre sus puertas a la formación de ciudadanos autónomos, plenos, activos e insertos en el ámbito laboral que, además, necesitan de una serie de competencias cognitivas, afectivas y sociales para vivir en sociedades donde cohabitan ciudadanos pertenecientes a diferentes culturas. Los movimientos migratorios y las condiciones de movilidad, información y desarrollo tecnológico en la era de la globalización son sólo, algunos de los factores más importantes para comprender la transformación de las estructuras de nuestras sociedades, acostumbradas a las tradiciones monoculturales, en sociedades multiculturales donde la amplitud de las reivindicaciones identitarias pone de manifiesto la pluralidad cultural en la que vivimos. Sin embargo, para muchos autores, la multiculturalidad no es un rasgo significativo de nuestro tiempo: desde el punto de vista histórico, las sociedades compuestas por ciudadanos de múltiples procedencias culturales han sido la norma y no la excepción (Nikolaou y Kanavouras, 2007, pág. 61).

El ser humano que es el creador de cultura necesita, a su vez, de una cultura para dotar de significado la realidad que le rodea y para crear su propia identidad, en definitiva, para ser. Creamos y somos cultura. Así pues, abordar las respuestas educativas a las necesidades del alumnado inmigrante de nuestros centros supone abordar la Educación Intercultural y avanzar en las interesantes reflexiones que ésta suscita en torno a los conceptos básicos que sustentan sus pilares teóricos: Cultura e Identidad. He aquí los pilares centrales del fenómeno migratorio en el ámbito educativo: la formación de personas procedentes de diferentes culturas para desarrollarse y convivir en sociedades que, o bien tienden, o son, o han sido, definitivamente, multiculturales.

Nuestros alumnos ya no son los mismos de unos años atrás. Educar en el aula de la Escuela Inclusiva significa abrir las puertas a todos los alumnos con la riqueza de sus culturas y en consecuencia, la diversidad de sus identidades culturales. Es por esto que, antes de entrar en las características de la Escuela inclu-

siva y multicultural, nos gustaría invitar al lector a reflexionar sobre el significado de las palabras cultura e identidad cultural para que, más tarde y con una sólida base teórica en nuestro pensamiento, podamos comprender quiénes son nuestros alumnos y por qué resulta fundamental el enriquecimiento de los centros escolares con la adopción de acciones educativas interculturales.

LA CULTURA: EXPRESIÓN DE LA RIQUEZA Y FUENTE DE DESARROLLO DEL SER HUMANO

Parafraseando a Edgar Morin, la palabra “cultura” es un auténtico camaleón conceptual. Es la cultura prisma de mil reflejos. Cuadro impresionista, tome cada uno de sus trazos por separado y se desfiguran, observe a todos ellos desde la distancia adecuada y se unirán en su esplendor, ni juntos ni alejados, perfectamente entrelazados y no unidos ni revueltos, así son sus pinceladas. Tapiz de nuestro tejido social y suerte de evolución humana, una frase de Sigmund Freud resuena en la intimidad del siglo pasado: *“A mi juicio, el destino de la especie humana será decidido por la circunstancia de si —y hasta qué punto— el desarrollo cultural logrará hacer frente a las perturbaciones de la vida colectiva”*⁵⁴. Oráculo de la convivencia en el siglo XXI.

Sin embargo, si no podemos adivinar la forma ¿podremos, al menos, percibir las caras de este prisma?, ¿qué elementos constituyen la cultura? Cuenta Javier Elzo, en sus anécdotas de conferencia y guiño en su último libro *Los jóvenes y la felicidad*, que quisieron unirse varios expertos de diferentes ámbitos de las ciencias humanas para discutir los pilares constituyentes de la cultura de una zona geográfica determinada. Al cabo de un largo tiempo y distendidas reuniones, se encontró con uno de los expertos; conclusión: después de muchos encuentros, todavía no tenían claro, no los elementos primordiales de la cultura de su región, sino los elementos que definen la idea de “cultura”.

Quizá la cultura sea un calidoscopio. A través de una única mirada, múltiples imágenes y significados: un listado de nombres, las regiones de un país, una imagen, una bandera, una historia, una biografía, una narración, un hombre, una mujer, una lista interminable... Un ejercicio de reflexión para el educador: ¿Cuál es el contenido para un examen de cultura española? Y, además, ¿es antes cultura o interculturalidad? ¿Sabemos cómo es nuestra cultura si no podemos compararla con otra diferente?

En líneas generales, el término cultura ha mantenido una serie de rasgos definitorios clave a lo largo de la historia reciente de sus definiciones. Antes del ejer-

⁵⁴ FREUD, S. (1929) *EL MALESTAR EN LA CULTURA*.

cicio de enumerar los elementos constituyentes del concepto “cultura”, demos un breve paseo reflexivo por el frondoso bosque de sus definiciones, tan solo tocaremos las ramas principales.

CULTURA ES...
<p>Conjunto de modos de vida, costumbres y conocimientos y grado de desarrollo científico industrial en una época o grupo social, así como el conjunto de manifestaciones en que se expresa la vida tradicional de un pueblo. Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua.</p>
<p>Aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad. Tylor (1871) en Kahn (1975, pág. 29).</p>
<p>En mi opinión, la cultura de una sociedad consiste en lo que las personas (miembros de esta sociedad) necesitan saber o creer para poder operar en una forma aceptable para sus miembros... La cultura se refiere a lo que las personas tienen que aprender y difiere de su herencia biológica. Con esta definición debemos reconocer que la cultura no es un fenómeno material. (...) Se refiere a los modelos que las personas usan para percibir relacionar e interpretar todas estas cosas. Como tal, lo que dicen y hacen las personas, su organización social, sus eventos: todos son producto o resultado de su cultura en la medida que la aplican a la tarea de percibir y responder a sus circunstancias. Goodenough (1957, pág. 167)</p>
<p>Los códigos fundamentales de una cultura, los que rigen su lenguaje, sus esquemas perceptivos, sus cambios, sus técnicas, sus valores, la jerarquía de sus prácticas... fijan de antemano para cada hombre los órdenes empíricos con los cuales tendrá algo que ver y dentro de los cuales se reconocerá. Foucault (1968, pág. 5)</p>
<p>La cultura puede definirse como una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico, aprendidos, pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacional como individual, y sus ideas acerca de su propia existencia y la de los otros miembros. Poyatos (1994, pág. 25)</p>

Corremos el riesgo de perdernos en las ramas de este bosque cultural, atemos cabos. Del conjunto de definiciones presentadas, el concepto de cultura se puede utilizar desde dos enfoques diferentes que integran su definición y la completan:

- En primer lugar, la cultura entendida como el conjunto de saberes y el proceso y resultado de la adquisición de los mismos. Este enfoque identifica la cul-

tura con la totalidad de actividades culturales y artísticas. Se trata del teatro, la pintura, el arte, la mitología, la música, la literatura... Es lo que el DRAE, describe en la primera definición como “*el conjunto de manifestaciones en que se expresa la vida tradicional de un pueblo*” o la totalidad de los saberes que Tylor enumera como “*el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho...*”.

- En segundo lugar, la cultura hace referencia a los modos de vivir, pensar y actuar de un grupo humano en convivencia. El hecho de pertenecer a una misma cultura implica compartir un mismo lenguaje. La clave no reside únicamente en el hecho de compartir un idioma, sino también en comprender las ideas, costumbres, formas de pensamiento y formas de comunicación e, incluso, el sentido del humor. En este caso, la cultura se identifica con lo que Goodenough expresa como «*los modelos que las personas usan para percibir relacionar e interpretar (...) como tal, lo que dicen y hacen las personas*» o, al igual que Poyatos escribe, la cultura es, también, «*las ideas acerca de la propia existencia y la de los otros miembros*». Citamos, a modo de ejemplo, el siguiente párrafo de Foucault que ironiza sobre un texto de Borges, para sorprender al lector con las formas y estilos de pensamiento que la pertenencia a una cultura, y no a otra, implica.

Este libro nació de un texto de Borges. De la risa que sacude, al leerlo, todo lo familiar del pensamiento (...) Este texto cita “cierta enciclopedia china” donde está escrito que “los animales se dividen en a) pertenecientes al Emperador, b) embalsamados, c) amaestrados, d) lechones, e) sirenas, f) fabulosos, g) perros sueltos, h) incluidos en esta clasificación, i) que se agitan como locos, j) innumerables, k) dibujados con un pincel finísimo de pelo de camello, l) etcétera, m) que acaban de romper el jarrón, n) que de lejos parecen moscas (...) En el asombro de esta taxinomia, lo que se ve de golpe, lo que, por medio del apólogo se nos muestra como encanto exótico de otro pensamiento, es el límite del nuestro: la imposibilidad de pensar esto⁵⁵.

Estas dos concepciones encierran en sí mismas la esencia del concepto de cultura. Muchos son los autores que, además de estudiar una definición completa, han trabajado sobre las características y funciones de la cultura. En un intento por acercarnos con una mayor comprensión a las características de la “cultura”, presentamos la compilación de Carlos Giménez⁵⁶ por su sencillez y totalidad explicativa del término:

⁵⁵ FOUCAULT, M. (1968), PÁG. 1.

⁵⁶ CONCLUSIONES DEL BOLETÍN DEL PROGRAMA DE INMIGRANTES DE CÁRITAS EN ENTRE CULTURAS (2002, PÁG. 12 Y 13).

- La cultura es aprendizaje. La cultura se aprende y se transmite, puede adquirirse en las edades más tempranas de la vida y nunca deja de aprenderse. Inmigrar y vivir son pues, suertes de aprender cultura.
- La cultura da sentido y permite interpretar la realidad. Además de las conductas aprendidas, con la cultura nos situamos frente a un nuevo modo de interpretar la realidad. Aprender cultura implica dar sentido a la existencia humana que se desarrolla en sociedad mediante el intercambio de significados compartidos.
- La cultura se transmite a través de símbolos. El lenguaje es el más desarrollado de todos ellos. Los símbolos rodean nuestras vidas y permiten que la cultura sea una “balsa común” para la sociedad, al mismo tiempo que la cultura puede ser vivida de forma diferente por cada ser humano.
- La cultura se comparte diferencialmente. No siempre los miembros de una sociedad reflejan de forma idéntica su cultura. La mirada introspectiva de la propia cultura hacia sí misma es, a su vez, prueba rica y diversa del acervo cultural de regiones, estilos personales, clases sociales o grupos de edad.
- Ante la aparente maraña conceptual, la cultura no deja de ser una estructura; un todo integrado.
- Finalmente, la cultura es, también, dispositivo de adaptación.

Sin embargo, además de todo esto, la cultura posee unas características propias que le otorgan funcionalidad en el desarrollo de los seres humanos y de las sociedades para decidir sobre su propia existencia y su evolución futura. *«Las interacciones entre individuos dan lugar a la sociedad y ésta, que da fe de la aparición de la cultura, retroactúa sobre los individuos a través de la cultura misma»* (Morin, 2001, pág. 66). Al nacer dentro de una cultura, durante las primeras etapas de la vida el individuo se socializa: asimila y aprende la cultura. Somos iguales, pero diferentes. Nacer en una cultura y no en otra implica formas diferentes de patrimonio, interpretación de la realidad y, por último y más importante, singularidad en la construcción de nuestra propia identidad. Cada sociedad transmite a todos los miembros que la integran el conjunto de elementos que componen su cultura. En el “proceso de socialización” el ser humano recoge su bagaje cultural que formará parte de su identidad como persona. Pero el proceso de socialización no está adscrito a una etapa en concreto, por supuesto resulta más intenso en los momentos iniciales de nuestro crecimiento pero la vida es, en sí misma, un interminable proceso de socialización: modelado, aprendizaje vicario, observación, repetición, asimilación... En el viaje de los movimientos migratorios la socialización se acentúa de nuevo, ya escribía Fernando Savater *«a fin de cuentas, todos los humanos somos inmigrantes en este planeta y desde luego no viene de más lejos ni es más*

“extraño” quien llega de otro país que el surgido por primera vez de la nada en el vientre de su madre»⁵⁷.

Nuestra personalidad y nuestra cultura se engarzan juntas para formar nuestro yo y configurar la identidad única de nuestra existencia.

*Los hombres y las mujeres no son únicamente ellos mismos; también son la región en que han nacido, la casa en la que aprendieron a caminar, los juegos que jugaron de niños, los cuentos que escucharon, los alimentos que comieron, las escuelas a las que fueron, los deportes que siguieron, los poemas que leyeron y el Dios en el que creyeron*⁵⁸.

UNA PARTE DE LO QUE SOMOS ES FRUTO DE LA CULTURA: NUESTRA IDENTIDAD CULTURAL

A la eterna pregunta “¿quiénes somos?” podemos responder que somos únicos y, al mismo tiempo, somos la cultura donde crecemos, vivimos y nos desarrollamos, los poemas que leemos y el Dios en el que creemos. El proceso de desarrollo de nuestra identidad cultural es un fenómeno psicosocial. Las interacciones de las personas en sociedad conforman la cultura, que en socialización con el otro, tiene un notable impacto en el proceso de desarrollo de la identidad de la persona. En este proceso permanente de construcción de la identidad, las escuelas a las que vamos ocupan una posición crucial en nuestra socialización y crecimiento.

En la actualidad, el constructivismo constituye el marco explicativo del aprendizaje con mayor repercusión. Desde esta perspectiva, el aprendizaje es un proceso de construcción personal. Los seres humanos construimos nuestros conocimientos a través de procesos de interacción complejos. Desde este punto de vista, el aprendizaje se entiende como el proceso de revisión, modificación y reorganización de los esquemas de conocimiento iniciales y la construcción de otros nuevos. «Aprender es esencialmente construir, representar o esquematizar la realidad (...) Conocer es manipular esas representaciones» (Tébar, 2003, pág. 157).

«Vygotsky es el primer psicólogo que explica los mecanismos por los cuales la cultura se convierte en una parte de la naturaleza del individuo» (Díaz-Aguado, 1993, pág. 31). Postula que existen, por una parte, procesos psicofísicos elementales (sensación, movimiento y formas elementales de atención) que son funciones naturales del sistema nervioso; y por otra parte, funciones psicológicas superiores (memoria voluntaria, atención activa y pensamiento abstracto) que cambian con el tipo de

⁵⁷ SAVATER, (2004) PÁG. 187.

⁵⁸ W. SOMERSET MAUGHAM EN MANUAL DE INTERCULTURALIDAD PARA EDUCADORES. WEB DE CRUZ ROJA JUVENTUD.

actividad que el sujeto desempeña. Estos procesos superiores están organizados en sistemas funcionales. Es difícil encontrar diferencias culturales en los procesos cognitivos básicos. La función de los factores socioculturales reside en determinar cuál de estos procesos opera en una situación determinada y qué papel cumple en el desempeño global; es decir, en la forma en que se organizan los sistemas funcionales en la construcción del conocimiento para distintos propósitos.

Con estas líneas subrayamos que aprender no significa adquirir conceptos, sin más. El aprendizaje está escrito en los contenidos que configuran el currículum. Los contenidos son formas culturales complejas susceptibles de ser analizados a través de los referentes propios de la cultura como son las actitudes, valores, normas, ideas, conceptos o principios. Entendidos de esta forma, los contenidos culturales no repercutirán únicamente en el desarrollo del conocimiento, también en la construcción de la propia identidad. De hecho, en numerosas ocasiones, se ha definido la escolarización como un apoyo al proceso de socialización de los alumnos, ya que en la escuela se produce el aprendizaje de determinadas saberes y competencias culturales que se consideran imprescindibles para la vida en sociedad (Marchesi y Martín, 200, pág. 315).

Desde una perspectiva muy próxima a la de Vygotsky, Bruner entiende que la inteligencia es, en gran parte, la interiorización de las herramientas que proporciona una determinada cultura, incluyendo no sólo los instrumentos tecnológicos o artísticos sino también, y sobre todo, los sistemas simbólicos, piedra angular en la construcción de la persona: conocimiento y personalidad. En este sentido, en el marco escolar, los contenidos culturales del proceso de enseñanza/aprendizaje pueden influir notablemente en la construcción de la identidad de los individuos. La totalidad de la persona interviene en los procesos de activación y mantenimiento del interés en el aprendizaje. El trabajo de los agentes mediadores debe contribuir a la construcción del conocimiento y la identidad personal para que los alumnos que aprendan, lo hagan a través de un proceso de construcción de significados compartidos, procedimientos, conceptos y valores propios, fruto de su cultura o del diálogo entre culturas. Por ello, la coexistencia de diversos grupos culturales en una misma sociedad no debe ser percibida como una supuesta pérdida de identidad, más bien, se trata de una ocasión propicia para promover el diálogo constructivo que ilumine la singularidad de cada una de las culturas que se relacionan. No nos encontramos únicamente ante una cuestión de identidad cultural, sino principalmente de identidad personal.

Volvamos de nuevo, por un momento, al diccionario. La Real Academia Española define “identidad” como “conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracteriza frente a los demás, circunstancia de ser realmente una persona la que se dice que es: probar la identidad de alguien”. En el origen de la definición, la identidad misma vuelve a mostrarnos que para definirnos a nosotros como individuos únicos y, al mismo tiempo, culturales, necesitamos considerar

la identidad ajena. Con *El otro: un horizonte profético*, Ernesto Balducci vaticinó de forma asombrosa el futuro de la identidad del yo en el otro, el nosotros gracias al vosotros. La identidad de una cultura anfitriona se perfila con el inmigrante que la visita, es decir, sé quién soy cuando me encuentro con alguien diferente a mí. En palabras de Balducci «solamente existo en la medida que existo para otro».

Las culturas tienden a reconocerse a sí mismas por el contraste y encuentro de personas concretas. Este reconocimiento únicamente puede llevarse a cabo mediante el diálogo de individuos con diferentes sentimientos de identidad cultural que construyen lazos y puentes de comparación entre las interpretaciones de sus realidades culturales.

Es evidente que no sólo nos diferenciamos por el espacio geográfico al que pertenecemos, sino por el contraste que nace en la riqueza de las culturas y los elementos que las integran. La identidad cultural es una estructura de pensamiento compuesta por ideas sobre el yo, relacionadas específicamente con uno mismo dentro de una cultura determinada. Una persona, probablemente es más consciente de su propia identidad cultural en una sociedad plural en la que coexisten múltiples sistemas sociales y culturales. Entonces, ¿cuáles son los contenidos principales que constituyen la identidad cultural?⁵⁹

COMPONENTES DE LA IDENTIDAD CULTURAL	
Variables externas	
1. El Lenguaje.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es la lengua familiar? • Grado de conocimiento de la lengua familiar y lengua de la sociedad. • Capacidad de expresarse usando ambas lenguas. • Frecuencia de uso de cada una de ellas.
2. Relaciones de amistad y contacto social.	<ul style="list-style-type: none"> • Exclusividad de los amigos pertenecientes a una o diferentes culturas. • Preferencias de intimidad con los amigos de cada una de ellas.
3. Funcionalidad social de la identidad cultural.	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades organizadas y participación. • Actividades coordinadas en los periodos vacacionales.
4. Medios de comunicación.	<ul style="list-style-type: none"> • Radio, televisión, prensa, música, revistas... de diferentes culturas.
5. Tradiciones y costumbres.	<ul style="list-style-type: none"> • Comidas y celebración de acontecimientos y fiestas. • Prácticas religiosas y costumbres no religiosas.

⁵⁹ EL CONJUNTO DE ELEMENTOS CONSTITUYENTES DEL CONCEPTO DE IDENTIDAD CULTURAL QUE SE PRESENTAN A CONTINUACIÓN ES UNA SELECCIÓN INTEGRADORA EXTRAÍDA DE LAS INVESTIGACIONES DEL GRUPO GREDI EN *LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD EN CONTEXTOS MULTICULTURALES*, LOS ARTÍCULOS E INVESTIGACIONES DE LA REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ZARAGOZA EN SU MONOGRÁFICO *EDUCACIÓN INTERCULTURAL*, LA EXPERIENCIA PERSONAL DE LOS LIBROS DE AMIN MAALOUF Y EL LIBRO *EDUCACIÓN PARA LA UNIVERSALIDAD* DE AGUSTÍN DE LA HERRÁN Y JESÚS MUÑOZ. CONSULTE BIBLIOGRAFÍA.

Variables internas

6. Dimensión cognitiva.
- Auto-imágenes e imágenes de la propia cultura y grupo de referencia.
 - Conocimiento de la herencia y el pasado histórico de la cultura.
 - Conocimiento de los valores fundamentales de una cultura.
7. Dimensión afectiva.
- Sentimientos de seguridad, simpatía y preferencia con miembros de una cultura en oposición a otros.
 - Sentimientos de seguridad y confort con los patrones culturales de un grupo en oposición a los de otros grupos.
8. Dimensión moral.
- Importancia de ayudar a las personas de una cultura.
 - Importancia de que las personas establezcan proyectos futuros o se casan con otras pertenecientes a la misma cultura.
 - Alcance de los sentimientos de obligación para apoyar causas especiales y necesidades de los miembros de la propia cultura.
 - Importancia de una lengua en detrimento de otra.

La elección de diferentes elementos constituyentes de la identidad cultural no es un ámbito cerrado. Por su parte, Ana Zlobina (2006, pág. 3) ha perfilado las líneas de nuevos componentes en tres ejes fundamentales:

- Idioma y afiliación social: las preferencias lingüísticas, el mantenimiento del idioma de origen y el dominio del idioma del país de acogida junto con su uso en la vida diaria han sido indicadores frecuentemente elegidos para evaluar la identidad étnico-cultural. Este aspecto está muy ligado a la selección de amistades, asistencia a actividades de ocio y sociales de la comunidad y la red de relaciones.
- “Bagaje cultural”: uno de los aspectos relacionados con la pertenencia cultural son las conductas o el mantenimiento de las prácticas culturales tales como hábitos de vida diaria, comida, celebraciones tradicionales, consumo cultural (lectura, música, mass-media) y el conocimiento de su historia y de las tradiciones culturales. Similarmente, la adquisición de los elementos de la cultura de acogida representan el acercamiento a ella y su integración en la identidad.
- Mantenimiento y transmisión de valores: el sentimiento de compartir los valores esenciales se ha considerado un indicador o incluso la expresión de la auto-identificación con los grupos culturales. En este sentido el equilibrio logrado entre la lealtad a sí mismo, o la constancia de valores centrales para el individuo y la adquisición de nuevos sistemas de valores podría ser una manifestación de la coherencia de identidad. Las estrategias para resolver estos conflictos y la transmisión de los valores característicos de la sociedad de origen de los inmigrantes se han considerado como aspectos estrechamente ligados a la identidad cultural.

Entonces, ¿qué ocurre cuando en un mismo entorno el individuo convive con más de una cultura? Enfrentarnos al término de identidad cultural implica com-

prender que nos encontramos ante una nueva estructura multidimensional de la persona. La identidad es flexible al cambio de cultura, lo cual no significa tener múltiples identidades, sino sólo una, compuesta de la integración y elementos del conjunto de sus experiencias culturales. Investigaciones experimentales en el ámbito de la psicología social, como las de la autora Anna Campbell⁶⁰, demuestran que es posible que ciertas personas se identifiquen con más de un grupo, que cambien su identidad cultural en un nuevo contexto cultural y que desarrollen la capacidad de moverse entre diferentes ámbitos de referencia cultural, sin perder el sentimiento de su identidad cultural. Son éstas, sin duda alguna, competencias y objetivos clave de la Educación Intercultural. *«La identidad no se nos da de una vez por todas, sino que se va construyendo y transformando a lo largo de toda nuestra existencia (...) Lo que me hace ser yo mismo y no otro, es que estoy a caballo entre dos países, entre dos o tres lenguas, entre varias tradiciones culturales. Ésa es mi identidad»* (Maalouf, 2007, pág. 31).

Realizar esta radiografía de los contenidos de la identidad cultural nos permite apreciar que existe la posibilidad de identificarse con determinados elementos de una y otra cultura. Las culturas no se rechazan o aceptan en su totalidad, se trata de un fenómeno de rigidez o flexibilidad de criterios en la elección de los diferentes componentes. La identificación con una cultura es esencialmente independiente de la identificación con otra, es decir, no disminuye la capacidad de una persona para identificarse con una nueva cultura. En otras palabras, la persona puede adquirir elementos de diferentes culturas e integrarlas gracias a sus competencias culturales, conjugando de manera flexible el conjunto de elementos de su identidad.

La construcción cultural de nuestra identidad remueve los pilares básicos de la definición de cultura para aclararnos que:

- Las culturas no son homogéneas ni estáticas. No se trata de entidades cerradas y que pueden aceptarse o rechazarse como un bloque y por completo.
- Las culturas forman parte de las personas a través de diferentes elementos que configuran la identidad cultural de cada cual.
- Las culturas son y se hacen, unas con otras, por el diálogo entre individuos de diferentes procedencias o por la integración de más de una cultura en la identidad de un individuo único que reflexiona con las culturas que ha vivido o vive en su persona y las concilia.
- Las personas que pertenecen a una cultura tienen, a su vez, capacidad para reinterpretar valores y significados, asimilamos y también creamos y modificamos.

⁶⁰ NIKOLAOU, G. Y KANAVOURAS, A. (2003) PÁG. 89.

- Todas las culturas son valiosas, no existe jerarquía entre ninguna de ellas y todas cargan de significado y valor la vida de las personas.
- Aunque las diferencias culturales y su riqueza nunca deben invalidar los derechos universales del ser humano.

Entre los fenómenos y los factores contextuales que más frecuentemente afectan a la identidad cultural de un grupo nuevo, minoritario o inmigrante en un país de acogida han sido primero, las condiciones del país receptor; como su nivel socio-económico, sus políticas relacionadas con la inmigración y presencia de los inmigrantes, junto con las actitudes de la mayoría dominante hacia los inmigrantes en general y hacia los grupos minoritarios concretos. En segundo lugar, las características del grupo y de la comunidad de origen se han considerado como un factor contextual importante para la identidad cultural (Zlobina, 2006, pág. 5). Estas relaciones están moderadas por diferentes circunstancias del grupo de inmigrantes tales como su capacidad numérica y lingüística y por las características de la sociedad de acogida tales como las políticas y las actitudes hacia la inmigración.

Nos permitimos presentar algunas de las conclusiones formuladas en la Conferencia de la UNESCO de 1982 celebrada en México sobre políticas culturales e identidad de los pueblos. A pesar de la distancia en el tiempo, aporta una síntesis privilegiada y aún novedosa en nuestro tiempo:

- Toda cultura representa un conjunto de valores únicos e irremplazables, ya que por medio de sus tradiciones y formas de expresión, cada pueblo puede manifestar plenamente su presencia en el mundo.
- La afirmación de la identidad cultural contribuye, pues, a la liberación de los pueblos, y a la inversa, toda forma de dominación niega o compromete esta identidad.
- La identidad cultural es una riqueza estimulante que acrecienta las posibilidades de florecimiento de la especie humana, incitando a cada pueblo, a cada grupo, a nutrirse de su pasado, a acoger las aportaciones externas compatibles con sus características propias y a continuar así el proceso de su creación propia.
- Lejos de comprometer la comunicación en los valores universales que unen a los pueblos, las particularidades culturales la favorecen. El reconocimiento del hecho de que allí donde coexisten tradiciones diferentes, conviven identidades culturales múltiples, es lo que constituye la esencia misma del pluralismo cultural.
- Es preciso reconocer la paridad en dignidad de todas las culturas y el derecho de cada pueblo y de cada comunidad a afirmar, preservar y acrecentar el respeto por su identidad cultural.

Cuando se trata de educar en sociedades multiculturales nos situamos en una pedagogía de gestión de la identidad cultural que, en sí misma, supone abordar la construcción de la identidad personal. Es el sentido del “aprender a ser” de Jacques Delors en su esencia más íntima. Una “pedagogía intercultural” apoyada en el diálogo y el encuentro personal parece inequívocamente valiosa. Sin embargo, al mismo tiempo, debemos de ser capaces de centrarnos en las personas porque *«la construcción de la identidad personal no se realiza haciendo abstracción cultural y social, el sujeto se desarrolla en sociedad (...) y constituye un proceso único e irrepetible»* (Bernal, 2002, pág. 6).

De acuerdo con Lee (2000, pág. 65) los aspectos relevantes que caracterizan a una escuela responsable con su diversidad cultural son los siguientes:

- La escuela ha adoptado una filosofía de la educación donde todos tenemos cabida.
- Es capaz de forjar un sentido de comunidad como escuela por encima de la diversidad cultural.
- Mantiene los mismos estándares académicos.
- El currículum es el resultado de la contribución de muchas culturas.
- La infusión multicultural, está más allá de los estereotipos de pensamiento y el folklore del pensamiento tópico.
- Facilita a los estudiantes foros de intercambio de aprendizajes de sus propios conocimientos y experiencias vividas en otras culturas.
- Temporalmente se recicla la plantilla con las aportaciones de otros educadores.
- Posee mecanismos para tratar las tensiones culturales y raciales.
- Posee educadores cualificados.
- En la interacción escuela-familia se parte de la cultura y el lenguaje de aquélla.
- La diversidad cultural en la escuela incluye a personas con discapacidades, diversa orientación sexual, distinta tradición religiosa así como la educación de adultos.

Para integrar la realidad de las investigaciones de Anna Campbell, la equidad y la excepcionalidad de cada individuo, los criterios responsables de Lee, la experiencia integradora de culturas de las reflexiones personales de Amin Maalouf y el horizonte profético del otro de Ernesto Balducci nace la Educación Intercultural. Decir “interculturalidad” implica reflexionar sobre los conceptos de cultura e identidad. Ya hemos andado este camino: somos conscientes de la diversidad cultural, de nuestro proceso creador de cultura en sociedad y de su influencia en nuestro ser íntimo como personas, en nuestra identidad. Este equipaje nos capacita para entrar en el aula y comprender lo que supone la escola-

rización de alumnado procedente de diferentes culturas. Para enseñar competencias interculturales, para comprender la naturaleza y riqueza de las culturas existentes en el mundo, para fomentar su diálogo y para ayudar a configurar identidades armónicas que favorezcan la convivencia pacífica ha nacido la Educación Intercultural.

La educación está llamada a construir el sentimiento armónico de la propia identidad de cada uno de nuestros alumnos, pero siempre desde la apertura respetuosa a la identidad de todos los grupos, especialmente con aquellos con los que se mantiene contacto directo y conviven en un mismo centro.

4.2. EDUCACIÓN INTERCULTURAL. LA LLAVE POR OFRECER EN NUESTRAS ESCUELAS

En la lluvia de conceptos afines a la diversidad cultural, un mismo paraguas da cabida a la evolución de todos los términos: interculturalidad. Desde las primeras definiciones estadounidenses de los años setenta, pasando por los intentos de sistematizar la idea y hacerla viva en los currículos de todos los centros educativos europeos, la interculturalidad llega hasta nuestros días con la esperanza de ser la síntesis de dos extremos: la globalización y su contrario, la defensa violenta de la identidad por encima de todos los derechos. La convivencia en una sociedad multicultural debe tender hacia la interculturalidad, que permite aceptar la globalización, asumiendo las aportaciones de todas las culturas y de todas las identidades para proclamar la unidad del ser humano en la libertad de su diversidad. El camino de nuestras sociedades multiculturales hacia la convivencia pacífica, que es, a su vez, consecuencia de la “cultura intercultural” (Rodríguez, 2006, pág. 43) pasa, indiscutiblemente, por la instauración de pautas, patrones y programas de Educación Intercultural en las aulas de nuestros centros.

CUADRO 4.1. LA INTERCULTURALIDAD COMO FORMA DE PENSAMIENTO PARA LA CONVIVENCIA PACÍFICA EN SOCIEDADES MULTICULTURALES

LÓGICA DE LA DISCRIMINACIÓN		
...en las diferencias profundas...	...en confrontación...	...que hay que controlar.
Se resaltan las diferencias de estatus jurídico (derechos nacionales), económicos, psicosociales y de pertenencia y refuerzo de la identidad cultural. Los rasgos físicos se convierten en una excusa para reforzar estas diferencias.	Los inmigrantes compiten por los derechos y el trabajo de los españoles a costa de éstos y amenazan el equilibrio y la cohesión social de la cultura autóctona.	Se recurre al poder del Estado para controlar las fronteras y adoptar políticas de asimilación de los inmigrantes a fin de que adopten las pautas y normas vigentes en España.

SÍNTESIS ALTERNATIVA: LÓGICA INTERCULTURAL		
...en las diferencias culturales que enriquecen...	...donde se puede convivir...	...en pie de igualdad.
Se resaltan las coincidencias como seres humanos (derechos universales, unidad y solidaridad entre los trabajadores) siempre respetando y tomando conciencia de las diferencias que nos hacen únicos.	Se valora positivamente el intercambio entre culturas y nacionalidades diferentes o se acepta, al menos, la convivencia pacífica y el diálogo abierto e integración de culturas en sociedad.	Desde el principio de tolerancia y no discriminación, se parte de la igualdad de trato y de derechos entre todos los seres humanos, y entre los trabajadores.

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE DOCUMENTOS DE TRABAJO DEL COLECTIVO IOÉ.

La llegada de la interculturalidad al marco político, psicosocial y educativo de nuestras sociedades no ha sido un proceso puramente ambivalente entre la lógica de pensamiento de la discriminación y la lógica de la interculturalidad. Se trata, más bien, de un proceso de construcción y desarrollo que se viene gestando desde hace décadas a través del trabajo de diferentes investigaciones y gracias a la labor de muchos educadores. Como hemos desarrollado en el primer capítulo, la educación intercultural se ha convertido en uno de los temas prioritarios en el mundo sociopolítico con una gran incidencia en el campo educativo de los países de la unión. Varios hechos se conjugaron a partir de la década de los sesenta para poner de relieve la preocupación por la educación intercultural: el movimiento de los derechos cívicos, especialmente en Norteamérica; el crecimiento en dirección, tamaño y diversidad de rutas de los flujos migratorios; la interdependencia mundial con la consecuente apertura de fronteras y la facilidad y rapidez en las comunicaciones y la información; la globalización de la vida mundial y el interés creciente de los gobiernos por instaurar una cultura pacífica en sociedades donde conviven ciudadanos de diferentes culturas.

LA HISTORIA DE LA INTERCULTURALIDAD, DE LA DISCRIMINACIÓN AL DIÁLOGO

El concepto de Educación Intercultural es, pues, un término que se ha difundido rápidamente en el mundo educativo. En un cuarto de siglo ha crecido, apareciendo como un simple tema naciente, hasta convertirse en un campo de investigación propio. Para incrementar el sentido crítico y fomentar un aprendizaje constructivo y comprensivo del término vamos a presentar una visión esquemática de los diversos enfoques y modelos que han evolucionado en la investigación hasta llegar a las coordenadas interculturales en las que nos encontramos. Como diría Popper, en caso de que no supiéramos lo que somos, al menos, podremos saber lo que no somos.

CUADRO 4.2. EL SENDERO PEDAGÓGICO HACIA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

EL SENDERO PEDAGÓGICO HACIA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL	
Modelo asimilacionista	<p>Absorción de los diversos grupos étnicos en una sociedad que se supone relativamente homogénea, imponiendo la cultura del grupo dominante. Se piensa que las sociedades avanzadas tienden hacia el universalismo, más que al particularismo, mientras que un fuerte sentimiento identitario provoca divisiones y separatismos.</p> <p>La diversidad cultural se concibe como un problema que amenaza la integridad y cohesión social. No pocos docentes, muy acostumbrados a una enseñanza tradicional o escasamente formados en educación multicultural, consideran que la cultura originaria que llevan consigo los extranjeros es algo que entorpece, más que ayuda, a una buena integración en el colegio.</p>
Modelo compensatorio	<p>En este modelo se estima que los jóvenes pertenecientes a minorías étnicas crecen en contextos familiares y sociales en los que no gozan de posibilidades de adquisición de las habilidades cognitivas y culturales requeridas para funcionar con éxito en la escuela, necesitando ser recuperados de su déficit sociocultural mediante programas compensatorios.</p> <p>Esta forma de ver las cosas, en la que se etiqueta al niño minoritario como "culturalmente desvalido".</p>
Modelo de educación antirracista	<p>El racismo es una ideología que justifica la defensa de un sistema según el cual ciertos individuos gozan de unas ventajas sociales que derivan directamente de su pertenencia a un grupo determinado. Los defensores de una <i>Educación Antirracista</i> parten de una premisa diferente: nuestras sociedades sí que son racistas y nuestro sistema educativo es uno de los elementos reproductores de esta ideología. Consecuentes con su punto de partida afirman que la tarea principal del sistema educativo debe ser la de combatir esta ideología que, subliminal y subrepticamente, sigue transmitiéndose a través del proceso educativo.</p>
Modelo de pluralismo, orientación y currículo multicultural	<p>Se introducen modificaciones parciales o globales del currículum para que estén presentes en la actividad escolar las diversas culturas de los grupos a los que pertenecen los diversos alumnos. Se elaboran programas de <i>desarrollo de la identidad</i>. El contenido cultural puede contribuir al fortalecimiento del autoconcepto de los alumnos de las minorías y, simultáneamente, ayuda a la preservación y desarrollo de la cultura en estos grupos.</p> <p>El pluralismo cultural, como ideología y como política, aboga por la defensa de todas y cada una de las culturas, su preservación y desarrollo allá donde estén los grupos culturales que las sustentan. La afirmación de la igualdad de valor de toda cultura se traduce en la convicción de que la existencia de cada cultura sólo puede asegurarse ratificando sus diferencias y particularidades con respecto a las demás.</p>
Modelo de educación intercultural	<p>En este modelo, la escuela prepara a los alumnos para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima. El tema del pluralismo cultural está muy presente en los programas escolares y en el proyecto educativo, no para promover los particularismos culturales, sino</p>

<p>Modelo de educación intercultural</p>	<p>para desarrollar en los alumnos el gusto y la capacidad de trabajar en la construcción conjunta de una sociedad donde las diferencias culturales se consideren una riqueza común y no un factor de división. Su aplicación se lleva a cabo con todo el alumnado y no sólo con el alumnado inmigrante. Los fines de una educación intercultural son:</p> <ul style="list-style-type: none"> — reconocer y aceptar el pluralismo cultural como una realidad social; — contribuir a la instauración de una sociedad de igualdad de derechos y de equidad; — contribuir al establecimiento de relaciones interétnicas armoniosas. <p>Podemos sintetizar los <i>principios pedagógicos de la educación intercultural</i> en los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y aceptar la diversidad cultural de la sociedad actual y defender la igualdad de oportunidades para todos los grupos. • Aplicar los principios democráticos de justicia social favoreciendo la participación democrática. • Analizar las desigualdades sociales entre los estudiantes. • Estimular y facilitar el éxito académico de todos los estudiantes proporcionando una educación igual y equitativa. • Ofrecer a los estudiantes la oportunidad de ser críticos y productivos miembros de una sociedad democrática. • Promover la acción social frente al racismo, la discriminación y la xenofobia. • Valorar y aceptar la diversidad cultural como un elemento positivo para todos los ciudadanos. • Facilitar los contactos e interacciones entre grupos culturales diversos dentro y fuera de la escuela para desarrollar la capacidad de funcionar eficazmente en medios multiculturales. • Apoyar cambios educativos que afectan a todos los ámbitos de la vida diaria. • Propiciar la adquisición de estrategias interculturales en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje y contribuir a la formación de profesores multiculturales. • Extender la propuesta a todos los ámbitos sociales, no sólo al educativo; y, en éste, no sólo como atención a minorías o inmigrantes, sino a todos y cada uno de los participantes en la educación. • Atender preferentemente a la calidad de las relaciones más que a los medios y apoyos puestos en juego.
---	---

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE MUÑOZ (2001) *ENFOQUES Y MODELOS DE EDUCACIÓN MULTICULTURAL E INTERCULTURAL*.

Uno de los principales saltos conceptuales que se producen en la evolución pedagógica del concepto de Educación Intercultural es el de la superación de la multiculturalidad. En principio, el término multicultural es puramente descriptivo, describe la realidad de las sociedades en donde conviven diferentes culturas, por otro lado, el término intercultural es normativo, ya que se refiere, principalmente, a un proceso de intercambio e interacción comunicativa que sería el deseable en las sociedades multiculturales. En cualquier caso, atendiendo a los pilares básicos de su conceptualización y evolución, ¿qué implica el desarrollo del término Multiculturalismo convertido en auténtica Interculturalidad? (Repetto, 2006, pág. 5):

- Desde el enfoque antropológico se aceptan los conceptos clave elaborados respecto a cultura, grupo o minoría, pero se añaden propuestas interaccionistas y dinámicas que enfatizan los procesos interactivos entre las culturas.
- Del enfoque sociológico se tienen en cuenta sus aportaciones sobre la formación de la identidad cultural e individual y los modelos que describen las relaciones sociales entre los grupos.
- Del enfoque psicológico se resalta el papel de la cultura en la formación y desarrollo de los procesos psíquicos de alumnos y profesores.
- Del enfoque pedagógico destaca el valor de los saberes e instrumentos de toda cultura, el lenguaje y las competencias básicas en la construcción del conocimiento.

Saltar los límites de la propia cultura para lograr el diálogo intercultural es hoy, una exigencia imprescindible. Este diálogo supone un camino para aceptar los estilos de vida de las diferentes culturas, aunque integrantes en una misma sociedad. En el camino por la opción de la interculturalidad nos apoyamos en cuatro presupuestos fundamentales:

- La mayoría de nuestras sociedades han llegado a ser multiculturales y lo serán cada vez más.
- Cada cultura tiene sus especificidades y como tales son respetables.
- El multiculturalismo es potencialmente una riqueza.
- Para llegar a ser efectivamente una riqueza será necesario poner lo multicultural en movimiento para transformarlo verdaderamente en intercultural con todo el dinamismo de comunicación que esto implica.

Para Aguado (1993, pág. 90), los principios en los que se formula y se desarrolla el enfoque educativo intercultural pueden sintetizarse del siguiente modo:

1. Promover el respeto por todas las culturas coexistentes y condenar las medidas políticas destinadas a asimilar a los emigrantes o minorías culturales a la cultura mayoritaria.
2. La educación intercultural es relevante para todos los alumnos, no sólo para los emigrantes o minorías culturales.
3. Ninguno de los problemas planteados por la diversidad cultural de la sociedad tiene una solución unilateral. Las medidas educativas son sectoriales dentro de un modelo global.
4. Se basa en la percepción de la mutua aceptación de culturas en contacto, está más cercano a la forma de vida y costumbres de sociedades con un pobre contexto cultural que a las sociedades con una más rica-mayor estructuración del tejido social y alto grado de control social.

5. Es preciso desarrollar un esquema conceptual transcultural cuya expresión en la práctica educativa demuestre que el conocimiento es la propiedad común de todas las personas.

Continuando en la línea conceptual de esta autora, la Educación Intercultural es un “enfoque educativo basado en el respeto de la diversidad cultural, dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad como un todo, que propone un modelo integrado de intervención educativa que afecta a todos los aspectos del proceso educativo de forma que se alcance la igualdad de oportunidades/resultados para todos, la superación del racismo en todas sus formas y manifestaciones y el establecimiento de la competencia y comunicación intercultural” (Guía INTER, 2005, pág. 19).

VIVIR ABIERTOS A LA EXPERIENCIA DE NUEVAS CULTURAS: LAS COMPETENCIAS INTERCULTURALES

La competencia intercultural es la habilidad para relacionarse apropiadamente en una variedad de contextos donde conviven personas compartiendo diferentes culturas. Requiere un conocimiento sensitivo cultural, un modo de pensar y unas habilidades, atributos y destrezas necesarios. Meyer (1991) en Iglesias (2005, pág. 19) define así la competencia intercultural:

La competencia intercultural (...) identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. La adecuación y la flexibilidad implican poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la cultura extranjera y la propia; además, tener la habilidad de poder solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias. La competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya.

Pero el desarrollo de la competencia intercultural en el aula es distinto a enseñar cultura. El objetivo no es simplemente el contacto o el conocimiento de culturas diferentes a la propia. Desarrollar la competencia intercultural exige adquirir conocimientos, habilidades y actitudes, completados por los valores de una determinada sociedad y de los numerosos grupos sociales a los que pertenecemos. El proceso de enseñanza de competencias interculturales es una parte importante de la Educación Intercultural, ya que permite crear una atmósfera de cooperación y entendimiento entre los miembros de diferentes culturas. Como ya hemos señalado en el principio de este cuarto capítulo, comprendemos nuestro entorno a través del entramado de categorías cognitivas y sociales que hemos adquirido, a lo largo de nuestra vida, con nuestra cultura. El aprendizaje de competencias inter-

culturales, a través de su inserción en el currículo, nos permite adquirir nuevas categorías, manteniendo los principios que caracterizan nuestra propia cultura, al mismo tiempo que aporta comprensión a las conductas de los otros, extraños, que son, simplemente, miembros de una cultura diferente a la nuestra.

La portada del número tres del boletín de la asociación no gubernamental SOS Racismo, Alter, recoge una viñeta “cómica” que resulta enormemente ilustrativa (...): un hombre, aparentemente marroquí, acompañado de su hija pequeña, contempla desde una esquina una procesión de Semana Santa; un niño vestido de nazareno, negro, achatado, con un cirio en la mano y un paso procesional sobre los hombros (...) tira de la vestimenta de un nazareno grande, su padre, y al ver a los extranjeros que contemplan la extraña secuencia, grita: “mira, papi, mira, una niña con pañuelo”⁶¹.

Trabajar en, y desde, la interculturalidad y en la enseñanza de competencias interculturales no implica que el centro se convierta en un supermercado de valores donde el alumno es libre de elegir y perderse en la maraña del relativismo. El camino para la adquisición de competencias interculturales se basa en unos principios teóricos concretos, pero tiene un carácter fundamentalmente práctico: del conocimiento del otro a la adquisición de la confianza mutua.

CUADRO 4.3. CAMINO INTERCULTURAL



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE NIKOLAU (2003).

⁶¹ SANZ EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL (2004) MEC, CATARATA, MADRID.

En el camino intercultural pueden dibujarse dos partes: la etnocéntrica y la etnorrelativa. En la primera los sujetos experimentan su propia cultura como centro de la realidad, aunque no sólo esto, sino que ven la diferencia cultural como una amenaza implícita o explícita a la realidad de su propia experiencia cultural. En la fase de etnorrelativismo, los sujetos reconocen conscientemente que todas las conductas existen en contextos culturales, incluida la propia y, además, en los mismos términos que cualquier otra. Reconocen la diferencia cultural como una forma de enriquecer su propia existencia de la realidad y como auténtico camino de comprensión y entendimiento con el otro.

The Development Model Of Intercultural Sensitivity (DMIS) fue creado por Milton Bennett (1993) como marco de trabajo para explicar las reacciones de la gente ante las diferencias culturales. Este modelo puede servirnos de guía para establecer un puente firme en el camino cultural descrito. Usando conceptos de la psicología cognitiva y del constructivismo, Bennett organizó un conjunto de observaciones en seis etapas de creciente sensibilidad hacia la diferencia cultural. Cada una de estas etapas presenta una estructura cognitiva particular que se expresa en cierto tipo de actitudes y conductas relacionadas con la diferencia cultural.

CUADRO 4.4. *THE DEVELOPMENT MODEL OF INTERCULTURAL SENSITIVITY*. MODELO PARA EL DESARROLLO DE SENSIBILIDAD INTERCULTURAL

NIVEL INICIAL: NEGACIÓN Y DEFENSA	
Competencias interculturales	Cultura
<ul style="list-style-type: none"> — Habilidad para obtener información apropiada sobre la cultura. — Iniciativa para explorar aspectos de la cultura subjetiva. — Confianza, amistad y cooperación. — Habilidad para reconocer las diferencias. — Disciplina para mantener el control personal. — Habilidad para manejar la ansiedad. — Tolerancia. — Paciencia. 	<ul style="list-style-type: none"> — Entender el papel de la Cultura (historia, política, arte...) y el de la cultura (visión de mundo subjetiva) en las relaciones interculturales. — Reconocer los elementos de la cultura que afectan a la interacción intercultural: uso del lenguaje, conducta no verbal, estilos de comunicación, estilos cognitivos y valores. <p>ESTEREOTIPOS CULTURALES</p> <ul style="list-style-type: none"> — Identificar fuentes de estereotipos. — Reconocer el impacto de los estereotipos. <p>PERCEPCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> — Entender la influencia de la propia visión de mundo en la percepción. — Identificar tipos frecuentes de malentendidos entre culturas.

NIVEL INTERMEDIO: MINIMIZACIÓN Y ACEPTACIÓN	
Competencias interculturales	Cultura
<ul style="list-style-type: none"> — Conocimiento de la cultura general. — Apertura mental. — Conocimiento de la propia cultura. — Habilidad para percibir a otros con exactitud. — Habilidad para mantener en la interacción una postura que no juzgue. — Conocimiento de la cultura específica. — Flexibilidad cognitiva. — Conocimiento de otras culturas. — Conocimiento contextual. — Respeto a otros valores y creencias. — Tolerancia a la ambigüedad. 	<ul style="list-style-type: none"> — Identificar las reacciones típicas a los acentos y a la fluidez extranjera. — Identificar conflictos interculturales típicos relacionados con una mala interpretación de la conducta no verbal. — Practicar la interpretación de la conducta no verbal en diferentes culturas. <p>ESTILOS DE COMUNICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> — Identificar contrastes culturales entre estilos de confrontación (lineales, circulares, directos, indirectos, abstractos, concretos...). — Identificar la relación entre los estilos de comunicación y los valores culturales básicos. — Practicar el análisis de las interacciones. <p>CONTRASTE DE VALORES</p> <ul style="list-style-type: none"> — Practicar la comparación y el contraste de los valores propios con los de otras culturas. — Analizar los valores de la propia cultura.
NIVEL AVANZADO: ADAPTACIÓN E INTEGRACIÓN	
Competencias interculturales	Cultura
<ul style="list-style-type: none"> — Empatía. — Destreza para asumir riesgos. — Destreza de resolución de problemas. — Flexibilidad. — Adaptabilidad social. — Habilidad para adaptar patrones de comunicación. — Un sentido del humor culturalmente sensible. — Habilidad para crear nuevas categorías. — Flexibilidad para asumir roles. — Flexibilidad de la propia identidad. 	<p>ESTRATEGIAS DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS</p> <ul style="list-style-type: none"> — Reconocer el contexto cultural para ver los problemas y buscar soluciones. — Comprender las diferencias culturales en los métodos de resolución de conflictos. <p>CUESTIONES DE GÉNERO</p> <ul style="list-style-type: none"> — Reconocer diferencias de género en diferentes patrones culturales de comunicación. — Practicar habilidades de comunicación entre culturas y géneros que sean a la vez efectivas y respetuosas. <p>ADAPTACIÓN INTERCULTURAL</p> <ul style="list-style-type: none"> — Reconocer las etapas típicas de la adaptación cultural. — Explorar estrategias apropiadas para mantener la propia cultura y entender otras. — Practicar métodos efectivos para resolver el estrés asociado a las transiciones culturales.

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE LOS DOCUMENTOS DE BENNETT E IGLESIAS.

Como modelo para el desarrollo de la competencia intercultural, el DMIS también ofrece un camino a los educadores, por un lado, en la evaluación de la preparación de sus estudiantes para alcanzar cierto tipo de sensibilidad intercultural y, por otro, para seleccionar y secuenciar actividades de aprendizaje que contribuyan al desarrollo de las diferentes competencias interculturales. Este modelo sugiere que la esencia del aprendizaje de una cultura no es la adquisición de un cuerpo de contenidos, sino más bien la habilidad para cambiar las perspectivas culturales, para desarrollar una “*mente intercultural*” (Iglesias, 2005, pág.20).

Éste es un reto al que todos los educadores debemos responder y uno de los desafíos pedagógicos más fascinantes que enfrentamos: trabajar entre culturas y atender a sus particularidades, a sus diferencias, a sus similitudes y a las modalidades de sus interacciones, convirtiendo nuestras aulas en un territorio para el encuentro, el intercambio, el contraste y la riqueza gracias al desarrollo de la Educación Intercultural y la enseñanza de sus competencias básicas.

4.3. ANÁLISIS DE LOS PRINCIPALES PROGRAMAS PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA AL ALUMNADO INMIGRANTE

Con todo lo dicho hasta ahora, podemos afirmar que la interculturalidad en nuestros centros nos concierne a todos. La verdadera Educación Intercultural supone pasar de acentuar las actuaciones de la población inmigrante o la sociedad acogida, para enfatizar en una educación que se dedica a la generalidad de la población y no, simplemente, a determinados colectivos. En este sentido, hablar de Educación Intercultural no implica, simplemente, la realización de una serie de programaciones y actividades que tengan que llevarse a cabo, únicamente, en aquellos centros que escolarizan alumnado extranjero; se trata de una opción educativa que debe impulsarse desde las Administraciones y los Órganos de Gobierno competentes.

La educación y la formación tienen una dimensión más completa que la que tradicionalmente se les ha otorgado y tienen una decisiva importancia en el desarrollo de la persona en el seno de una sociedad tolerante y solidaria basada en los principios de respeto de los derechos humanos y de la igualdad de oportunidades. En consecuencia, se exige y demanda a la Administración educativa que aporte los recursos necesarios para garantizar que el derecho a la educación no se vea obstaculizado por factores relacionados con la desigualdad social; (...) que articule las respuestas más eficaces para la atención de los alumnos procedentes de grupos de población con rasgos socio-culturales distintivos en un marco esco-

*lar común y multicultural; (...) y que la escuela eduque en los valores de la tolerancia, el respeto, la paz, la libertad y la solidaridad*⁶².

En la historia reciente de la educación española, las primeras medidas que se comenzaron a adoptar, siguiendo el sendero pedagógico de la Educación Intercultural, se remontan a 1983 con el Programa de Educación Compensatoria cuyos destinatarios fueron las escuelas situadas en zonas deprimidas y barrios, fundamentalmente marginales. Su principal destinatario era el alumnado con necesidades educativas asociadas a situaciones sociales o culturales desfavorecidas y, en particular, el alumnado perteneciente a minorías étnicas o culturales en situaciones de desventaja. En la década de los años ochenta el CIDE, en contacto con diferentes organismos internacionales, inicia la andadura en el desarrollo de investigaciones acerca de la Educación Intercultural. En este primer momento, las investigaciones y actuaciones educativas desarrolladas por los colectivos que trabajaban con la etnia gitana tuvieron una importante repercusión (Grañeras, 2007).

En esta misma década, en el año 1985, la Ley Orgánica sobre el Derecho de la Educación (LODE) trata la diversidad cultural y el respeto a las diferencias, además, recoge el derecho a la educación gratuita, así como el deber de recibirla, de los extranjeros residentes en España.

En el año 1990, la Ley de Ordenación General de Sistema Educativo (LOGSE), dedica todo el Título V a la compensación de las desigualdades educativas. Al igual que su ley predecesora, la LOGSE reconocía el derecho de la educación, independientemente del origen de los alumnos. Asimismo, abre las puertas al reconocimiento positivo de la diversidad cultural en las aulas postulando como fines educativos el respeto de los derechos y libertades fundamentales, el ejercicio de la tolerancia, la formación por la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos y el conocimiento de la cultura propia de los alumnos.

En 1995, la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes especifica una serie de medidas para compensar las desigualdades derivadas de situaciones económicas y sociales desfavorecidas. El año siguiente vería la luz el Real Decreto 299/1996 para la “Ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación” que desarrolla la organización de la educación compensatoria y nombra explícitamente a las minorías étnicas o culturales en situaciones sociales de desventaja y se propone mantener y difundir las culturas y lenguas propias de estos alumnos, favorecer el desarrollo y respeto de sus identidades culturales e impulsar las actitudes de

⁶² INTRODUCCIÓN DEL REAL DECRETO 299/1996 DEL 28 DE FEBRERO PARA LA ORDENACIÓN DE LAS ACCIONES DIRIGIDAS A LA COMPENSACIÓN DE LAS DESIGUALDADES EN EDUCACIÓN.

comunicación respeto mutuo contrarrestando los procesos de exclusión social. Tres años después, en 1999, se publicaría la Orden Ministerial por la que se regulan las actuaciones de Compensación Educativa. En la década de los noventa, se produce un fuerte desarrollo teórico que permite al sistema educativo prepararse para el hito poblacional del millón de habitantes extranjeros en año dos mil e iniciar las adaptaciones que resultaran necesarias en la normativa nacional y autonómica.

Walter Actis, del colectivo IOÉ, distingue tres grandes momentos en cuanto a la orientación de la administración educativa respecto al tratamiento de la diversidad en las escuelas españolas:

- Homogeneidad y enfoque compensatorio, a partir de la Ley General de Educación de 1970: coincidiendo con el cambio de orientación general de la política socioeconómica, basada en la promoción de la industrialización, la urbanización y el consumo de masas, la escuela debía garantizar la homogeneidad básica de una población suficientemente cualificada como para desenvolverse en el nuevo contexto social. Únicamente se preveía la posibilidad de una educación que compensara los déficits supuestos o reales.
- Reconocimiento de la diversidad y educación compensatoria: la LOGSE (1990) abrió las puertas al reconocimiento positivo de la diversidad dentro de las aulas, incluyendo las generadas en razón de la etnia, la nacionalidad o la cultura de origen. El Real Decreto 299/96 de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación, menciona explícitamente a las minorías étnicas o culturales en situaciones sociales de desventaja. Sigue encuadrando bajo el concepto de la educación compensatoria a los hijos de inmigrantes extranjeros, al menos a los que se encuentren en situaciones de desventaja, con dificultades de acceso, permanencia o promoción en el sistema escolar, sea por su situación económica, familiar o cultural.
- Segregación y educación compensatoria: aunque esta orientación no es una novedad absoluta, encuentra su mayor expresión en ciertos elementos de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2000). Esta norma parece equiparar la condición de alumnado extranjero con el de carencias educativas, puesto que los califica en el bloque de alumnos con necesidades educativas específicas. Se prevé el desarrollo de programas específicos de aprendizaje para los alumnos que desconozcan la lengua y cultura españolas, o que presenten graves carencias en conocimientos básicos que se podrán impartir en aulas específicas, al margen del resto del alumnado.

En nuestros días, La Ley Orgánica de la Educación (LOE) del 2006, dedica el Título II a la Equidad en la Educación, en la cual se presenta al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo entre los que se encuentran los alumnos de integración tardía en el sistema educativo. En los fines de la educa-

ción figura: “la formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad”. Asimismo, en el capítulo II del Título II vuelve a nombrar y citar las directrices fundamentales de los programas de compensación de las desigualdades en educación. En sus preliminares, la Ley hace gala de sus principios y argumenta:

La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos⁶³.

El tratamiento de la interculturalidad en la vida de nuestros centros es una realidad creciente, positiva y que tiende a potenciarse desde el Ministerio y las Consejerías de las Comunidades Autónomas. De una manera general, podemos afirmar que, en el marco de la Educación Intercultural, el conjunto de las diferentes Comunidades Autónomas se plantea como objetivos generales (Navarro y Huguet, 2003, pág. 40):

- Facilitar la escolarización de todos los niños y niñas pertenecientes a familias inmigrantes.
- Favorecer que los centros elaboren proyectos educativos interculturales que faciliten y promuevan procesos de intercambio y cooperación entre culturas.
- Potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua castellana (o de la lengua de oficial de la comunidad autónoma).
- Favorecer un clima social de convivencia, respeto y tolerancia.
- Potenciar las acciones de formación integral del alumnado inmigrante adulto.
- Impulsar planes de integración social de la población inmigrante más desfavorecida.
- En algunos contextos geográficos, además, se ha formulado el objetivo de facilitar el aprendizaje de la lengua materna del alumnado inmigrante para que éste no pierda la conexión con su cultura de origen.

⁶³ INTRODUCCIÓN PRELIMINAR DE LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN DEL 4 DE MAYO DE 2006.

- También, suele plantearse la necesidad de cualificar al profesorado, mediante actividades de formación, en estrategias y metodologías operativas para abordar las necesidades educativas de estos alumnos.

Las Administraciones educativas han desarrollado un variado grupo de medidas dirigidas a la atención del alumnado inmigrante. Las Consejerías, en el ejercicio de sus competencias en materia de Educación, han ido haciendo reales y concretos los principios de las leyes educativas. La mayoría de las medidas adoptadas son comunes a todas las Autonomías, marcando algunas diferencias, aunque en su conjunto, todas las Comunidades valoran de forma positiva este pluralismo cultural como un valor enriquecedor para la convivencia.

En el siguiente cuadro se presentan, a golpe de vista, las diferentes actuaciones para la atención educativa del alumnado inmigrante en España.

En general, la educación intercultural se concibe como una educación destinada al conjunto de la población escolar y, por tanto, como uno de los principios que deben estar presentes en los proyectos educativos de los centros y como un tema que se ha de incluir y desarrollar en las programaciones curriculares. Así lo señalan las comunidades de Andalucía, Principado de Asturias, Islas Baleares, Canarias, Castilla y León, Cataluña, Extremadura, Galicia, País Vasco o Comunidad Valenciana. Algunas Comunidades destacan que la atención al alumnado inmigrante debe realizarse dentro del marco del Plan de atención a la diversidad de los centros escolares. Éste es el caso de Principado de Asturias, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Madrid y Comunidad Foral de Navarra.

Prácticamente todas las Comunidades consideran que la educación intercultural facilita la igualdad de oportunidades para el alumnado perteneciente a minorías culturales desfavorecidas y, por ello, impulsan la puesta en marcha de programas de educación compensatoria, cuyos destinatarios son frecuentemente alumnos pertenecientes a la población inmigrante. Lo señalan de modo específico Principado de Asturias, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Galicia, Madrid, Región de Murcia, Comunidad Foral de Navarra, La Rioja, País Vasco, Ceuta y Melilla.

Algunas Comunidades como Andalucía, Aragón, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Cataluña, Extremadura, Madrid, Región de Murcia o Comunidad Valenciana cuentan con Planes o Programas globales para la atención educativa del alumnado inmigrante o de educación intercultural elaborados por las Administraciones educativas correspondientes, mientras otras consideran que el fenómeno intercultural debe ser abordado no sólo desde el ámbito educativo sino también desde el socio-comunitario. En esta línea se encuentran: Andalucía (*Plan Integral para la Inmigración*), Aragón (*Plan Integral para la Inmigración*), Canarias (*Plan Canario de Inmigración*), Castilla-La Mancha (*Plan de Igualdad en la Educación*), Extremadura (*Plan Integral de Inclusión Social*), Madrid (*Plan contra la Exclusión Social y Plan Integral de Ayuda a la Familia*), Región de Murcia (*Plan Regional de Solidaridad en Educación*) o Principado de Asturias y Galicia⁶⁴.

⁶⁴ AA.VV. LA ATENCIÓN AL ALUMNADO INMIGRANTE EN EL SISTEMA EDUCATIVO EN ESPAÑA, MEC, MADRID, 2005, PÁG. 63.

GRÁFICO 4.5. PRINCIPALES MEDIDAS PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO INMIGRANTE EN LAS DISTINTAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

		Andalucía	Aragón	Asturias	Baleares	Canarias	Cantabria	C. La Mancha	C. y León	Cataluña	Extremadura	Galicia	Madrid	Murcia	Navarra	País Vasco	La Rioja	C. Valenciana	Ceuta	Melilla
Valoración positiva del pluralismo cultural		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Atención a la diversidad del alumnado	1	0		0	0	0			0	0	0	0				0		0		
	2			0		0	0	0						0	0					
	3			0				0	0			0	0	0	0	0	0		0	0
Plan global de atención a la interculturalidad		0	0			0	0	0		0	0		0	0				0		
Plan socio-comunitario de Educación Intercultural		0	0	0		0		0		0	0	0	0							

Atención a la diversidad del alumnado	1	Incorporada en los proyectos curriculares
	2	En el marco del Plan de Atención a la Diversidad
	3	Integrada en los Programas de Compensación Educativa

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE MEC Y CNICE.

Desde la realidad rica y diversa de nuestras Comunidades Autónomas, la mayoría de los centros escolares acoge en sus aulas, y de forma cada vez más creciente, a alumnos de variada procedencia cultural. Este pluralismo es motor desde el cual promover una Educación Intercultural capaz de desarrollar en los alumnos competencias interculturales para la tolerancia, el diálogo y el respeto. Asimismo, muchos educadores han superado las concepciones estancas y asumen en su labor profesional que la Educación Intercultural debe ser una educación destinada al conjunto de la población escolar y, por tanto, hay que convertirla en principio presente en los documentos organizativos y pedagógicos de la vida del centro. Esta reformulación, sobre todo del Proyecto Educativo del Centro y de los planes educativos, exige modificaciones flexibles en la organización de los centros escolares y la potenciación de las medidas en el aula ordinaria gracias a adaptaciones curriculares más o menos significativas.

4.4. CONCLUSIONES

La cultura española es el resultado de la mezcla de los movimientos migratorios que han tenido lugar en su territorio a lo largo de todas las épocas de la historia. En este sentido, el intercambio de capital y valores humanos actual del fenómeno migratorio ha contribuido a que nuestra sociedad despierte su perspectiva futura y su pasado histórico multicultural. La definición del concepto de cultura nos permite comprender las relaciones que pueden crearse entre las distintas culturas. Es necesario, por tanto, delimitar qué se entiende por cultura. A lo largo del capítulo han sido muchas las definiciones presentadas sobre el término cultura, sin embargo, dos son los enfoques principales que completan una definición completa e integradora: la cultura como el conjunto de manifestaciones y producciones de todo tipo que una comunidad ha producido a lo largo de su historia, y la cultura como un modo de ser, de interpretar y de actuar; un conjunto de valores y roles sociales para sentirse en la experiencia del mundo, manejando y enfrentando la realidad y las relaciones sociales.

Desde esta doble visión integradora y constituyente del concepto de cultura, no tiene ningún sentido hablar de personas sin cultura. La cultura se aprende desde las etapas iniciales y genera un proceso constante de aprendizaje y cambio durante toda la vida. Una parte de nosotros mismos se desarrolla desde la cultura en la que crecemos y en contacto con las culturas con las que convivimos. Toda cultura se mezcla con otras, se enriquece, cambia, evoluciona y todo ello, dibujado en la experiencia de personas concretas que fomentan la interacción, el diálogo y el descubrimiento hacia el otro, de otra cultura, que en un principio resulta desconocido. Trabajar en un aula con alumnos de múltiples culturas significa tender puentes entre las identidades singulares y culturales de cada uno de ellos. El marco educativo de nuestros centros para abordar la relación entre las diferentes culturas se conoce como Educación Intercultural. Éste se desarrolla a través de las diferentes experiencias cognitivas, afectivas y sociales de la comunidad educativa que se estrechan en el rol de las diferentes identidades culturales de todos sus miembros.

Sin embargo, el camino de la Educación Intercultural no siempre ha sido tan comprensivo, su presente responde a un pasado en evolución. En un primer momento la multiculturalidad se abordó desde la necesidad de adaptar al otro a la cultura de la sociedad de acogida. Esta perspectiva de absorción del grupo minoritario evolucionó hacia formas de respeto y valoración del pluralismo cultural para el enriquecimiento de nuestras sociedades en el presente. La Educación Intercultural de nuestros días enseña competencias que permitan a los alumnos aceptar, reconocer y disfrutar de la diversidad para el mantenimiento e interacción de todo colectivo cultural implicado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta línea no han faltado multiplicidad de medidas en el desarrollo normativo español: planes de atención intercultural, medidas para el enriquecimiento intercultural del currículo, medidas de acogida, aulas de recepción y aprendizaje lingüístico o planes socio-comunitarios para la integración social en colaboración con los recursos del entorno.

5 | TENDIENDO PUENTES DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA. BASES PEDAGÓGICAS DEL PROGRAMA EGERIA

Después de viajar durante más de tres años, Egeria emprende el regreso a su patria siguiendo otra ruta, para conocer distintos lugares. Va hacia Antioquia, pasa por Edesa y Mesopotamia, atraviesa el río Éufrates y el territorio de Siria. Quiso entrar a Persia pero se le impidió el ingreso, por lo que debió seguir hacia Constantinopla.

Aquí acaba el diario y el resto de su existencia es un misterio...

Toda propuesta encaminada a orientar un proceso de educación para todos y todas en el ámbito escolar tiene que situarse en un marco de referencia que construiremos desde distintos niveles o círculos de aproximación. El primer nivel lo constituye la elección de un tipo, de un modelo de escuela como marco para la propuesta. El segundo nivel de análisis lo constituye el amplio contexto social, económico y cultural de la sociedad en que se inserta la Escuela como institución típica para su desarrollo y como encargada de la educación de sus ciudadanos. Finalmente, en un tercer nivel, la escuela tiene una historia y ninguna propuesta puede situarse en el vacío sino, por el contrario, en una constante trayectoria educativa, donde se construyen realidades y se observan resultados.

Pero, al mismo tiempo, la propuesta tiene que ser lo suficientemente ambiciosa como para responder a los desafíos de un futuro deseable y necesario. En este sentido, las instituciones educativas tienen la responsabilidad de diseñar un proyecto que posibilite la construcción de un futuro más equitativo, mas inclusivo y con una mayor igualdad de oportunidades.

5.1. UN MODELO DONDE SITUAR LA PROPUESTA

EDUCACIÓN INCLUSIVA E INTERCULTURAL

La gran pregunta que en el ámbito educativo nos estamos formulando todos desde hace ya muchos años es ¿cómo educar en una escuela donde la heterogeneidad, la diversidad de alumnado, es el factor más visible hoy día?

La otra pregunta que nos formulamos es si siempre ha sido así o esto es nuevo, es decir ¿qué ocurría con la diversidad siempre existente?. La respuesta no es sencilla porque la escuela siempre ha sido una institución predominantemente homogeneizadora aunque con población muy heterogénea. Hoy día, la escuela, ha dejado de ser una institución educativa para pocos y aunque continúan funcionando dispositivos inadmisibles que producen selección de alumnado, el derecho a la educación que, en algunos momentos históricos era una mera for-

mulación, hoy se concreta en dos principios básicos: calidad y equidad. Calidad supone que no cualquier tipo de educación es buena sino aquella que se construye con criterios consensuados y largamente probados. Equidad incluye muchas variables pero, en síntesis, indica que todos deberían tener no solo igualdad de oportunidades en el acceso a la educación, sino igualdad de oportunidades de trayectorias educativas⁶⁵.

A la hora de pensar en un modelo donde situar esta propuesta partimos del modelo de la Educación Intercultural que, con algunas reservas, consideramos como el más adecuado. Este modelo, reciente en España en la aplicación a la escolarización de alumnado inmigrante —dado que parcialmente ha orientado la escolarización de minorías étnicas como es el caso de la población gitana—, tiene una larga trayectoria de aplicación en otros países como educación multicultural. Es indudable que el modelo de la Educación Intercultural, responde a un claro propósito de orientar a las escuelas ante la llegada de una población poco conocida antes. Sin embargo, adolece de un elemento fundamental como es el de no ampliar su enfoque más allá de las cuestiones culturales y no haber planteado con suficiente claridad, desde el principio, que su aplicación se dirigía a todo el alumnado y a todo el equipo educativo, independientemente de la cuestión migratoria. Así, continuamente, el modelo de la Educación Intercultural ha tenido que explicitar que la supuesta diferencia cultural de la que pueden emerger déficits escolares importantes, requiere ser situada en otras dimensiones interpretativas: las contextuales (como la de la migración misma), la situación socioeconómica en origen y en la sociedad receptora, la escolarización previa; las institucionales (como la propia estructura y organización escolar, las competencias docentes) y las individuales (como la edad de llegada, la motivación de logro, etc). Además se ha tenido que aclarar, una y otra vez, que es un modelo para todos los centros, no sólo para los que escolarizan inmigrantes.

Son éstas las limitaciones más importantes del modelo Intercultural pero al ser un modelo aún en gestación, que va cambiando con las propias prácticas que genera, permite que avancemos con él y podamos enriquecerlo constantemente. En este sentido, constituye una aportación muy valiosa integrar la perspectiva intercultural, base del modelo de Educación Intercultural, con el modelo de la educación inclusiva, porque amplía la perspectiva teórico práctica del modelo Intercultural.

Lo amplía en un punto central: el enfoque se dirige al centro escolar y constituye una propuesta que, desde el inicio, involucra a todos los actores. Este “buen comienzo” evita un error demasiado frecuente del modelo de la Educación

⁶⁵ EUROPEAN GROUP OF RESEARCH ON EQUITY OF THE EDUCATIONAL SYSTEMS. EQUITY OR THE EUROPEAN EDUCATIONAL SYSTEMS. A SET OF INDICATORS- PROJECT SOCRATES SO2-61 OBGE.

Intercultural, que en las prácticas más usuales, daba por supuesto que el/la alumno/a inmigrante tendría que adaptarse a una escuela mínimamente reestructurada para recibirlo. Y dicho con total franqueza, esto es lo que se ha hecho en la mayoría de nuestros centros educativos.

Llegamos así al modelo de escuela inclusiva que, vinculado al de Educación Intercultural, lo enriquece y fortalece. exploremos un poco qué nuevos aportes da este modelo.

Es Ainscow⁶⁶ (2001) quien va sistematizando las bases de las Escuelas Inclusivas. El enfoque es el resultado de los sucesivos intentos de las escuelas por avanzar hacia modalidades más inclusivas de trabajo y procesos más exitosos.

¿Por qué señalamos anteriormente, que este modelo enriquece el modelo intercultural? Lo vemos en los siguientes aspectos centrales de su propuesta:

- La inclusión educativa es una respuesta que da la escuela como totalidad.
- Supera el objetivo de integración educativa por el de inclusión educativa, entonces es una escuela la que incluye a todos, no integra a un grupo. Propugna una reestructuración funcional y organizativa de la escuela para dar respuesta a todo tipo de diversidad, incluida la aportada por la inmigración.
- Los distintos actores —alumnado, padres y profesorado—, participan en todos los ámbitos y espacios escolares. Todos trabajan conjuntamente.

Como vemos, ambos enfoques comparten muchas similitudes en cuanto a la importancia del cambio escolar, la participación de todos los actores, el respeto y valoración de la diferencia de estilos de aprendizaje, culturales, etc. Lo que aporta el modelo inclusivo es fundamentalmente la superación de la idea de integración y por ende del concepto de normalización educativa. Este modelo, que podríamos denominar inclusivo e intercultural, nos posibilita plasmar en la práctica el principio de equidad educativa, tan importante en el acompañamiento al alumnado inmigrante.

La integración de estos dos enfoques nos permite adoptar un modelo con las siguientes características:

- Una educación para todos: alumnado, profesorado, familias y agentes educativos del entorno, donde la presencia o ausencia de alumnado inmigrante no condiciona al modelo inclusivo e intercultural.

⁶⁶ AINSCOW, MEL (2001): *DESARROLLO DE ESCUELAS INCLUSIVAS. IDEAS, PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PARA MEJORAR LAS INSTITUCIONES ESCOLARES*, NARCEA, MADRID.

- Una educación como instrumento para la cohesión social, donde la diversidad no fragmenta las relaciones sociales y educativas sino que se reconoce, se valora y se convive en ella.
- Una educación inclusiva, sabiendo que por su propia naturaleza la educación que se imparte en el sistema educativo tiene un carácter inclusivo, y considerando que en la escolarización de alumnado inmigrante, la escuela como espacio de formación, de socialización y de integración, puede ser un campo de oportunidades de inclusión social.

OTROS ACENTOS DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La Educación Intercultural no es una opción que haya que tomar a costa de otras, sino que precisamente, son los aportes que diversas tendencias educativas han ido construyendo a lo largo de la historia, los que favorecen una auténtica atención a la diversidad en lugar de un tratamiento del alumnado como una realidad homogénea.

La educación en valores, con independencia de cuál fuera el valor principal que estuviera promoviendo, nos ha recordado siempre que más importante que la cantidad de conceptos que se pudiera recordar eran los principios, las actitudes que mueven las conductas del alumnado, individual y socialmente.

El paraguas que tradicionalmente ha dado cobertura a estas preocupaciones ha sido la Educación para la Paz. Entre sus muchos aportes de aplicación directa en la Educación Intercultural podemos destacar dos: la introducción de las actitudes y los valores como contenido educativo cuya promoción es igual de importante o mayor que la de los conceptos; en cuanto a los procedimientos, encontró en los procesos de resolución de los conflictos, en vez de en su evitación, la herramienta clave que favorece la integración.

Pero no ha sido el único acento. Justamente la educación inclusiva, al buscar la integración individual personal, la del individuo en el grupo y la cohesión grupal, busca también la integración de contenidos complementarios. Y así, cada una de las llamadas “educaciones para...” que actualmente se suelen englobar en la denominación “educación en valores”, han hecho hincapié en aspectos de importancia vital para la construcción de una sociedad más justa. No obstante, éstos estaban siendo abandonados por la escuela o estaban contribuyendo incluso en un sentido distinto al deseable. De este modo, la educación ambiental pone su acento en el cuidado del medio, en la importancia de cuidar los entornos naturales y sus habitantes; en la necesidad de reconstruir y reorientar los numerosos ambientes insanos en que nos desenvolvemos y en construir otros nuevos en que puedan convivir humanidad y naturaleza.

La coeducación también sienta varias bases de la Educación Intercultural al poner de relieve la igualdad de derechos entre sexos pero no desde un igualitarismo falso que oculte la desigualdad en el desempeño de funciones y de oportunidades en el acceso a los focos de toma de decisión, sino que atiende, como denuncia, como contenido y, en ocasiones, también como metodología, a la diferencia entre géneros y entre sexos.

La educación popular dio el protagonismo a los educandos, especialmente a los desfavorecidos —más necesitados de integración— pero no como individuos sino como agentes sociales. Con ella, los procesos educativos se relacionan con los procesos sociales, tanto en sus contenidos, como en su metodología y en su actitud de cambio social. Parte de esta preocupación por sectores más desfavorecidos socialmente está actualmente abanderada por la llamada educación prosocial.

Diversas escuelas pedagógicas nos recuerdan que, además de los mencionados objetos de estudio y aprendizaje (la paz, el medioambiente, lo social, la equidad de género, etc) también es preciso llevar nuestra atención a los objetivos profundos de la educación que frecuentemente quedan olvidados por la inmediatez de nuestras acciones, e incluso de nuestras políticas educativas. De este modo, a la hora de proponer un programa educativo para una escuela inclusiva, no pueden dejarse a un lado los principios de la educación para la felicidad, para la igualdad, para la libertad...

En esta línea, podríamos señalar numerosos acentos que llevan nuestra atención a algún objetivo o aspecto importante de la Educación (así, con mayúsculas) que es siempre una realidad mayor, inabarcable. Por eso, aunque este *programa* es, obviamente, una propuesta de Educación Intercultural, no queremos que se difunda bajo esa etiqueta, sino que contribuya a la recreación de una escuela inclusiva. Escuela que incluya a sus integrantes (familias, profesorado, trabajadores, alumnado...) individualmente, y con ellos también a su diversidad: su pluralidad cultural, las clases sociales de las que proceden, sus diferencias sexuales, sus conocimientos, motivaciones y capacidades,... Pero también que incluya diversas opiniones y concepciones de la educación... y sus diversos acentos.

Actualmente, el paradigma educativo que trata de aglutinar la mayoría de los contenidos —tanto conceptuales, procedimentales, como de valores, actitudes y normas, de los diversos acentos que hemos señalado— es la denominada Educación para la Ciudadanía y ésta es, en una sociedad multicultural, necesariamente intercultural. En esta sociedad confluyen diversas culturas y diversos movimientos sociales (pacifismo, ecologismo, socialismo, feminismo...), con sus valores que se entremezclan con un gran espacio de intersección con muchos principios de importancia comúnmente reconocida, aunque cada movimiento pone el acento educativo en un valor, en un principio o en un aspecto específico (ecología, derechos humanos, feminismo, antirracismo, etc.).

Todos ellos se aúnan al apostar por una educación holística; se incorpora la escuela a los movimientos sociales en un proceso que, a su vez, conlleva la incorporación de sus valores en la escuela global, participando de ellos desde una perspectiva institucional. Propugna que todos los elementos que configuran la intervención escolar se planteen desde nuevas bases: tanto el currículum explícito como el oculto, los materiales y las estrategias de enseñanza, los procedimientos de evaluación y la organización escolar, en general.

5.2. CLAVES SOCIALES, ECONÓMICAS Y CULTURALES

Nuestro segundo nivel de análisis o segundo círculo, supone situar brevemente la propuesta en las claves más definitorias de la sociedad actual. La escuela es absolutamente permeable a la realidad: el mundo entra a ella todos los días en forma de alumnos y alumnas, familias, demandas sociales, etc.

GLOBALIZACIÓN Y MIGRACIONES⁶⁷

La globalización es, sin lugar a dudas, una de las características definitorias de la época actual. Aunque últimamente se está hablando cada vez menos —como si hubiera pasado de moda hablar de globalización y más aún hacerlo de anti-globalización— sus consecuencias nos afectan cada vez más. La escuela actual, puesto que forma parte de esta “era de la globalización”, ha de dar respuesta a esa realidad globalizada y globalizadora. Esa respuesta conlleva, indudablemente, la capacitación para desenvolverse de modo satisfactorio en esa realidad. Supone una capacitación para la comprensión, la valoración y la acción. Los habitantes de este mundo global necesitarán conocer los mecanismos globalizadores para comprender algunos *modi operandi* de ese mundo en que se desenvuelven. También tendrán que construirse sus propios juicios críticos, para no asumir inconscientemente el poderoso pensamiento único.

Una de las consecuencias de esa comprensión y esa valoración crítica, será la acción individual pero, para que sea posible, se ha de estar capacitado, ya que los mecanismos globalizadores conduce a acciones unificadas. Por eso, ya que la escuela se sitúa, cada vez más, en un mundo (o aldea) global, es preciso que la atienda y dé respuesta. No nos referimos sólo a la introducción en la escuela de los contenidos relacionados con la globalización: los conceptos que describen los

⁶⁷ A CONTINUACIÓN ENCUADRAMOS EL PROGRAMA DENTRO DE UN BREVE CONTEXTO MUNDIAL EN LA ERA DE LA GLOBALIZACIÓN. EN CASO DE BUSCAR LOS ÚLTIMOS DATOS ESTADÍSTICOS O UN TRATAMIENTO MÁS EXTENSO Y ESPECÍFICO DEL TEMA PUEDE CONSULTAR EL PRIMER CAPÍTULO SOBRE LAS MIGRACIONES EN EUROPA Y EL SEGUNDO CAPÍTULO ENTRANDO MÁS AL DETALLE EN LA SOCIEDAD Y ESCUELA ESPAÑOLAS.

procesos económicos, sociales, antropológicos... , los procedimientos por los que se introducen, se desarrollan o perpetúan dichos procesos o con los que se trata de frenar o al menos paliar sus consecuencias negativas y los valores que son precisos tener o recordar en los procesos de globalización o que mueven a los movimientos anti-globalización. El aprendizaje de estos contenidos es preciso en las escuelas del Norte y del Sur. Pero también es iluminador ser consciente de cómo la globalización está modificando nuestra realidad sociodemográfica y cómo ese cambio modifica también los procesos educativos que se dan en nuestro país.

Hasta ahora se ha estudiado y quizás no con la suficiente profundidad, cómo la presencia, y en ocasiones concentración, de alumnado extranjero en las aulas obliga a adaptar contenidos y metodología. Pero, tras esta afirmación, aunque real, se puede ocultar que durante el siglo XX hemos construido una escuela fundamentada en la homogeneidad, al menos cultural y en cambio, la del siglo XXI, se va afianzando sobre la conciencia de pertenecer a una sociedad multicultural.

Parece obvio, aunque pueda activar muchas reticencias internas, que la educación en una sociedad multicultural no puede ser igual que en una sociedad homogénea. Por una parte, requiere introducir aquellos elementos necesarios para la integración de los individuos y de sus grupos. Por otra, es preciso modificar aquellos elementos que por muy bien que funcionaran en los grupos homogéneos dejan de funcionar al atender una mayor diversidad. Se están produciendo muchos cambios en la práctica educativa y estamos inmersos en un proceso creativo de búsqueda de propuestas y herramientas, entre las que se inserta la que nos ocupa. Algunos cambios vienen impuestos por las nuevas configuraciones de los grupos, tanto en los contenidos educativos —incluyendo conceptos, procedimientos y valores— como en las metodologías aplicadas. También hay novedades que vienen dadas por las demandas de formación de esta nueva sociedad. Aunque ya los actuales cambios puedan parecernos grandes y profundos, es previsible que vayan en aumento, por lo que no sólo debemos atender a estos cambios y novedades, sino sobre todo hemos de hacernos permeables al cambio. El docente del futuro se verá forzado a readaptar varias veces todos los elementos que conforman el proceso educativo, en función de las características de su alumnado, pero también del contexto social.

Sería tema muy extenso presentar y analizar todas las claves que tienen que ver con la globalización y sus consecuencias para la educación. La mayoría de los flujos de esta globalización se nos escapan; en general nuestro trabajo como educadores, no nos hace formar parte directa del mercado globalizado, ni del flujo transnacional de capitales e inversiones. Pero no estamos ajenos a sus consecuencias más visibles: la profundización de la brecha entre pobres y ricos, países del norte y del sur, índices desiguales de desarrollo humano, analfabetismo, carencia de servicios básicos e imposibilidad para gran parte de la población

mundial, de proyectar un futuro mejor. Como educadores, no podemos dejar de trabajar a nivel educativo la profunda interdependencia entre regiones del planeta, interdependencia que, pese a los supuestos grandes beneficios del capitalismo global, hoy por hoy, solo nos muestra su cara más amarga: la de la profunda desigualdad que se genera en el hecho de que los países pobres son cada vez más pobres para que los países ricos sean cada vez más ricos.

Pero hay un flujo que sí se nos hace visible y es el de la inmigración; el desplazamiento de un gran número de población diversa que busca, fuera de su País de Origen, mejores condiciones de trabajo, de vida y un futuro para ellos y para sus hijos. Esta migración, con voluntad de permanencia, se hace visible en las calles, en los centros de trabajo, en las parroquias, en la escuela.

Y es como educadores como participamos entonces en estos procesos de la globalización, actuando sobre sus efectos, de manera directa y sin opciones de eludir nuestra responsabilidad. Parece algo absurdo plantear nuestra responsabilidad en unos procesos de magnitudes tales que escapan a nuestra acción. Pero no lo parece tanto si acordamos que somos profesionales de la educación, que nuestra máxima función educativa es acompañar al alumnado en el período más importante del desarrollo de su personalidad y que estamos en el momento y en lugar más adecuado para construir ciudadanos. Y, entre estos ciudadanos, están en nuestras escuelas, los hijos de inmigrantes, nacidos aquí o inmigrantes ellos mismos.

Entender los procesos globalizadores e introducir a nuestro alumnado en la realidad del mundo actual es una demanda que se hace a los centros educativos. Al mismo tiempo, situar en este proceso la cuestión migratoria, superando las falsas ideas de avalanchas, efecto llamada, migración caótica, producción de la inseguridad, etc. es también un trabajo que tenemos como educadores. La escuela se sitúa en un mundo globalizado que es más que el preciso lugar geográfico que ocupa y a su vez el mundo globalizado está también en la escuela. La intervención educativa debe guiar este proceso de comprensión de lo local y lo global, con sus luces y sombras, sus problemas y oportunidades. Los alumnos, ciudadanos del mañana tienen, para situarse en su sociedad inmediata, que entender el mundo en que viven. El mundo hoy y sobre todo mañana, se entenderá por los procesos globalizadores y por los flujos migratorios.

LA ESCUELA: REALIDADES Y RESULTADOS

Visto ya el marco teórico general de esta propuesta y la realidad que entra imperiosamente en el centro educativo, veamos ahora ese contexto escolar, en sus respuestas y resultados producidos. ¿Cuál ha sido, en líneas generales, el camino recorrido por este alumnado y las respuestas que ha dado la escuela? Vamos a

observar dicha andadura desde los principios de Calidad y Equidad. No podemos ofrecer en todos los casos, datos específicos de alumnado inmigrante porque las estadísticas no desglosan por nacionalidad, pero los resultados generales que, de hecho, corresponden a toda la población escolarizada, seguramente incluyen al alumnado inmigrante. El lector puede hacer memoria o revisar el tercer capítulo donde hacemos un recorrido por las aulas de nuestros centros usando “gafas inclusivas”; la realidad apareció por completo en esa parte. Trabajemos ahora con algunos datos fundamentales de nuestras propias conclusiones, experiencias y algunas de las principales investigaciones europeas⁶⁸.

Este es un resumen de los resultados más relevantes:

1. Los estudiantes de primera generación, es decir, nacidos en otro país y migrados a esta sociedad, tienen un alto nivel de expectativas y motivación hacia el estudio y actitudes positivas hacia la escuela.
2. Sin embargo, esas altas expectativas y actitudes positivas hacia la escuela, no impiden que lleguen a niveles educativos más bajos que los nativos.
3. El sistema educativo evidencia fallos importantes en la escolarización de hijos de inmigrantes tanto en resultados como en medidas aplicadas:
 - se escolarizan en centros con alta concentración de población con necesidad de apoyos educativos específicos.
 - al ser escolarizados en la lengua de la sociedad receptora su adaptación escolar se hace más lenta, dificultándose su desarrollo normal.
 - están más representados que la población nativa, en los casos de abandono escolar prematuro.
 - obtienen resultados educativos más bajos que la población nativa.
 - se observa una tendencia a no continuar estudios secundarios no obligatorios.
 - Las medidas de apoyo para su completa normalización educativa, suponen períodos prolongados de separación del grupo ordinario, a veces hasta un curso escolar completo, favoreciendo el etiquetamiento y la segregación escolar y dificultando y postergando la socialización en el grupo de iguales.
4. Cabe señalar, sin embargo que, aún careciendo de datos específicos sobre alumnado inmigrante, el porcentaje de alumnos que abandonan la enseñanza secundaria obligatoria, ha revertido la tendencia creciente y en el curso

⁶⁸ CHILD IMMIGRATION PROJECT., (ERBSOE2CT972024. www.injer.fr/chip), OECD 2006 WHERE IMMIGRANT STUDENTS SUCCEED- A COMPARATIVE REVIEW OF PERFORMANCE AND ENGAGEMENT IN PISA 2003. MEC. INSTITUTO DE EVALUACIÓN. INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. DEFENSOR DEL PUEBLO. LA ESCOLARIZACIÓN DE ALUMNADO DE ORIGEN INMIGRANTE EN ESPAÑA: ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y ESTUDIO EMPÍRICO. INFORMES MONOGRÁFICOS. 2003.

2005, se ha situado en el 29,1%. Y cabe agregar que se estima que un tercio de los que abandonan prematuramente la ESO (dejan el sistema educativo sin su titulación) retornan en los cinco años siguientes al sistema educativo para completar dichos estudios o realizar alguna modalidad de formación para el empleo o capacitación laboral⁶⁹. Sin embargo los datos en relación con las titulaciones obtenidas, sitúan a España muy por debajo de la media de la U.E.

5. Asimismo cabe señalar que si bien la mayor parte del alumnado que continúa estudios no obligatorios, eligen la modalidad de Bachillerato, son los que finalizan los Ciclos Formativos los que se insertan más rápidamente al mercado laboral.
6. El profesorado no tiene una formación inicial adecuada y suficiente para desarrollar su trabajo en contextos multiculturales y asimétricos y no participa de manera sistemática en la formación permanente. Por su parte, el catálogo de temas de esta formación permanente, no responde a sus reales necesidades.
7. La familia no suele participar en la vida escolar. No percibe un vínculo con la escuela y no encuentra una forma adecuada de colaborar o no responde a las formas de colaboración que se proponen desde el centro educativo. Esta conclusión, que no responde como es obvio a la realidad de todos los centros ni de todos los padres, constituye una percepción generalizada y una realidad que se pone de manifiesto en la mayoría de los estudios realizados.

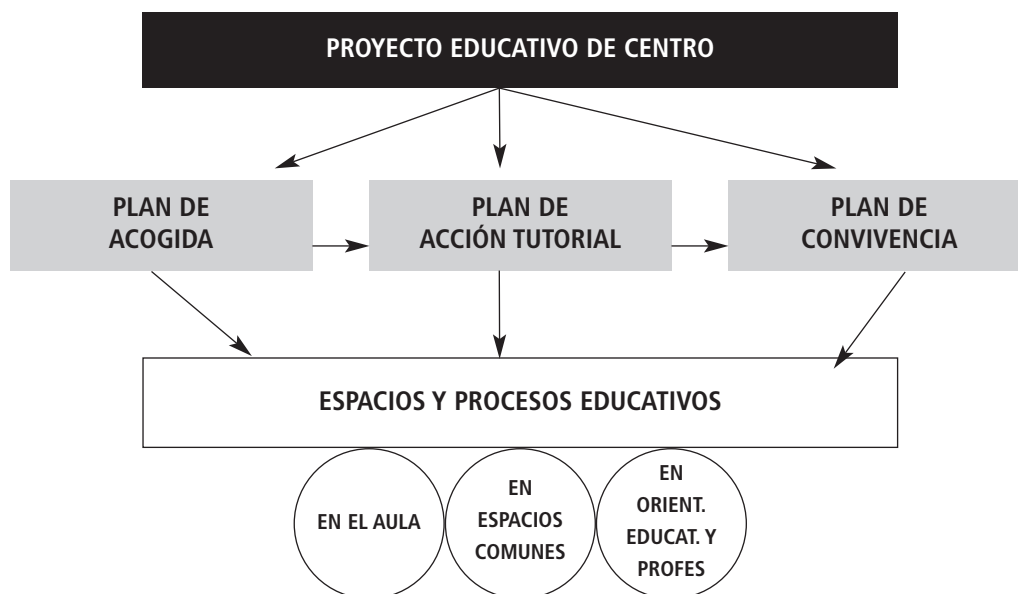
5.3. LOS OBJETIVOS DE ESTA PROPUESTA

Son los objetivos de este programa:

- a) Situar el hecho educativo en las claves sociales, económicas y culturales de la realidad en que se inserta el centro educativo.
- b) Explicitar el sentido de los términos básicos que utilizaremos.
- c) Ofrecer un marco teórico-práctico abierto para situar, conocer e interactuar con la diversidad que aporta el alumnado, entre ellos, el alumnado inmigrante.
- d) Construir con la teoría, los resultados de investigación y las experiencias en marcha, la propuesta de un centro educativo inclusivo, abierto e intercultural y socialmente competente.
- e) Orientar el diseño de una comunidad educativa con la interacción de todos sus actores.
- f) Proponer los criterios o principios que guían buenas prácticas educativas.

⁶⁹ ETEFIL. ENCUESTA DE TRANSICIÓN EDUCATIVO-FORMATIVA E INSERCIÓN LABORAL. 2001-2005.

5.4. EL RECORRIDO QUE HAREMOS



Con su fundamentación iniciamos este programa de acompañamiento al alumnado inmigrante, situando así el sentido de esta propuesta en el marco de una educación inclusiva e intercultural.

Continuaremos con una aproximación a la *comunidad educativa*, capítulo en el que situaremos a la escuela como una comunidad educativa formada por la interrelación de todos sus actores. La propuesta de acompañamiento al alumnado inmigrante se inicia aquí con el *Proyecto Educativo de Centro* inclusivo e intercultural, primer documento institucional.

Seguiremos el proceso con la *acogida*, conceptualizando al alumno inmigrante y su grupo familiar y presentando el *Plan de Acogida*, que ocupa un lugar especial como fase inicial muy importante en toda nueva escolarización.

El siguiente capítulo presenta la *educación como una relación humana* donde el lugar fundamental lo ocupa el *Plan de Acción tutorial*. Aquí la conceptualización se centrará en las funciones de la cultura y procesos perceptivos implicados en lo cultural y en la construcción de la identidad psicosocial. En el capítulo siguiente entraremos a los *espacios del proceso enseñanza-aprendizaje*, en especial al aula, como *espacio privilegiado de producción de un capital múltiple, cognoscitivo, instrumental, ético y social*. Este análisis se completará con pautas para orientar los *procesos educativos en el aula*, desde distintas opciones metodológicas y herramientas. El siguiente capítulo regresará al centro educativo como totalidad desde el *aprender a convivir*, donde analizaremos algunos supuestos de los conflictos ante la diversidad cultural y daremos orientaciones interculturales e inclusivas para el *Plan de convivencia*. Seguidamente nos centraremos en la *orientación edu-*

cativa y profesional donde abordaremos conceptualmente las *características y trayectorias actuales en los procesos de incorporación a la vida adulta*. Finalmente, presentaremos y analizaremos uno a uno, los criterios más consensuados para construir *buenas prácticas*.

El desarrollo de cada capítulo se realiza en tres niveles de concreción: un primer nivel de un breve marco referencial en relación a inmigración y escolarización⁷⁰; un segundo nivel con las preguntas que nos formulamos sobre el tema del capítulo y un tercer nivel con las pautas para la actuación; pistas que orienten las prácticas y propuestas de trabajo, unas de elaboración propia, otras ofrecidas a todos los centros por distintas CC.AA. etc. De esta forma proponemos reflexionar sobre un tema, hacernos las preguntas adecuadas y ofrecer algunas propuestas de trabajo.

Cualquier propuesta de este tipo para los centros educativos, es siempre algo externo a los centros. Cada uno, en función de sus necesidades, del camino avanzado y del que falta por recorrer, hará suyo parte o todo de este plan y lo completará en función de su realidad, pero lo más importante es que en este proceso de estudiarlo, elegirlo parcial o totalmente y completarlo, se identifique al punto tal de reconocerlo como propio.

5.5. ENFOQUE Y SENTIDO DE LOS TÉRMINOS QUE UTILIZAMOS

Aceptando denominar a esta propuesta como Programa para la inclusión del alumnado inmigrante en la escuela intercultural, establecemos como declaración de intenciones que esta propuesta educativa como cualquier propuesta educativa que se formule hoy es lógicamente, *independiente de que existan o no inmigrantes en el centro educativo*. Pero dado que en gran parte va dirigida al nuevo perfil de alumnado que se está incorporando a los centros educativos, conviene aclarar desde el inicio, el sentido de algunos términos que utilizaremos.

ALUMNADO INMIGRANTE

Englobar como alumnado inmigrante a un tipo de alumno que se está escolarizando en un número muy significativo en los últimos años, constituye una generalidad que problematiza y negativiza los procesos educativos de quienes hoy

⁷⁰ EL MARCO REFERENCIAL DE VARIOS CAPÍTULOS DE ESTA PROPUESTA, SE APOYA EN GRAN PARTE, EN EL CURSO 6 “EDUCACIÓN EN LA INTERCULTURALIDAD” MÓDULO ELABORADO POR AGUADO, G. Y BLANCO, M. R. PARA EL CURSO ESPECIALISTA UNIVERSITARIO EN EDUCACIÓN PARA LA SOLIDARIDAD Y EL DESARROLLO, ORGANIZADO POR FERE-CECA MADRID Y LA UNIVERSIDAD PONTIFICIA COMILLAS.

constituyen un porcentaje importante de la población escolar. Ni conceptualmente ni estadísticamente existe un alumnado que pueda denominarse como inmigrante. Pero sí existe este uso, en el lenguaje común, en los agentes educativos y en la propia administración educativa.

Estadísticamente existe el alumno extranjero, entendiendo como tal a aquél que no posee la nacionalidad española. Procede de distintos países del mundo. Sin embargo, se utiliza la denominación de alumnado inmigrante o de origen inmigrante o de padre o padres inmigrantes, cuando nos referimos a los hijos de un colectivo que tiene como particularidad la de haber dejado su país por distintos motivos para vivir y trabajar en éste. El régimen jurídico que se les aplica es diferente y más restrictivo que el de los extranjeros procedentes de países de la Unión Europea.

Ante esta dificultad, en el estudio del Defensor del Pueblo y UNICEF-Comité Español de 2003 sobre *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: Análisis descriptivo y estudio empírico*,⁷¹ se decidió denominar “*alumnos de origen extranjero*” a aquellos cuyas familias provienen de otros países y como tales figuran escolarizados en los centros educativos en los que cursan estudios, principalmente aquellos procedentes de los países de la Unión Europea y del Norte de América, y “*alumnos de origen inmigrante*” a todos los alumnos de origen extranjero cuyas familias provienen de América Central y del Sur, de África, Asia y Oceanía y de países europeos extracomunitarios.

¿Nos satisface esta distinción? No, en absoluto. Constituye una generalización basada en las dificultades escolares que tengan y en la posible carencia de recursos propios y estrategias para superarlas, porque no todos los alumnos que proceden de esos países pobres o en vías de desarrollo, reúnen las características y dificultades escolares que se atribuyen a todo el alumnado inmigrante. Sin embargo, seamos conscientes de esta *etiqueta* y hablemos de un conjunto de población falsamente tipificada. Porque las connotaciones que tienen ambos términos son claras, y evidentemente no es lo mismo para el alumno encontrarse en el grupo de los extranjeros que en el de los inmigrantes. Pensando ahora en la *Europa de los 27*, podríamos preguntarnos dónde situamos al alumnado rumano...

CULTURA Y PROCESOS CULTURALES⁷²

Señala el informe de UNESCO sobre Diversidad cultural que “*ninguna cultura es una isla*”. Esta afirmación no oculta sin embargo que nuestra primera mirada

⁷¹ WWW.DEFENSORDELPEBLO.ES/DOCUMENTACION/INFORMESMONOGRAFICOS/ESCOLARIZACION.ZIP

⁷² PARA UNA MAYOR REFLEXIÓN ACERCA DE LOS CONCEPTOS DE CULTURA E IDENTIDAD CULTURAL PUEDE CONSULTAR EL CAPÍTULO 4 EN EL APARTADO 4.1. LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD. UNA PUERTA POR ABRIR EN SOCIEDADES MULTICULTURALES.

sobre los nuestros y los otros no suele funcionar así. Por el contrario, buscamos situarnos como iguales y situar a los distintos en grupos homogéneos y separados del “nosotros”. Nuestro sistema perceptivo nos indica rápidamente que tenemos que colocar en conjuntos los diversos datos que nos llegan del entorno. Pero hay un segundo paso necesario al recurso de la generalización y es el de avanzar hacia las diferencias internas, hacia la heterogeneidad. Esta diversidad la observamos primeramente en relación a los otros, luego, en relación a nosotros mismos. Queda un tercer paso y es el de reconocer las convergencias, las similitudes en las diferencias. Porque ninguna cultura es una isla.

Tantos usos tiene la palabra cultura que nos vemos obligados a explicitar por qué vamos a hablar de cultura y qué significado le vamos a dar. El por qué es importante porque la cultura es como el constructor básico de la vida humana individual y social. Avancemos en su conceptualización. Cultura es lo que nos permite interpretar el mundo en el que vivimos. Es, por decirlo de una forma simple, la ventana por la que nos asomamos al mundo y por la que conocemos, porque el mundo no existe para nosotros como es, sino como lo vemos. Asimismo la cultura de los hombres es un dispositivo de adaptación, produciéndose en ella, el cambio continuo: ni las creencias, ni los valores, ni las leyes, ni las normas, ni las prácticas, permanecen estáticas, por el contrario van adaptándose a las realidades sociales concretas. Como señala Bruner (1996) “*No hay nada que no tenga que ver con la cultura, pero nadie es espejo de su propia cultura*”⁷³. Un cambio a veces lento, a veces rápido, con adhesiones y críticas, con avances y retrocesos pero siempre en marcha. Aún siendo un todo integrado no es un todo homogéneo: la cultura se comparte diferencialmente.

Constituye un concepto difícil de definir de un modo único porque existen distintas acepciones según sea la concepción que implícitamente se esté manejando.

Utilizamos la definición siguiente:

Estamos entendiendo la cultura como ese conjunto o bagaje, más o menos estructurado, de conductas aprendidas (normas y prácticas en los ámbitos económicos, familiares, de organización social, formas e instituciones de autoridad y poder, etc.) y de modos de significación e interpretación de la realidad (cosmogonía, creencias, simbolización, cogniciones, valores, etc.) que los miembros de un determinado grupo comparten (diferencialmente entre ellos, en función de su edad, género, clase, identidad étnica, etc.) y utilizan en sus

⁷³ BRUNER, J.: *THE CULTURE OF EDUCATION*, MA&LONDON: HARVARD UNIVERSITY PRESS (1996). LA REFERENCIA ESTÁ CITADA U.E. EDUCATION AND CULTURE. SÓCRATES. GUÍA INTER. UNA GUÍA PRÁCTICA PARA APLICAR LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA ESCUELA., PÁG. 99

*relaciones con los demás y que, en forma cambiante, son transmitidas de generación en generación.*⁷⁴

Esta definición nos permite trabajar con un concepto de cultura no abstracto, complejo, dinámico y suficientemente amplio como para entender que la cultura constituye el marco de referencia de los modos individuales y colectivos de ser, de conocer, de interpretar el mundo y situarse en él, en interacción con otros.

Esta nos permite preguntarnos ¿para qué sirve la cultura? La cultura sirve para aprender, para adaptarse, para sentirnos parte de un grupo, para compartir y transmitir un bagaje común que percibimos como un todo integrado y para leer la realidad. Estas “utilidades” nos indican las funciones que tiene la cultura en todo grupo humano. Sus rasgos y funciones nos indican que la cultura:⁷⁵

- a) es aprendizaje,
- b) es un dispositivo de adaptación,
- c) da pertenencia,
- d) permite interpretar la realidad,
- e) es un todo integrado,
- f) se comparte diferencialmente,
- g) se transmite simbólicamente

La cultura se aprende y se transmite. Hay distintas formas de aprender y en distintos contextos. Se aprende observando, imitando, practicando, escuchando, en contextos fundamentales como son el familiar, el escolar y el entorno social en el que nos movemos. Este aprendizaje nos otorga un sentido de pertenencia, somos de una determinada manera, hacemos las cosas así y pensamos esto o aquello, remitiéndonos siempre a los grupos con los que nos sentimos parcial o totalmente identificados. Esta cultura que nos pertenece porque es una construcción nuestra, es un todo integrado en el que lo más visible son las prácticas que producimos, aunque detrás de esas prácticas hay valores y creencias que sustentan normas, modos de pensar y obrar que a su vez, legitiman las prácticas finales. Este complejo repertorio que forma una cultura no se refleja en su totalidad en cada sujeto. Los individuos y los grupos somos portadores de cultura, viviendo, produciendo y transmitiendo la parte de cultura que nos apropiamos en función de la edad, el género, la clase social, el entorno geográfico en el que vivimos y nuestra experiencia y bagaje intercultural. Este rasgo

⁷⁴ GIMÉNEZ, C. : *GUÍA SOBRE INTERCULTURALIDAD. COLECCIÓN CUADERNOS Q'ANIL*, 1, 1997, PÁG. 16.

⁷⁵ PLOG, E, Y BATES, D. (1980) *CULTURAL ANTHROPOLOGY*, ALFRED A.KNOPE, NUEVA YORK.

de ser diferencialmente compartida, nos remite a la heterogeneidad y diversidad interna a cada cultura.

Señalábamos anteriormente que la cultura es como una ventana por la que vemos el mundo. Esta ventana mediatiza la información que recibimos, cómo la elaboramos y las relaciones con los otros. La pregunta que nos hacemos entonces es ¿cómo percibimos a los otros, los que no pertenecen a nuestra cultura? Seguir y reflexionar, aunque brevemente, sobre este proceso perceptivo y generador de actitudes y conductas, es muy importante en cualquier marco de relaciones humanas y sobre todo en el marco educativo.

La información múltiple que nos llega de nuestro entorno es inmediatamente clasificada en conjuntos generales que comparten cierta similitud. En relación con la información que nos llega sobre otras personas, ésta también se categoriza, se compara con las del propio grupo y se le atribuyen determinadas características, es decir que construimos estereotipos, como representaciones que simplifican lo complejo, informan sobre algunas características pero ocultan el todo e influyen en la relación que entablamos con las personas. Contienen datos reales pero no abarcan la globalidad de los datos; pueden ser negativos, neutros o positivos y fundamentalmente orientan nuestras expectativas hacia esas personas.

Son sus rasgos principales el ser socialmente compartidos; el ser atribuidos a una persona como miembro de un grupo y no como persona individual y el orientar nuestras expectativas.

Como dijimos anteriormente, los estereotipos son necesarios en una primera fase de la percepción pero en un proceso de conocimiento e interacción tienen que ser superados —y en esto la educación juega un papel muy importante— para dar paso al conocimiento de las diversidades individuales, tanto de las que pertenecen a nuestro grupo o cultura como de las de otras culturas. Este es un proceso necesario, máxime cuando como educadores y modelos de referencia para el alumnado, podemos construir expectativas, básicamente negativas, respecto a los procesos educativos de los que pertenecen a colectivos específicos por nacionalidad, clase social o sexo. Y todos sabemos cómo funcionan las expectativas en el ámbito educativo y qué tipo de procesos educativos pueden generar, como profecías que se cumplen a sí mismas.

IDENTIDAD Y CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA DIFERENCIA

Frecuentemente se atribuyen a un individuo características culturales que la estadística, la sociología... o los propios prejuicios atribuyen a un grupo como un elemento constitutivo de su acervo cultural. El hecho de pertenecer a un grupo cultural no supone necesariamente que se asuman todos y cada uno de los elementos que caracterizan, de forma global, al colectivo. Ya hemos visto

como en la definición de cultura que hemos elegido se la define como un *conjunto de conductas, de modos de significación e interpretación*. Sin embargo, la identidad tiene que ver más con los sentimientos, con el reconocimiento de la propia persona y del grupo o grupos de pertenencia⁷⁶.

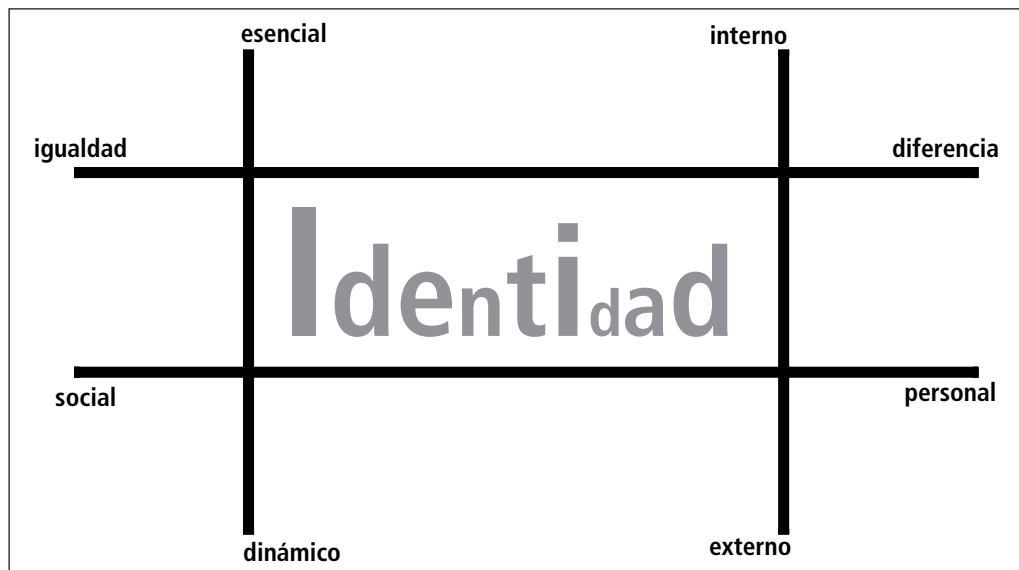
Con mejor o peor voluntad, ha sido una constante de la educación el tratar de modelar la identidad de los educandos, transmitiendo, en el mejor de los casos, una serie de valores que consideramos universales. Pero también encontramos con cierta frecuencia, el deseo de transmitir e inculcar unos referentes que conforman la identidad: sea individual o sea grupal. Sin embargo, son tantos los elementos que influyen en la identificación personal con un grupo o con alguno de sus elementos, que no pueden preverse.

Al igual que otros conceptos que estamos manejando en este bloque, el término es muy complejo, polisémico y confuso. Eso no impide que sea también un término muy utilizado en la vida cotidiana, sobre el que todo el mundo se siente con la suficiente autoridad personal como para hablar, discutir y reflexionar. Esto se debe a que hace referencia a aspectos que tienen que ver con la intimidad del individuo, aunque también tenga otros muchos componentes de carácter social: la etnia, la cultura, la clase.

El hecho que hemos apuntado de que la identidad es percibida en el encuentro con lo otro es un factor más que contribuye a la polisemia, dificultad y confusión del término. Este encuentro con lo otro puede ser con el otro/a individual: “tú”, con el otro institucional, el otro social y hasta el “otro yo” que descubrimos cuando objetivamos nuestro “yo” subjetivo. Así se toma conciencia de la propia identidad cuando ésta interactúa. Con el fin de enmarcar y dotar de sentido este complejo término que es la identidad, Labrador (2004)⁷⁷ nos propone cuatro ejes entre los que situar el concepto y tratar de aprehenderlo. Esta localización nos va a aportar pistas para la definición, aunque lo haga de forma dinámica. Así, los dos ejes que representamos en horizontal, *igualdad-diferencia*, *social-personal*, delimitan los sentidos y significados por los que discurre el concepto. Los ejes verticales, *esencial-dinámico*, *externo-interno*, hacen referencia a los procesos implicados en su construcción y desarrollo. Este autor propone la siguiente figura para tratar de representar los límites en que se enmarca la identidad en las personas:

⁷⁶ PUEDE CONSULTAR EL CUADRO 4. 2. COMPONENTES DE LA IDENTIDAD CULTURAL DEL CUARTO CAPÍTULO.

⁷⁷ LABRADOR, J. (2004) INMIGRACIÓN Y CRISIS DE IDENTIDAD, DOCUMENTO DE ESTUDIO DEL MÁSTER EN INMIGRACIÓN, UNIVERSIDAD P. COMILLAS, MADRID.



Vamos a detenernos brevemente en cada uno de estos ejes tal como los analiza el autor citado:

- **Igualdad-Diferencia:** Al hablar de identidad nos viene a la cabeza el concepto de lo semejante, de lo idéntico. Nos remite a la idea de igualdad. Un sujeto o grupo es idéntico a otro (puede identificarse con otro) cuando ambos comparten cualidades más o menos esenciales. Al tiempo, la igualdad nos remite necesariamente a la idea de diferencia. Si se establece una relación de similitud es porque existe también la de diferencia. Cuando se produce una relación de identidad, al mismo tiempo se genera una separación o diferenciación con todo aquello a lo que no es posible identificarse. Así, la igualdad y la diferencia están íntimamente relacionados: lo que hace que un individuo sea similar a otros, le distingue de los que no son esos; por lo tanto, una de las características que tenemos en común con el grupo de iguales es lo que nos diferencia de los demás grupos. Así pues, cuando se habla de la identidad de un sujeto o de un grupo se hacen presentes estas relaciones de igualdad y diferencia.

En esta coordenada se enmarca el clásico lema intercultural: “Somos iguales, somos diferentes” y las propuestas de acción tutorial que con él se relacionan para tratar de tomar conciencia de ambas realidades y facilitar la identidad consciente de que ambas se producen simultáneamente: siendo iguales y diferentes a una misma persona, a un mismo grupo.

- **Esencial-Dinámico:** Al hablar de identidad se hace referencia a aquello que constituye la esencia del sujeto, a lo que permanece, lo que se mantiene incluso aunque la persona o grupo esté sometido a cambios y modificaciones. Es aquello que le da una continuidad y una coherencia a lo largo de su existencia. Sin embargo, a lo largo de la vida de una persona se producen diversas crisis que provocan grandes cambios en su forma de ser y de estar, y con todo

ello, seguir considerándose, esencialmente, la misma persona. Una de las funciones más importantes de la identidad es integrar todos esos cambios y todas esas distintas facetas por las que va pasando la persona, cambiando y siendo la misma.

- Externo-Interno: El concepto de sí mismo de cualquier ser humano está formado por las definiciones externas hechas por otros junto a las internas realizadas por el propio sujeto. Existen muchas peculiaridades individuales que hacen que las identidades colectivas como el género, la etnia, la nacionalidad... sean vividas de formas muy distintas por unos sujetos o por otros aunque pertenezcan al mismo grupo. Los individuos no son marionetas a merced de como se les define desde el exterior, si así fuera, ese etiquetado originado por las asignaciones sociales configuraría unos individuos idénticos o diferenciados según fuera su identidad social asignada. También en el aula el deseo de que entender la conducta de una persona lleva fácilmente a asignar identidades culturales como etiquetas explicativas.

Es en el encuentro con el otro/a donde se activan las identidades. En la interacción social los individuos se presentan unos a otros, se informan de quiénes son, cuáles son sus expectativas y qué van a hacer para conseguirlas. En esa relación, las definiciones que el otro u otros hacen de uno influyen necesariamente en las definiciones que hace ese uno sobre sí mismo. Como las relaciones cambian con el tiempo también los individuos se definen y redefinen a sí mismos en cualquier momento de sus vidas. Los límites entre lo interno y lo externo, límites difusos y dinámicos, creados en los encuentros con los/as demás, marcan el territorio en que se definen y negocian las identidades. Así, en las definiciones del sí mismo toda persona encontrará siempre elementos internos y externos.

El ser miembro de un grupo, de una comunidad, depende de la construcción simbólica, de las marcas de similitud que todos los miembros de la comunidad portan y del significado de que las doten. Ese universo simbólico constituye un paraguas de entendimiento bajo el cual todos pueden protegerse. Los símbolos, sean un rito, una fiesta, una vestimenta, una bandera... son los que facilitan y mantienen un sentido de participación y pertenencia. Compartir el mismo universo simbólico genera la creencia de que se está viendo y entendiendo la realidad de la misma manera. La homogeneidad y uniformidad entre los miembros de un grupo es aparente, sólo un espejismo, pero eficaz a la hora de las relaciones intra e intergrupales.

- Identidad Social-Identidad Personal: Así llegamos a constatar la existencia de una identidad social y una identidad personal. Entre ambas se establecen numerosas relaciones. Se distingue una identidad social que nos pone en relación con grupos o instituciones: hombre-mujer, nacional-extranjero, docente-

alumno/a... Son identidades que denotan más las relaciones de igualdad, aunque se hagan frente a un grupo diferente. En cambio, la identidad personal dota de conciencia sobre la unicidad de cada individuo, su continuidad orgánica única. Se establece mediante señas distintivas como nombre y aspecto, y se perfecciona mediante el conocimiento de su biografía y sus atributos sociales, conocimiento que se llega a organizar en torno a sus señas distintivas. De este modo, hay una identidad social que contextualiza a las personas y colectivos dentro del entorno social en el que se encuentran, y que emerge y es visible en las relaciones sociales que mantienen esos grupos y hay una identidad personal que individualiza al sujeto y le hace sentir como algo único a lo largo del tiempo. Su identidad le iguala socialmente y le distingue como individuo.

PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Uno de estos términos en construcción es el de interculturalidad, que surge en el ámbito educativo y se expande hacia otros campos teóricos. Planteamos la interculturalidad como un enfoque propositivo no basado en lo que ocurre, sino en lo que debería ser, en cómo podría funcionar una sociedad multicultural basada en la convivencia y cohesión social por medio de tensos, conflictivos, negociados y regulados procesos de comunicación, interacción e intercambio entre los distintos grupos culturales. El “sendero pedagógico” sobre la aparición de la perspectiva intercultural en el ámbito educativo así como su recorrido normativo en el sistema español aparece recogido en el cuarto apartado. Para adherirnos a esta propuesta asumimos los enfoques sociológicos, psicológicos y antropológicos que niegan la tesis esencialista de la cultura, apoyando en cambio tanto la diversidad interna de las culturas —las autóctonas y las inmigrantes— como su transformación en los procesos de contacto, conflicto y convivencia bajo el marco de una comunidad nacional regulada por sus leyes. Asumimos también las debilidades propias de este concepto cuando no articula su propuesta dentro de las dimensiones socioeconómicas y jurídicas que condicionan la propuesta intercultural, puesto que los procesos que ésta propone se desarrollan en planos de desigualdad, de asimetría, de distintas posiciones de los diferentes grupos socioculturales en la estructura social de una sociedad dada.

EDUCACIÓN INCLUSIVA E INTERCULTURAL

Planteamos la educación inclusiva e intercultural como una educación en contextos de diversidad, donde la cultura es una variable distintiva más, que tiene como objetivo la permanencia —el acceso está asegurado por el derecho a la educación— y la máxima promoción educativa posible de todos, interviniendo social y educativamente para que la diferencia social, cultural y étnica no se

constituya en un condicionante de fracaso escolar, en des-escolarización y posibilidad futura de exclusión social, pero tampoco en un elemento de etiquetamiento y segregación en el ámbito de la escuela. Esta propuesta educativa no se dirige exclusivamente a las minorías o grupos nuevos en el sistema educativo, sino a toda la comunidad educativa, porque los procesos que ella entraña influyen en el centro escolar como totalidad. Y en este mismo sentido, no se dirige a modificar algunos aspectos del sistema educativo, sino el sistema educativo como tal, en todos sus elementos y prácticas constitutivas.

SEGUNDO VIAJE

EL MUNDO EN LA ESCUELA

Cuestionario para la autoevaluación
de la educación intercultural en
nuestra comunidad educativa

Cuestionario
para la autoevaluación
de la educación
intercultural
en nuestra
comunidad educativa

Este cuestionario pertenece a: _____

Nombre del centro: _____

Equipo de trabajo formado por: _____

Fecha y horario de las sesiones de trabajo: _____

**Guía para la lectura, reflexión
participativa y toma de decisiones**

PRESENTACIÓN

Cuentan los sabios que autores, científicos, investigadores y artistas nunca trabajan en soledad. No nos referimos a que siempre trabajen en equipo o a que hagan de los paisajes, papeles y pipetas sus compañeros de creación. Por todos es conocido que los sabios ofrecen sentencias clarificantes, aunque en grado mucho más sutil. Cuando las voces de la sabiduría afirman que alguien más acompaña el proceso de creación, hay que rendirse a la evidencia de que alguien más *acompaña*. ¿Pero a que evidencia se refieren? El ser humano no es dueño de su propio *insight* y nunca se ha conocido a inventor, sin la inspiración de su musa. La evidencia, en este caso, se ha vestido de musa creadora y se llama *Serendipity*.

Aunque cualquier autor considere que está solo frente al lienzo, frente a la página en blanco o frente a la pantalla del ordenador, siempre le acompaña una musa. Sí, sí, como lo oyen; una musa igualmente conocida por sus despistes como por su capacidad para inventar, doble virtud. La musa de lo fortuito y de la casualidad, clarividente en la creación artística y científica, es una joven coqueta y caprichosa conocida como *Serendipity*. Consulten los periplos de Alfred Nobel con la dinamita, los de Louis con su pasteurización, a Newton con la manzana o busquen y pregunten a los inventores del Super-Glue, la Coca-Cola, el teflón y el celofán. *Serendipity* nos ha legado grandes errores-casualidad que se han convertido en revoluciones científicas y sociales ¿Quién dijo aquello de que los problemas son, realmente, desafíos? ¡Eureka!

En el transcurrir de la elaboración de este programa educativo, el equipo de trabajo siempre tuvo en la mesa una compañera más sentada a su lado. Nosotros quisimos, incluso, guardarle una silla. Los educadores, ¿no necesitaremos también la inspiración de una musa? Para salir del paso elijamos ésta.

Las páginas de este cuestionario pueden servir como guía de lectura, cuaderno de evaluación, hoja de autodiagnóstico, documento de baremación, entrevista, preguntas para la reflexión y un largo etcétera polifacético. Casualidad por casualidad, inspiración por inspiración, les entregamos la esencia de nuestra *Serendipity*.

Tengan una silla vacía en su mesa, ábranse a la inspiración y utilicen este cuestionario como mejor se adapte al momento de su comunidad educativa. Para los primeros en lanzarse a trabajar, en las páginas siguientes les dejamos algunas sugerencias, aunque su *Serendipity* será tan válida como la nuestra.

¿Será este momento un problema, un desafío, un reto, una oportunidad...?

Buen trabajo y mejor inspiración.

El Equipo de autores.

PARA EMPEZAR...

Un aguador de la India tenía sólo dos grandes vasijas que colgaba en los extremos de un palo y que llevaba sobre los hombros. Una tenía varias grietas por las que se escapaba el agua, de modo que al final del camino sólo conservaba la mitad, mientras que la otra era perfecta y mantenía intacto su contenido.

Esto sucedía diariamente. La vasija sin grietas estaba muy orgullosa de sus logros pues se sabía idónea para los fines para los que fue creada. Pero la pobre vasija agrietada estaba avergonzada de su propia imperfección y de no poder cumplir correctamente su cometido.

Así que al cabo de dos años le dijo al aguador:

—Estoy avergonzada y me quiero disculpar contigo porque debido a mis grietas sólo obtienes la mitad del valor que deberías recibir por tu trabajo.

El aguador le contestó:

—Cuando regresemos a casa quiero que notes las bellísimas flores que crecen a lo largo del camino.

Así lo hizo la tinaja y, en efecto, vio muchísimas flores hermosas a lo largo de la vereda; pero siguió sintiéndose apenada porque al final sólo guardaba dentro de sí la mitad del agua del principio. El aguador le dijo entonces:

—¿Te diste cuenta de que las flores sólo crecen en tu lado del camino? Quise sacar el lado positivo de tus grietas y sembré semillas de flores. Todos los días las has regado y durante dos años yo he podido recogerlas. Si no fueras exactamente como eres, no hubiera sido posible crear esa belleza...

(Cuento de la tradición oral india)

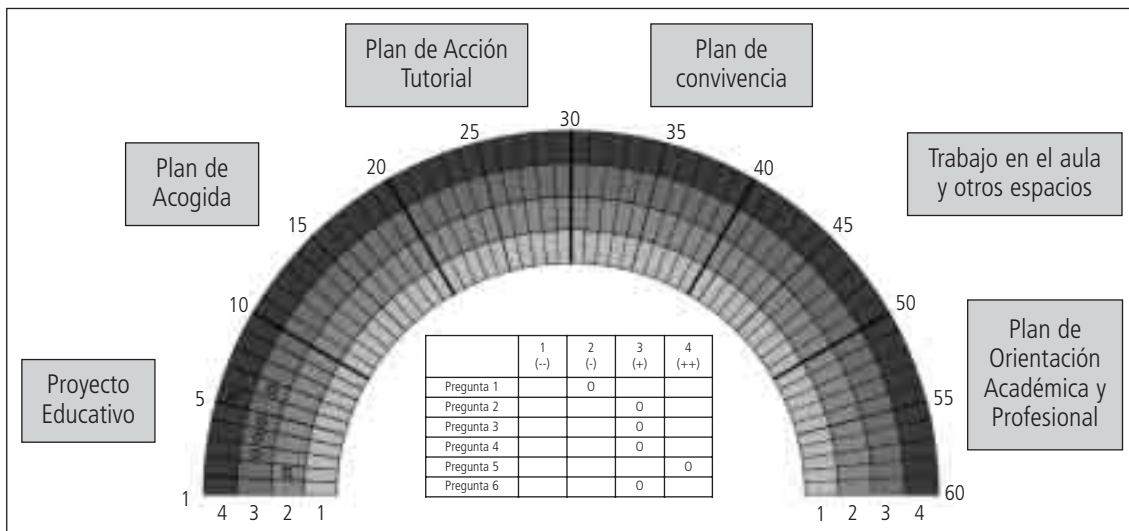
... Si no fueras exactamente como eres, con tu capacidad y tus limitaciones, no hubiera sido posible crear esa belleza. Todos somos vasijas agrietadas por alguna parte, pero siempre existe la posibilidad de aprovechar las grietas para obtener buenos resultados...

¿CÓMO USAR ESTE CUESTIONARIO?

Objetivos	Posibilidades, tiempos y personas	El cuestionario y su representación gráfica
<ul style="list-style-type: none"> — Evaluar la realidad de nuestra comunidad educativa en materia de: <ul style="list-style-type: none"> • escolarización de alumnado inmigrante; • tratamiento de la interculturalidad en el currículo y documentos organizativos de nuestro centro. — Reflexionar sobre aquellos aspectos positivos y negativos de la educación intercultural en nuestra comunidad educativa para hacer un mejor uso y lectura de los diferentes capítulos y experiencias que componen el Programa Egeria: <ul style="list-style-type: none"> • haciendo hincapié en la lectura más detallada de aquellos capítulos y prácticas que ofrezcan una respuesta a las necesidades de nuestro centro; • reforzando a nuestros educadores por el trabajo bien hecho en aquellos aspectos del cuestionario donde destacamos positivamente. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Informar en el claustro de la realización del cuestionario. 2. Establecer un equipo de trabajo con un breve calendario de reuniones. 3. Equipo de trabajo: 1 profesor de cada uno de los diferentes ciclos, el orientador, un profesor de apoyo y el Jefe de Estudios o Director. 4. Organizar una reunión inicial. Se puede utilizar algún capítulo de la primera parte del libro para situar la propuesta e iniciar la reflexión con el equipo. 5. Realizar el cuestionario en una única sesión o hacerlo por partes en diferentes sesiones. El cuestionario está dividido en 6 apartados. Cada uno de estos apartados se corresponde con un capítulo del Programa Egeria: PEC, PAT, Convivencia, Aula... 6. En equipo, mientras se rellena el cuestionario: DIALOGAR, OPINAR, EXPRESAR SUS ARGUMENTOS, COMPARAR, CRITICAR, REFLEXIONAR... 7. Representar los resultados en la gráfica. 8. Iniciar el diálogo y la reflexión en equipo. 9. RECUERDE: lo más importante no es el cuestionario o la representación gráfica, sino el diálogo y el conjunto de medidas que el centro decida adoptar a la luz de la reflexión y los resultados. 10. Consultar el Programa Egeria. 	<ul style="list-style-type: none"> — El cuestionario tiene un total de 60 preguntas divididas en 6 apartados que se corresponden a cada uno de los capítulos que componen el Programa Egeria. — Cada pregunta del cuestionario puede evaluarse con una puntuación que va del 1 (– –) hasta el 4 (+ +): <ul style="list-style-type: none"> • 1=En total desacuerdo (– –) • 2=En desacuerdo (–) • 3=De acuerdo(+) • 4=Totalmente de acuerdo (+ +) — Una vez que hemos realizado el cuestionario, puede resultar muy útil representar gráficamente los resultados. — De esta forma, en un único golpe de vista, podemos analizar y reflexionar sobre la situación real y presente de nuestra comunidad educativa. — La representación gráfica es importante porque permite guiar la toma de decisiones reflejando aquellos aspectos que estamos haciendo bien y aquellos en los que necesitamos mejorar, adoptando nuevas respuestas y medidas del Programa Egeria. — El dibujo elegido para la representación gráfica ha sido un Arco-Iris. En la página siguiente puede consultar diferentes ejemplos de la representación de los resultados obtenidos en dos cuestionarios ficticios que les servirán a modo de ejemplo.

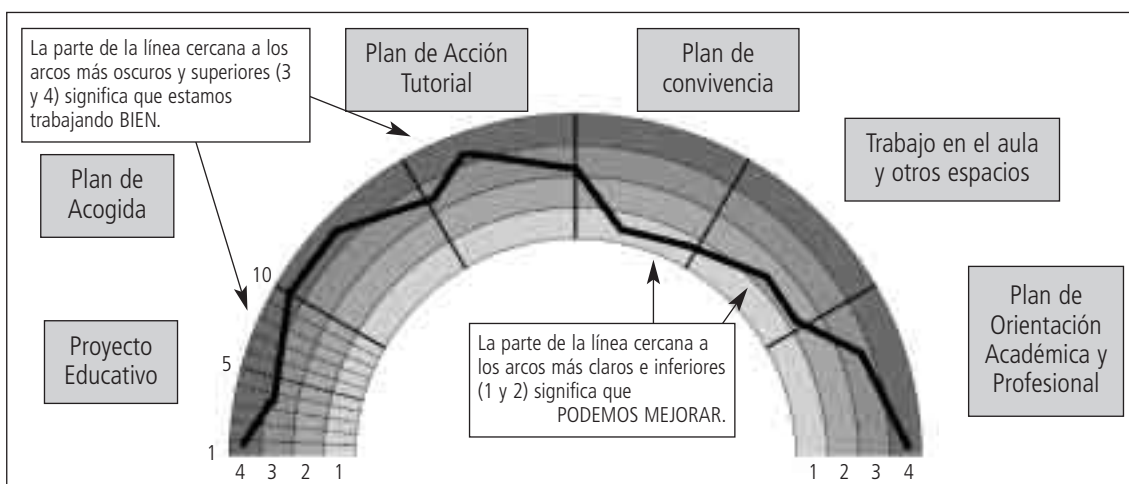
El Arco-Iris está dividido en 6 partes y lo forman 4 arcos. Fijese en el ejemplo.

- Cada una de las partes se corresponde con uno de los apartados del cuestionario y está compuesto por 10 preguntas. Todas las preguntas, desde la 1 hasta la 60, ocupan su posición en cada una de las líneas que, transversalmente, cortan el Arco-Iris.
- Cada uno de los 4 arcos que componen el Arco-Iris se corresponde con una opción de respuesta de 1 a 4. El arco más claro e inferior es 1 (En total desacuerdo), el siguiente es 2 (En desacuerdo), el tercero es 3 (De acuerdo) y el arco más oscuro y superior es 4 (Totalmente de acuerdo).

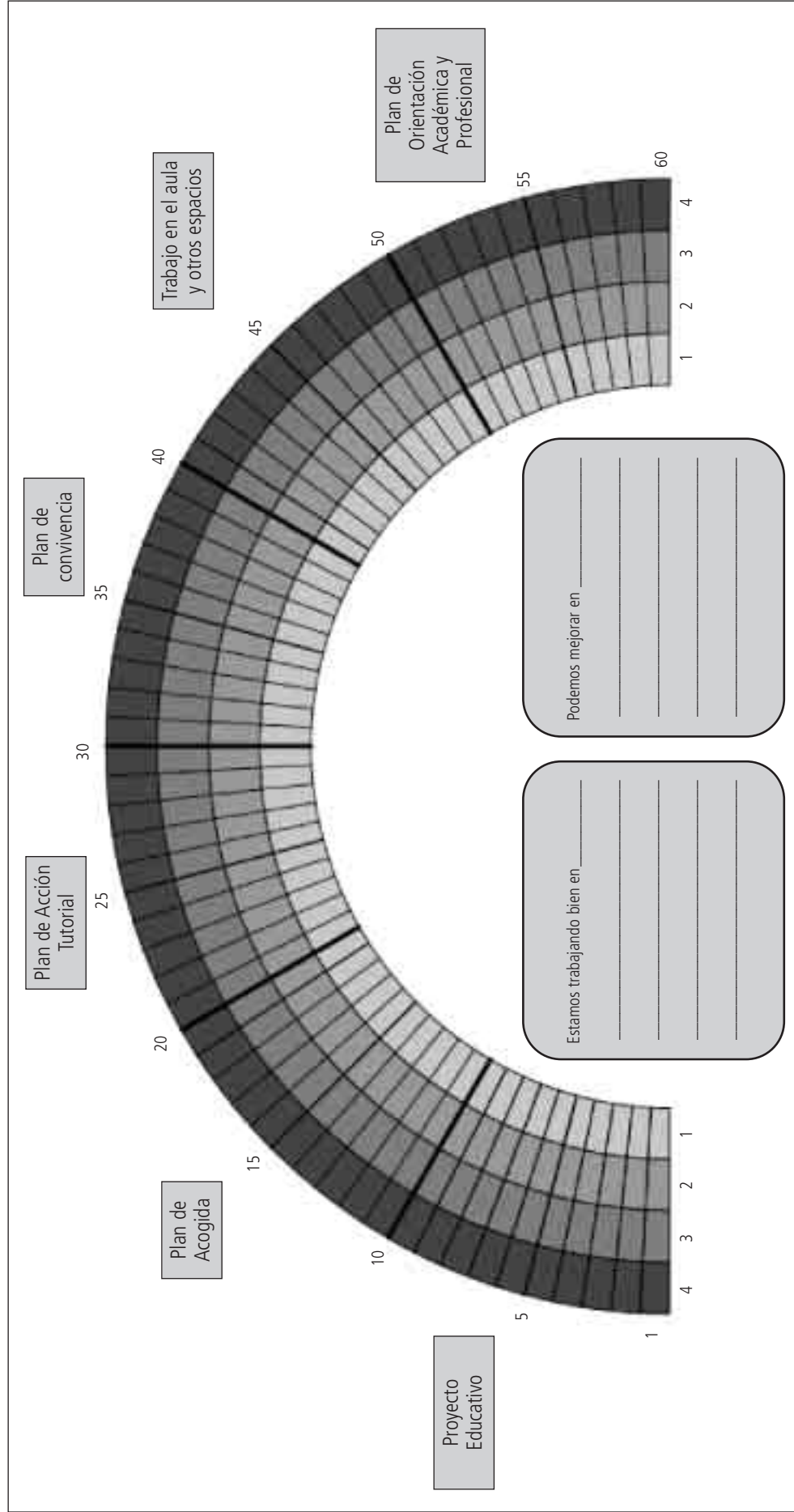


Una vez que rellenamos el cuestionario y representamos las respuestas en el Arco-Iris podemos trazar una línea que nos permita unir todas las respuestas. Esta línea nos da una idea sobre el tratamiento de la interculturalidad y el acompañamiento del alumnado inmigrante en nuestra comunidad educativa.

En este ejemplo ficticio, el Arco-Iris muestra muy buenos resultados en el PEC, Plan de Acogida, PAT y POAP. Sin embargo, necesita mejorar el Plan de Convivencia y el trabajo en el aula y otros espacios. En este caso sería bueno trabajar en estos apartados guiándonos por los capítulos correspondientes del Programa Egeria.



REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL ESTADO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN NUESTRA COMUNIDAD EDUCATIVA



CAPÍTULO 6

1. Durante el año nos reunimos varias veces para revisar la marcha del Proyecto Educativo del Centro.
2. Optamos abiertamente por la escolarización de alumnado inmigrante.
3. Desde esta opción, asumida por la mayoría del equipo de educadores del centro, difundimos nuestro PEC a todas las familias.
4. Evaluamos periódicamente las prácticas educativas inclusivas e interculturales.
5. En el marco del PEC se organizan actividades de formación inclusiva e intercultural teniendo como principales destinatarios el equipo educativo.
6. El centro coordina actividades educativas con otros centros del barrio y con servicios externos.
7. Nuestro centro fomenta la organización y realización de actividades voluntarias de los padres que repercuten positivamente en la vida y clima del propio centro.
8. Nuestro centro promueve la actividad solidaria voluntaria del alumnado.
9. Las familias inmigrantes colaboran en la organización de actividades del AMPA y participan en las mismas.
10. El profesorado trabaja de forma coordinada y cooperativa.

1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Otras anotaciones: _____

Proyecto Educativo de Centro

CAPÍTULO 7

11. En nuestro centro existe un Plan de Acogida que ha sido evaluado y sabemos que funciona correctamente.
12. Tenemos alumnos acompañantes para recibir al nuevo alumnado inmigrante.
13. Entre todos los tutores rotamos la función del tutor de acogida.
14. En nuestro centro la evaluación del nuevo alumno que llega una vez iniciado el curso, se realiza pasado el período de su primera adaptación emocional y social.
15. En nuestro centro ofrecemos actividades interesantes para la información inicial y la comunicación continua con las familias inmigrantes.
16. Toda la comunidad educativa organiza y participa en las actividades interculturales que se celebran varias veces al año.
17. En la acogida a las familias nos informamos sobre sus intereses y posibilidades de participación en programas de nuestro centro.
18. Nuestros alumnos sugieren actividades de bienvenida en el aula para los nuevos compañeros.
19. Para el nuevo alumnado que no habla la lengua de la escuela, accedemos rápidamente al servicio de intérpretes.
20. En la acogida de alumnos que no hablan la lengua de la escuela, contamos con la ayuda de un alumno intérprete.

1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Otras anotaciones:

Plan de Acogida

CAPÍTULO 8

21. Los tutores establecen pautas específicas de trabajo conjunto escuela-familia a través de las reuniones periódicas que mantienen con las familias.
22. Existen, al menos, tres reuniones individuales con el tutor y los padres de cada uno de sus alumnos a lo largo de todo el año.
23. El centro tiene su propio Plan de Acción Tutorial con actividades para las tutorías de cada curso y en él aparece en todos los niveles el tratamiento de las diferencias culturales, el fenómeno de la inmigración o el aprendizaje de competencias interculturales, entre otros muchos temas relacionados.
24. Las tutorías de la mayoría de nuestros cursos no tienen lugar en la última hora del día.
25. El tutor participa en la primera entrevista de acogida con la familia de un nuevo alumno o, al menos, a través de una otro tipo entrevista específica para una primera presentación y conocimiento mutuo.
26. El Plan de Acción Tutorial, en mayor o menor medida, renueva, cambia e innova sus actividades de año en año.
27. En alguna ocasión, los tutores de nuestro centro realizan alguna reunión por cursos o ciclos para practicar la reflexión, el diálogo o la formación conjunta.
28. Existe coordinación entre los Planes de Acción Tutorial de las diferentes etapas educativas, paso de Primaria a Secundaria y a Bachillerato.
29. El Plan de Acción Tutorial de Educación Infantil y Primaria se contempla en la Programación de Aula.
30. Los tutores participan en la organización de actividades extraescolares y colaboran con el AMPA.

1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Plan de Acción Tutorial

CAPÍTULO 9

31. Tenemos un programa de mediación con alumnos voluntarios formados específicamente para esta función.
32. Observamos las relaciones en los recreos y en el comedor escolar para detectar los posibles conflictos.
33. De una forma u otra, toda la comunidad educativa (padres, personal administrativo, profesorado, equipo directivo, alumnos...) ha participado en la elaboración del Plan de Convivencia.
34. Desarrollamos un modelo para la prevención del maltrato entre iguales.
35. En el tiempo de tutorías o en talleres especiales, aplicamos técnicas para el desarrollo de relaciones interpersonales positivas.
36. No aplicamos sanciones antes de escuchar a las partes implicadas en el conflicto y/o agresión.
37. Nos preocupamos por tener información sobre los conflictos que puedan darse a la salida del centro.
38. En el centro, un equipo de profesores o algún coordinador está especializado en el tratamiento de los conflictos para su detección, análisis y solución.
39. En el aula se aborda formal o informalmente el análisis de estereotipos, la reducción de prejuicios y las prácticas de discriminación.
40. En los recreos los grupos son abiertos y no suelen constituirse guetos ni formaciones cerradas por diferentes nacionalidades.

1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Otras anotaciones: _____

Plan de Convivencia

CAPÍTULO 10

41. En el aula, elaboramos cada año las normas que regirán nuestra clase.
42. En el aula, tratamos de simultanear distintas modalidades de aprendizaje: individual, por proyectos, en talleres, etc.
43. Tendemos a que el alumnado inmigrante permanezca trabajando en el grupo clase el mayor tiempo posible.
44. En todos los procesos de aprendizaje y a través del currículo de las distintas asignaturas se fomentan las relaciones interculturales.
45. Dentro del grupo se refuerza a los alumnos con mayores dificultades.
46. Se fomenta la autonomía personal en la elaboración de los trabajos del curso.
47. Además de los contenidos, existe una evaluación de las competencias adquiridas por los alumnos.
48. Se organizan algunos sistemas de ayuda entre iguales para determinados trabajos en el aula.
49. La diversidad cultural se hace visible en la decoración del aula y del centro, en la agrupación de los alumnos, en la organización de los pupitres, en las fiestas comunes de todo el centro...
50. Vigilamos las actitudes y el comportamiento hacia los alumnos de otras culturas por parte del personal de comedor o de la vigilancia del patio.

1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Otras anotaciones: _____

Trabajo en el aula y otros espacios

CAPÍTULO 11

51. Se ha incluido en el plan de orientación la situación de los alumnos inmigrantes y un conjunto de medidas para responder a sus posibles necesidades específicas.
52. Informamos al conjunto de los alumnos y sus familias sobre la oferta académica y laboral que pueden tener una vez que hayan salido del instituto.
53. El centro sigue un modelo de orientación académica y profesional y cada profesor no sigue su modelo.
54. En el proceso de orientación que el centro ofrece cubrimos las tres líneas de actuación: el conocimiento personal, la información y el contacto con el mundo laboral.
55. El centro ofrece un conjunto de actividades para que los alumnos tengan un primer contacto con el mundo laboral.
56. Todos los profesores de las diferentes áreas y cursos conocen el Plan de Orientación Académica y Profesional.
57. Los profesores participan en el plan y opinan y evalúan aquellos aspectos a mejorar cada año.
58. El centro conoce bien como va a afectar la nueva ley educativa en el proceso de orientación de los alumnos.
59. El centro conoce los recursos del entorno y organiza actividades conjuntas en el ámbito de la orientación con, al menos, alguna de las siguientes organizaciones: empresas, ong's, ferias, federaciones, otros centros escolares, grandes almacenes, institutos o centros de formación profesional, programas de Educación No Formal, etc.
60. Disponemos de folletos informativos u otros materiales acerca del sistema educativo que entregamos a familias y alumnos.

1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Plan de Orientación Académica y Profesional

TERCER VIAJE

PROGRAMA EGERIA

Para la inclusión del alumnado
inmigrante en la escuela
intercultural

6 | LA COMUNIDAD EDUCATIVA: SU PROYECTO EDUCATIVO COMO CENTRO

6.1. APROXIMACIÓN TEÓRICA. LA ESCUELA COMO COMUNIDAD EDUCATIVA. ESPACIO Y ACTORES

Al entrar en un centro educativo es mucha la información que nos llega así de repente. Nuestra primera observación es espacial: cómo es el edificio desde fuera, el cartel que lo identifica como tal, la puerta y la forma de acceso: una verja, un timbre, etc. Ya dentro probablemente lo primero que nos llame la atención es la luz, el color y la distribución del espacio central. Desde allí podemos imaginar la posible distribución de espacios comunes, aulas, patios, biblioteca y otros servicios. Observar estos aspectos nos permite imaginar dónde se sitúan, cómo se mueven y cómo interaccionan los distintos actores.

Desde hace ya muchos años el edificio y la organización escolar, constituye un tema de estudio y de desarrollo de políticas arquitectónicas y organizativas. Con el paso del tiempo se ha ido consolidando la idea de adecuación del continente al contenido, es decir, del edificio a sus funciones. Ruiz (1994)⁷⁸ en su análisis sobre el espacio físico escolar, parte de una concepción de la escuela como un todo, como un ambiente educativo global. Y como ésta funciona como un organismo vital, entre sus partes ha de haber una ordenada y dinámica comunicación. Este autor nos da las pautas generales sobre las características del espacio físico escolar en función de las distintas etapas evolutivas de los alumnos, de las agrupaciones que se realicen, de los objetivos a lograr por los alumnos en cada una de estas agrupaciones y de la interrelación entre todos los actores. Señalemos algunas de esas características:

- Espacio físico cerrado y abierto. Cerrado como espacio bien delimitado para seguridad de los alumnos y de las actividades que se realizan dentro del centro educativo. Abierto en el sentido de apertura hacia quienes van al centro. Accesos fáciles y directos a los visitantes.
- Versatilidad en el uso de los espacios y al mismo tiempo claridad de las funciones de cada espacio como por ejemplo un patio para actividades lúdicas libres así como para actividades lúdicas reguladas.
- Espacios donde se realice una actividad individual pero se posibilite además la interrelación grupal.
- Espacios donde se acceda fácilmente a la comunicación entre profesorado, coordinadores y secretaría, así como al que puedan acceder los alumnos.
- Espacios cuyo mantenimiento y limpieza se conciba como una acción educativa y colaborativa, como por ejemplo aula, patios, equipamiento deportivos, áreas de taquillas para guardar efectos personales, comedor, etc.

⁷⁸ RUIZ RUIZ, J. (1994): "EL ESPACIO ESCOLAR", REVISTA COMPLUTENSE DE EDUCACIÓN. VOL.5 (2), PÁGS. 93-104.

Sin embargo, aunque haya edificaciones que dificulten determinados procesos, lo importante es cómo se estructuran los distintos ámbitos del centro educativo y cómo la permanente interacción entre todos los actores, en los distintos momentos educativos —estudiar, descansar, hablar, jugar, leer, investigar, reunirse, etc.— configura un centro educativo inclusivo e intercultural. En el capítulo 10 dedicaremos una mayor atención a los espacios escolares, por ello ahora centraremos la atención en los actores que interactúan en la comunidad educativa.

Esta visión del centro educativo que lo abarca como totalidad constituye un micro sistema social, donde encontramos una constelación formada por fines, objetivos actividades, recursos, espacios y actores que interrelacionados unos con otros, dan forma y fondo a ese microsistema. Cada actor se sitúa de una manera peculiar ante el centro como conjunto, sus funciones específicas y los recursos disponibles, el desarrollo curricular, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, las actividades extracurriculares, las interacciones que se producen en los distintos espacios del centro —aula, recreos—, la relación con los padres, trabajo en equipo, etc. Al mismo tiempo cada actor da forma a su rol en interacción con los otros actores. En el conjunto de actores condicionantes, en tanto producen prácticas, y condicionados, en tanto son influidos por las prácticas de otros, es donde se configura un tipo de centro educativo que opera como una totalidad.

El hecho de empezar hablando de la comunidad educativa y de cada uno de sus actores, se sustenta en que es la propia configuración del centro la que perfila y pone en marcha, el Proyecto Educativo de Centro. Este documento es como la Constitución propia de cada centro educativo y desde el inicio, desde el momento en que se gesta, es necesario explicitar el tratamiento y la gestión de la diversidad que haremos como centro y desde cada agente implicado en la educación. Como centro, proponiendo nuestro modelo intercultural; y como equipo educativo realizando ese modelo desde nuestros conocimientos previos, la formación que adquiramos y el tratamiento de la diversidad en toda la práctica docente.

Presentamos aquí una síntesis de los distintos modelos que pueden predominar en la gestión educativa de la diversidad⁷⁹:

⁷⁹ COLECTIVO AMANI (1994): EDUCACIÓN INTERCULTURAL: ANÁLISIS Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS, POPULAR, MADRID. MUÑOZ SEDANO, A. (1997): EDUCACIÓN INTERCULTURAL, TEORÍA Y PRÁCTICA, ESCUELA ESPAÑOLA. COLECTIVO IOE (1999): "LA INTERCULTURALIDAD ¿VA AL COLE?", OFRIM SUPLEMENTOS, NOVIEMBRE-DICIEMBRE, PÁGS.47-65. BESALÚ, X (2002): DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN, SÍNTESIS, MADRID.

Modelo	Tratamiento de la diversidad	Aplicación
Inhibidor	Se ignora la diferencia. En lo educativo se trabaja en un concepto teórico de educando con iguales capacidades y competencias.	Casi inexistente hoy en centros sostenidos con fondos públicos.
Asimilativo	Se considera como deseable la adquisición de la cultura de la sociedad receptora y el abandono de la propia. En lo educativo se trabaja sobre un modelo cultural único.	Continúa funcionando en prácticas educativas concretas (como currículum oculto).
Multicultural	En lo educativo se trabaja la pluralidad cultural sin apoyar especialmente el intercambio y la convivencia.	Se aplica en las sociedades donde se reconocen y mantienen las diferencias culturales. Puede producir segregación.
Intercultural	En lo educativo se trabaja sobre la construcción en común integrando y modificando los referentes culturales propios de los distintos grupos.	Aplicable en sociedades que propugnan integración en la diversidad y es el enfoque que se intenta desarrollar en el sistema educativo español.
Inclusivo intercultural	Avanza con respecto al anterior en que promueve educativa y socialmente procesos inclusivos tanto en la vida escolar como en el ámbito social.	Aplicable en sociedades con una inmigración asentada y una generación joven donde la integración en la diversidad se orienta hacia la inclusión social.

Elegido el modelo, comenzamos con el PEC y ponemos en marcha el conjunto de procesos educativos que benefician y responsabilizan a todos los actores siempre en un proyecto inclusivo e intercultural.

6.2. UN PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO INCLUSIVO E INTERCULTURAL

EL CARÁCTER PROPIO

Situémonos desde la perspectiva de los centros educativos de carácter confesional católico. Estos fundamentan su identidad desde una concepción cristiana de la persona, de la educación y del mundo, y su misión en el momento presente

es evangelizar, y la lleva a cabo educando desde una visión humanista-cristiana, desde el diálogo fe-cultura-vida, abriéndose a todos en relaciones fraternas, y con pluralidad.⁸⁰

La escuela católica quiere convertirse en escuela para todos, en red y solidaria, que apuesta por cada persona, escuela que prepare para aprender a lo largo de la vida, escuela abierta a la trascendencia, escuela de valores, escuela de la cultura, escuela en misión compartida desde una comunidad de vida, escuela proactiva ante los retos y problemas, escuela humanizadora, escuela evangelizadora, etc.⁸¹

Los valores de la escuela católica se transmiten desde un enfoque sistémico, por medio de una cultura organizativa centrada en la persona y en los valores cristianos explícitos, y por el clima emocional de la comunidad educativa, que establecen las condiciones idóneas para el crecimiento personal y social de cada uno de sus integrantes. Para que esto sea posible, es imprescindible que todos los miembros de la comunidad educativa se identifiquen con este carácter propio, se impliquen y se sientan responsables.

La escuela católica desarrolla un proyecto educativo basado en la lectura evangélica de los valores que fundamentan los derechos humanos y que demanda la sociedad, y tiene la responsabilidad de llevarlo a cabo con coherencia si quiere ser significativa. En caso contrario, se desvanecería la razón de ser de su presencia en el ámbito educativo. Este proyecto educativo se desarrolla desde tres niveles: ambiente educativo fraterno y de inclusión; educación en valores; y diálogo fe-cultura-vida. En la escuela católica se educa desde un estilo pedagógico inclusivo, basado en la cercanía del alumno y el respeto a la diversidad, y en estrecha colaboración con las familias.

En sus proyectos educativos se materializa una propuesta de vida orientada desde la disponibilidad, la justicia y la solidaridad. Su meta es la construcción de una humanidad fraterna, cuyos primeros destinatarios son los más débiles y necesitados. Por todo ello, la escuela católica, fiel a la enseñanza del Evangelio, opta prioritariamente por la defensa y atención preferente de los más débiles y desfavorecidos (nuestros alumnos pobres en recursos, habilidades, afectos, etc.).

Los centros de la escuela católica defienden el principio de equidad para dar a cada alumno la atención educativa que necesite, sin renunciar a la calidad, y ponen en marcha un modelo de atención a la individualidad basado en 10 criterios:

- Inclusividad y opción preferencial por los más necesitados.
- Interdependencia de los distintos tipos de medidas de atención a la diversidad.

⁸⁰ FERE-CECA y EyG: (2005) CALIDAD, EQUIDAD Y LIBERTAD EN LA EDUCACIÓN. NUESTRA VISIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO. FERE-CECA y EyG, MADRID.

⁸¹ FERE-CECA: (2005) ESCUELA CATÓLICA: SIGNO Y PROPUESTA DE FUTURO. SM, MADRID.

- Gran autonomía pedagógica para su aplicación.
- Contextualización de cada medida desde la realidad de cada centro.
- Recursos organizativos y curriculares: agrupamientos flexibles, refuerzos y apoyos, desdobles, planes de convivencia, políticas de acogida, etc.
- Potenciar la función tutorial y la orientación escolar.
- Coexistencia de medidas paliativas, o de intervención, con medidas preventivas, pero priorizando las preventivas.
- Verticalidad en su aplicación y desarrollo desde todos los niveles educativos.
- Información, participación y formación del profesorado, alumnado y familias.
- Apertura a la investigación en acción, creación de comunidades de aprendizaje, y facilitación de intercambio de experiencias exitosas.

LO QUE COMPARTEN TODOS LOS PROYECTOS EDUCATIVOS DE CENTRO

Un PEC inclusivo e intercultural, aún diferente para cada centro, en función de su realidad y necesidades, tiene algunas características comunes a todos: la primera es que objetivos, actividades y roles que promuevan la inclusión y la interculturalidad, estarán presentes cada año o en cada revisión del proyecto. ¿Por qué decimos esto? Probablemente por una frase que escuchamos hace unos años en un centro cuando al hablar del Proyecto Educativo nos comentaron que la interculturalidad se había trabajado el año anterior y ese año tocaba matemáticas. Distinto sería reforzar durante un curso escolar el aprendizaje de las matemáticas siempre desde el enfoque intercultural como, por ejemplo, contenidos y metodologías de la enseñanza de las matemáticas en diversas culturas.

La segunda característica común es que el PEC es un trabajo coral, no lo realiza una persona, ni dos, sino todas.

La tercera característica es que el PEC no es un documento inamovible. Por el contrario, es imprescindible que esté sujeto a todas las revisiones y modificaciones que sean necesarias. No olvidemos que un proyecto educativo se construye a partir de distintas realidades, la del entorno, la del centro —equipos y personas— y la de los recursos disponibles, y éstas son realidades que, con mucha frecuencia, cambian. En definitiva, el Proyecto Educativo de Centro siempre es un trabajo colaborativo y siempre está en cambio, ya que supone “...un diálogo permanente entre su contenido y la práctica educativa diaria”⁸².

⁸² ANTÚNEZ, S. (1987): EL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO, GRAO, BARCELONA, PÁG. 28.

El PEC nos define, nos hace tomar decisiones y nos orienta para la puesta en marcha del conjunto de prácticas educativas. Constituye una declaración de intenciones educativas donde se manifiesta: la identidad de nuestro centro, la opción explícita por un centro inclusivo e intercultural, los objetivos con las actuaciones educativas que de ellos se derivan y los recursos necesarios para su implementación.

**Un proyecto de educación en "clave de utopía".
Ser hoy una escuela inclusiva**

En ese proyecto educativo de centro se buscaba ya un modelo de educación dirigido a todo tipo de alumnado, en el que cada uno pudiera encontrar el difícil equilibrio entre la identidad individual y la convivencia en grupo, entre las minorías y las mayorías, entre lo distinto y uniforme. Se prestaba también una especial atención a los sectores más desfavorecidos, a aquellos que, como ahora los inmigrantes, las nuevas minorías sociales y étnicas o el alumnado de necesidades educativas especiales, **se sienten ser otros en un sistema en el que debieran ser uno más.**

Las mismas características con las que se define en el PEC "una escuela en clave de utopía" justifican la necesidad y pertinencia de este Proyecto de educación Inclusiva: una escuela inclusiva que supone para la comunidad educativa una actitud abierta y dinámica; abierta para integrar a todos y a todas, y dinámica para atender las nuevas realidades sociales que demandan una respuesta educativa

Proyecto de Educación Inclusiva. Colegio Ursulinas de Gijón⁸³

Entendemos que un Proyecto Educativo de Centro es inclusivo y multicultural cuando:

- realiza una opción clara hacia la escolarización de todo tipo de alumnado, en especial de alumnado español e inmigrante con carencias socioeconómicas, con déficits educativos previos junto al alumnado español e inmigrante sin esos factores previos de riesgo,
- realiza una opción clara hacia la personalización del proceso educativo, considerando las condiciones sociofamiliares, las capacidades, competencias, déficits y obstáculos hacia la trayectoria exitosa de cada alumno,
- realiza una opción clara hacia la corresponsabilidad de la acción educativa de familias, equipo educativo y alumnado y agentes externos al centro escolar.
- se fundamenta en tres principios: el de ciudadanía que se concreta en la igualdad de derechos y oportunidades, el de derecho a la diferencia que defiende

⁸³ WWW.EDUCASTUR.PRINCAST.ES/CONC/URSULINASDEJESUS

el valor de todas las culturas y el de unidad en la diversidad, que establece una responsabilidad compartida por minorías y mayorías culturales.

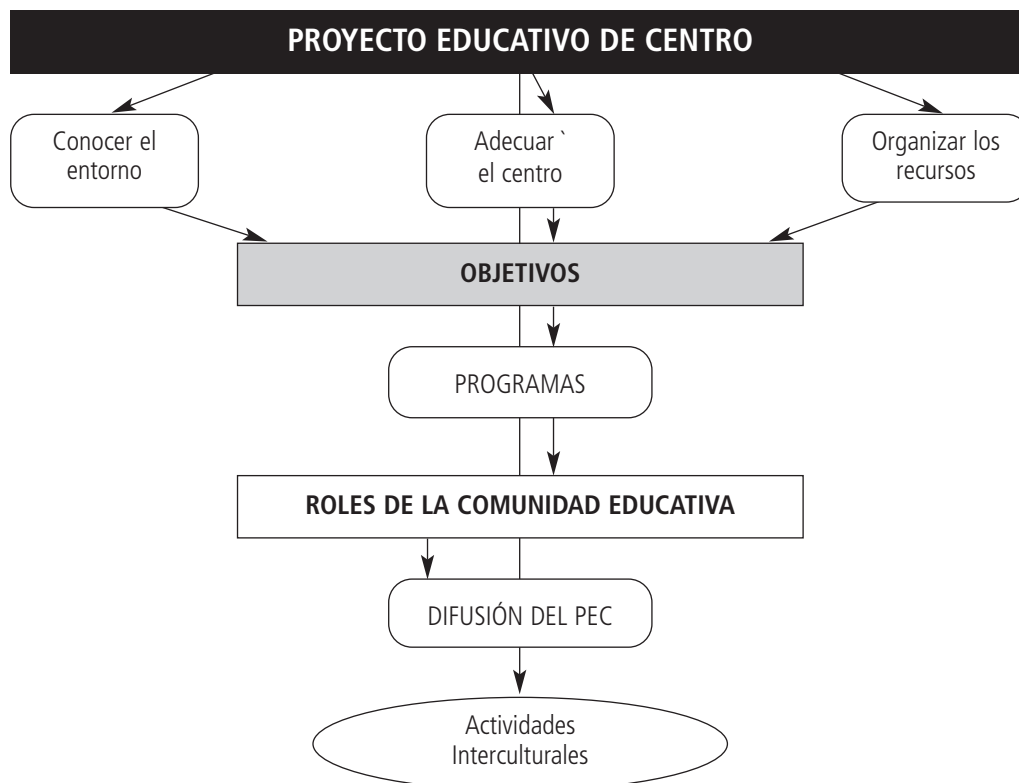
a) Lo que hace de cada Proyecto Educativo de Centro un proyecto único

Aquí se establece la peculiaridad de cada centro o de aquellos centros que por compartir realidades, objetivos y programas similares, elaboran y desarrollan conjuntamente un PEC unificado. Lo que hace a cada Proyecto Educativo único es el entorno social en el que se inserta el centro educativo y su propia realidad escolar, a partir de las que elabora su proyecto. De ahí la importancia de formularnos una serie de preguntas a las que responderemos con la propuesta educadora.

LAS PREGUNTAS PARA ELABORAR NUESTRO PEC Y LOS PASOS QUE DAREMOS

Con objeto de elaborar nuestro PEC según las claves que hemos ido planteando a lo largo del documento se hace necesario ir dando respuesta a cada una de estas preguntas que, a su vez, hacen referencia a diferentes ámbitos de análisis:

- ¿Dónde se sitúa el centro? El análisis de nuestro entorno.
- ¿Cómo es nuestro centro? La presentación del centro.
- ¿Qué recursos propios tiene a su disposición?
- ¿Qué objetivos nos proponemos lograr?
- ¿Qué programas educativos ofertamos y cuál es el perfil de esos programas?
- ¿Qué roles tendrán los actores de la comunidad educativa?
- ¿Cómo vamos a difundir nuestro Proyecto Educativo de Centro?
- Si la interculturalidad es un valor transversal y global ¿qué actividades programaremos cada año para todo el centro?



Nuestro entorno

Conocer el entorno donde se sitúa el centro educativo tiene un doble objetivo. Por un lado, nos permitirá informarnos sobre la realidad cotidiana de nuestro alumnado para entender mejor sus capacidades y carencias y perfilar la acción educativa. Pero al mismo tiempo nos dará pistas suficientes para proyectar nuestro proyecto educativo sobre la realidad social inmediata.

El entorno es una realidad viva que se introduce cada día en la escuela. La escuela siempre ha estado necesariamente tomando el pulso a las condiciones educativas, familiares, sociales y económicas de sus alumnos, porque ha sido consciente de la influencia que éstas ejercen en su escolarización.

En ese entorno es donde nuestros alumnos y sus familias, viven su cotidianidad. Allí reside el alumnado inmigrante.

La fisonomía de muchos barrios de nuestras ciudades ha cambiado. Familias y alumnos de nuestro centro educativo encuentran, en el espacio en que viven, personas que antes sólo veían cuando viajaban, en las películas y en las historias que se contaban sobre otros países, otras culturas —historias muchas veces con grandes notas de falsedad y exageración—. Pero no son sólo personas con otro color de piel, otra forma de hablar, otras formas de vestir, de saludar, etc, las que encontramos en nuestro entorno, es el entorno mismo el que ha cambiado con su presencia. Encontramos tiendas nuevas dedicadas a la venta de productos relacionados tanto con las pautas alimentarias de otros países, como con artícu-

los para uso de todos, autóctonos e inmigrantes. Encontramos también una dinámica diferente en la ciudad o en barrios de grandes ciudades, aquél que existía antes cuando los vecinos hacían parte de su vida diaria en la calle. Ese uso de la calle como espacio público se ha recuperado con la inmigración y vitaliza nuestros barrios aunque también sea, algunas veces, foco de conflictos.

Pero además estos núcleos de población con vecinos inmigrantes, cambian continuamente, observándose distintas fases de este movimiento. Pueden, por ejemplo, llegar primero hombres o mujeres que luego reagruparán, llegando los niños y los jóvenes y constituyéndose paulatinamente el grupo familiar completo. Varían también la procedencia nacional, asentándose un grupo nacional y llegando otros nuevos. Todos estos cambios, que son continuos, perfilan nuevas realidades y por tanto, nuevas necesidades y demandas a las que se da respuesta desde los poderes locales y también desde la escuela.

Toda esta realidad es observada y vivida por las familias de nuestros alumnos. ¿Cómo nos aproximaremos al conocimiento de esta realidad? Podría ser a través de la revisión de los siguientes indicadores:

1) Los vecinos

POBLACIÓN DEL ENTORNO PRÓXIMO

- Actividad económica principal: construcción, hostelería, comercio minorista, etc.
- Población: perfil de las familias: extensa, nuclear, monoparentales, etc. Población joven. Población en edad de escolarización.
- Actividad laboral: sector ocupacional.
- Indicadores de calidad de vida: Tasa de empleo/desempleo.
- Características generales del habitat: viviendas unifamiliares, viviendas en altura, infraviviendas, chabolismo, etc.
- Iglesia, parroquias, mezquitas, iglesias protestantes (evangélicas, otras).
- Equipamientos: servicios básicos, transporte público, equipamientos sanitarios, centros educativos, espacios de uso público: parques, equipamientos deportivos, centros culturales, bibliotecas, cines y salas de espectáculos...
- Espacios en los que participan el alumnado y sus familias.
- Estructura asociativa: asociaciones de vecinos, entidades sociales, asociaciones de atención a la infancia de educación no formal, de ocio y tiempo libre.

En el entorno de nuestro centro solemos encontrar un perfil socioeconómico y cultural similar entre sus vecinos. Los vecinos suelen compartir los mismos espacios, quejarse de los mismos problemas como falta de equipamientos suficientes, deficiencia en el transporte público, mal estado de algunos espacios

públicos, problemas de acceso a la propiedad de la vivienda, etc. Hay puntos importantes de coincidencias. Pero no podemos dejar de señalar las características específicas de la población inmigrante, por ser migrantes, por su procedencia y por su situación en la sociedad receptora. Estas son algunas de las cuestiones que tenemos que explorar en el análisis de nuestro entorno.

2) Los nuevos vecinos

POBLACIÓN INMIGRANTE⁸⁴

- Número de extranjeros que residen en el barrio. Nacionalidades más numerosas.
- Composición de las familias. Reagrupación familiar. Edades de los hijos. Previsión de escolarización.
- Situación jurídica: documentados/indocumentados.
- Actividad laboral de los adultos inmigrantes: asalariados, autónomos. Sectores ocupacionales
- Indicadores de calidad de vida: empleo/tasa de paro. Tiempo de desplazamiento al lugar de trabajo. Cuidado de los hijos.
- Tipo de vivienda, condiciones de la vivienda. Hacinamiento. Realquiler.
- Uso de los equipamientos sanitarios, deportivos, parques públicos, etc.
- Asociaciones de inmigrantes, asociaciones de españoles e inmigrantes. Redes de apoyo social.

Poder responder a estas cuestiones no significa que como centro tengamos que realizar un estudio en profundidad. La mayoría de los centros en su larga trayectoria educativa, tienen información sobre su realidad. Pero es necesario su constante actualización y sistematización. Y el lugar es el Proyecto Educativo porque constituyen el fundamento de toda la propuesta.

¿Por qué es importante aproximarnos a la realidad donde se sitúa nuestro centro? Porque constituye el primer paso de la reestructuración de nuestra escuela para dar respuestas adecuadas y suficientes a nuestro alumnado al mismo tiempo que respondemos a las opciones que como centro educativo hemos elegido.

Así, por ejemplo, las nacionalidades predominantes en el entorno pueden darnos la pauta de los apoyos lingüísticos que tiene que implementar el centro.

De la misma manera, si predominan familias monoparentales —frecuentemente madre e hijos— el centro educativo puede prever la puesta en marcha de programas de atención a las madres —charlas informativas sobre temas de su inte-

⁸⁴ ESTOS INDICADORES BÁSICOS FORMAN PARTE DEL “ESTUDIO DIAGNÓSTICO DE LA POBLACIÓN INMIGRANTE EN BOADILLA DEL MONTE (MADRID)”. INVESTIGACIÓN REALIZADA POR EL INSTITUTO UNIVERSITARIO DE ESTUDIOS SOBRE MIGRACIONES DE LA UNIVERSIDAD PONTIFICIA COMILLAS EN EL AÑO 2005.

rés, cuidado de los niños, etc.—. También el tipo de trabajo de las familias y sus horarios así como las características y condiciones de la vivienda, pueden orientar sobre recursos en el centro, como extensión del horario escolar, lugar de estudio fuera de las horas de clase, o informar sobre recursos del entorno.

Nuestro centro

En ese entorno está situado el centro educativo. Aquí también corresponde explicitar su configuración:

TIPO DE CENTRO

- Su trayectoria: el tiempo que lleva en el barrio.
- Localización.
- Medios de transporte para acceder al centro.
- Nuestro Carácter propio.
- Enseñanzas que imparte, concertadas y no concertadas.
- Alumnado: número de alumnos, distribución por sexo. Alumnado extranjero e inmigrante. Nacionalidades.

Los recursos: propios y del entorno

1) Las Instalaciones

Aulas para los grupos ordinarios Aulas de usos múltiples Biblioteca Comedor Patios	Equipamientos deportivos Salón de actos Capilla Despachos
--	--

2) Los recursos propios

La mayoría de los centros educativos tienen una composición similar de su equipo educativo. Sin embargo, hay nuevos recursos humanos que pueden marcar una diferencia significativa en el camino hacia la inclusión intercultural.

En concreto, el trabajo colaborativo del alumnado en las figuras de alumnos/as de apoyo o tutores o mediadores para la convivencia escolar, nos hablan de una comunidad educativa bajo el prisma de que todos pueden ejercer otros roles más allá de los convencionales. Así, el alumnado, en el marco conceptual tradicional como persona que aprende, es, en nuestro enfoque, además de una persona que aprende, un recurso educativo para otros.

La misma idea puede aplicarse a las asociaciones de padres y madres. ¡Cuántas veces escuchamos que están sólo para algunas tareas o que funcionan de manera poco cohesiva! Los padres y madres, autóctonos o inmigrantes, son también personas con saberes, experiencia y disponibilidad, que pueden participar activamente en el proceso educativo. La nueva figura de “familias colaboradoras” que incluiremos en el Plan de Acogida, es un ejemplo de inclusión de los padres en la filosofía del centro.

Por último, hemos incluido también al voluntariado, pensando en jóvenes y adultos —ex alumnos, estudiantes universitarios o vecinos del entorno—, personas que puedan colaborar en el centro con tareas concretas orientadas hacia la interculturalidad. La colaboración del voluntariado en centros educativos es una forma de participación social solidaria que cada vez se extiende más. Como nueva modalidad que es, ha de ser concretada y regulada desde la propia autonomía del centro, definiendo los espacios y los tiempos de tal colaboración.

Las posibilidades de interacción con el voluntariado son muchas, todo dependerá de las necesidades y de la actitud flexible del centro para introducir esta nueva figura solidaria. Se pueden establecer colaboraciones:

- En actividades puntuales
- En apoyo y refuerzo educativo
- En orientación profesional
- En tareas de apoyo al docente en el aula
- En la biblioteca escolar
- En el programa de centro abierto

LOS RECURSOS HUMANOS DEL CENTRO

- Personal propio del centro: número de profesores, jefatura de estudios, profesores de apoyo, equipo de orientación educativa, personal administrativo.
- Alumnos acompañantes (Plan de Acogida).
- Alumnos de apoyo, —alumno tutor— (Espacio aula).
- Alumnos mediadores para la convivencia escolar. (Plan de Convivencia).
- Asociación de padres y madres. Familias colaboradoras (Proyecto Educativo de Centro, Plan de Acogida, Plan de Convivencia).
- Voluntariado (varias actividades en el centro educativo).

Al hablar de recursos humanos no debemos atender sólo al número de trabajadores sino también a su cualificación. Los profesionales están generalmente capa-

citados para cumplir sus funciones pero, además, disponen de otras capacidades, competencias y formación que conviene conocer, reconocer y aprovechar.

3) Los recursos externos

Decíamos al hablar del entorno que es una realidad que entra a diario en el centro educativo. Por eso es tan importante conocerla, para que nuestro proyecto tenga en cuenta su configuración y actúe educativamente de la manera más óptima, dando respuestas educativas y sociales. Pero el entorno es también una realidad en constante cambio. De este entramado social inmediato surgen nuevas estrategias, nuevas modalidades de acción social desde el ámbito del sector público y nuevas formas de organización de la sociedad civil.

Observamos entonces qué nos ofrece nuestro entorno en redes de apoyo de inmigrantes, en servicios públicos y en el sector asociativo en general. Y como centro educativo diseñamos y movilizamos nuevas formas de colaboración en un espacio compartido. Estos llamados “recursos externos” no solo posibilitan la integridad de los procesos educativos sino un trabajo en redes locales que revierten en la transformación del espacio social próximo y potencian el rol de la escuela.

La escuela, junto con todo este conjunto de recursos externos, forma parte de lo que desde hace ya tiempo, se denominan “poderes locales”. El ámbito de lo local es el espacio donde se ponen en práctica las políticas de integración, bienestar y desarrollo de los ciudadanos y donde se pueden producir las mejores respuestas hacia la inclusión y las relaciones interculturales, y el centro educativo puede convertirse en un actor clave para el logro de estos objetivos.

En este sentido, proponemos, al presentar las características propias de los programas que ofrece el centro, algunas sugerencias de colaboración de y con las organizaciones del entorno:

ENTIDADES CON LAS QUE COLABORAR:	
Mesa de convivencia local.	Centros de ocio y tiempo libre.
Agentes de desarrollo local.	Casa de jóvenes.
Trabajadores sociales.	Programas de salud dirigidos a jóvenes.
Mediador intercultural.	Asesoría para el empleo.
Mediador socioeducativo.	Casa de la cultura.
Mediador vecinal.	Asociaciones del entorno: vecinales, de inmigrantes, con las que se establece colaboración puntual o sistemática.
Traductor – Intérprete.	Red a la que pertenece el centro: de la congregación, red de escuelas a nivel local, autonómico, estatal o internacional, redes de participación local.
Biblioteca pública.	
Ludotecas.	
Escuela municipal de deportes.	
Centro de educación de adultos.	

Podemos agrupar estos recursos externos en dos tipos: aquellos con los que se puede establecer una colaboración sistemática, como es el caso de los servicios sociales, de mediación, de traducción e intérprete, sistemas de convivencia local, etc.; y aquellos con los que se puede establecer una colaboración puntual, por medio de una programación conjunta, como es el caso de la biblioteca pública, la escuela municipal de deportes, programas de salud juvenil, etc. Sin embargo, lo que adquiere mayor relevancia en este segundo grupo de recursos externos es que el centro educativo los conozca, actualice la información sobre los mismos, informe a familias y alumnos y potencie su uso. Son muchos los centros educativos que comparten una repetida experiencia, la de ser lugares de información general a familias inmigrantes. ¿Por qué ocurre esto? Responden las propias familias cuando señalan que la escuela es lo que mejor conocen y donde reciben la mejor orientación y el trato más humano.

LOS OBJETIVOS INCLUSIVOS E INTERCULTURALES EN NUESTRO PROYECTO EDUCATIVO

Todos los centros tienen elaborado su Proyecto Educativo. Ofrecemos aquí objetivos que reflejan una propuesta inclusiva e intercultural, es decir, una educación para todos, especialmente proactiva hacia el alumnado inmigrante y que considere el bienestar y el compromiso de toda la comunidad educativa. Suárez-Orozco (2004) y Banks (1997) desde perspectivas similares⁸⁵, nos ofrecen objetivos válidos para todo tipo de alumnado y, en especial para el alumnado inmigrante.

1. Transformar la escuela para que sea un auténtico campo de oportunidades para el alumno inmigrante, donde todos experimenten la igualdad de oportunidades para aprender. Supone esto una transformación paulatina pero hacia un cambio total del centro, evitando “arreglos y parches” para hacer frente a situaciones como la escolarización de alumnado inmigrante.
2. Promover una visión cognitivamente compleja del mundo en que viven, conociendo y aceptando su identidad cultural y tomando conciencia y aceptando otras. La interculturalidad y su inclusión como transversal en contenidos, normas y valores, formas de interacción —prácticas sociales que se producen en la escuela— junto a metodologías y herramientas adecuadas, desarrollaría esta visión del mundo que no es otra que ser interculturalmente competente.

⁸⁵ SUÁREZ-OROZCO, G. Y SUÁREZ-OROZCO, C. (2005): LA INFANCIA DE LA INMIGRACIÓN, MORATA, MADRID, BANKS, J. MULTICULTURAL EDUCATION (1997): ISSUES AND PERSPECTIVES, JOSSEY-BASS, SAN FRANCISCO.

3. Desarrollar altas expectativas académicas en relación con todos los alumnos, con independencia de su procedencia cultural, condición social, distintos comportamientos y estilos de aprendizaje y promover su logro educativo.
4. Fortalecer a los grupos rechazados, ofreciendo el control sobre el medio y dando oportunidades de tener experiencias positivas.
5. Construir un espacio donde se promueva el liderazgo positivo y una alta moral del equipo educativo.
6. Construir un vínculo con las familias, que las implique y corresponsabilice en el proceso educativo y socializador que delegan, en parte, en la escuela.

Estos objetivos, incorporados a los que formule cada centro educativo, tienen como transversal la inclusión y la interculturalidad que dan sentido y forma a todos los dispositivos y programas con que cuente el centro.

LOS PROGRAMAS QUE IMPARTE EL CENTRO

Todos los centros presentan una amplia diversidad en muchos de sus ámbitos, pero hay dos que impiden pensar la escuela en claves de homogeneidad y que nos fuerzan a repensarla desde la perspectiva de la heterogeneidad. Uno de estos ámbitos lo constituye el profesorado y el otro el alumnado. Se insiste mucho en cómo los cambios sociológicos de la población infantil y juvenil española están modificando la realidad escolar y la práctica educativa. Pero la irrupción de la diversidad en la escuela nos permite percibir cada vez con mayor claridad también la variedad existente dentro de los equipos docentes. Siempre la hubo, pero hoy en día parece expresarse con más claridad. Son varios los elementos que contribuyen a hacer visible la diferencia entre profesores: los diferentes modos de entender la educación, la función docente y la práctica educativa cotidiana. Entre ellos cabe destacar los diversos posicionamientos que se han dado a lo largo del periodo de reforma continua que vive la escuela española y que abarca desde el propio sistema educativo que no termina de consolidarse hasta la metodología en continua adaptación a las necesidades de un alumnado cambiante. Son muchas las opiniones de investigadores y docentes sobre “lo que convendría hacer”. Progresivamente algunas respuestas se van consolidando como buenas prácticas mientras que otras parecen quedar como inoperantes o perjudiciales. Sigue quedando un amplio abanico de respuestas posibles y, por tanto, no todos los centros tienen los mismos programas de atención a la diversidad, se estructuran igual ni desarrollan las mismas acciones en las mismas modalidades de programas. La distinta orientación que se les dé determina la diferencia entre los centros.

Algunos de estos programas están ya muy extendidos en sus diferentes modalidades y los vamos a encontrar en la mayoría de los centros. Otros, en cambio, están siendo objeto de experimentación y análisis por parte de la innovación educativa (formal e informal) y suponen respuestas creativas a la nueva configuración escolar.

Nos detenemos primeramente en aquellos programas que suelen tener la mayoría de los centros, señalando algunas condiciones para que dichos programas formen parte de buenas prácticas educativas inclusivas e interculturales:

PROGRAMAS MAS USUALES

1. Educación compensadora
2. Adaptación lingüística
3. Mantenimiento de la lengua y cultura de origen (sobre todo con población marroquí)
4. Actividades extraescolares

La educación compensatoria

La educación compensadora parte de la constatación de que un número importante de alumnos que llegan al sistema educativo están inmersos, por una serie de factores, en una situación de desventaja inicial ante las oportunidades educativas. En el momento en que son escolarizados, son sujetos de derecho a la igualdad de oportunidades ante la educación, pero su trayectoria se verá dificultada por razones económicas, sociales, familiares, migratorias y culturales hasta tal punto que puede preverse su absentismo, abandono y fracaso escolar. Pero hasta que esto ocurra, su malestar, desadaptación y disminución de su autoestima, se irán intensificando a lo largo de su trayectoria educativa. En este sentido, no es suficiente conformarnos con ofrecer igualdad de oportunidades, sino ofrecer procesos hacia la promoción educativa y hacia una inserción social y laboral satisfactoria. De ahí la necesidad de intervenir social y educativamente con recursos especiales de diverso tipo que se agrupan con la denominación “apoyos educativos”.

Cada centro pone en marcha este conjunto de dispositivos de manera diferente. Se puede ir desde las medidas mínimas y más rutinarias hasta un conjunto de medidas que, apoyadas en distintos pero conectados objetivos, supongan una diversificación de herramientas, actividades y experiencias de interacción a lo largo de este proceso de compensación educativa.

Por tanto, un programa de educación compensatoria cuyo sentido es atender a las desventajas de toda índole que producen desigualdad educativa, no será un mero programa de ajuste de “un desfase curricular de dos años como mínimo”, sino que se configurará en torno a un enfoque inclusivo y socializador que:

- Trabaja sobre potencialidades, capacidades e intereses partiendo de aprendizajes que sean significativos para el alumno.
- Tendrá en cuenta que las capacidades cognitivas, comunicativas y sociales las lograrán todos los alumnos, cada uno a su ritmo.
- Desarrollará hábitos de trabajo individual y grupal.
- Será responsabilidad de un equipo, no sólo del profesor de compensatoria o de apoyo.
- Contará con la colaboración de alumnos tutores.
- Contará con la colaboración de la familia.
- Informará sobre recursos y apoyos sociales.
- No funcionará como un compartimento separado del resto de la escuela y menos del grupo clase del alumno. La mejor medida es contar con dos profesores por aula a fin de no crear grupos separados.
- Evaluará continuamente los logros individuales y en función de los resultados, flexibilizará la salida del programa.

Presentamos una experiencia de trabajo⁸⁶:

EE.PP. SAFA Linares: una adecuada gestión de la multiculturalidad. El centro escolar SAFA de Linares ha tenido desde sus inicios un marcado carácter social, escolarizando todos los niños de la zona. Su director, D. José María González Barba, nos relata con cariño aquel episodio que vivieron hace ya unas décadas cuando la población pakistaní en Linares era aún minoría: *«la delegada de educación se presentó en el centro solicitando la admisión de una alumna pakistaní por carecer de los recursos necesarios para integrar a este tipo de alumnado»*. En la actualidad esa anécdota se narra como el inicio de un ambicioso proyecto como es el de educar en la diversidad. Desde esa fecha el número de inmigrantes de esta localidad ha ido creciendo paulatinamente, en especial debido a los reagrupamientos familiares, que han hecho aumentar la tasa de natalidad del municipio.

El centro ha apreciado mejoras en cuanto a la atención de los alumnos inmigrantes, en especial desde que se ha puesto en marcha el Plan de Compensación Educativa durante este curso, facilitando las medidas y adaptaciones curriculares pertinentes para la acogida de alumnos inmigrantes. Además de estas medidas el colegio mantiene relaciones con "Linares Acoge", asociación que coordina junto con el Colegio el seguimiento del alumno a través de visitas domiciliarias y orientación general.

Los rasgos que caracterizan a la población escolar de esta zona han hecho al equipo docente reflexionar y buscar las medidas adecuadas acerca del quehacer educativo en el centro. Todos los maestros son conscientes del entorno cultural en el cual habitan los alumnos y toda la comunidad

⁸⁶ COMO EXPERIENCIA PROPIA E INNOVADORA DE ALGUNOS CENTROS PROPONEMOS LA QUE SE PRESENTA EN EL ARTÍCULO: "UNA MIRADA CUALITATIVA A LA DIVERSIDAD: LA COMUNIDAD INMIGRANTE PAKISTANÍ EN EL CENTRO ESCOLAR EE.PP. SAGRADA FAMILIA, LINARES", CUYA AUTORA ES LA SOCIOLOGA MARTA HERNÁNDEZ-PALOMO PEÑA.

educativa. El Plan de Compensación educativa que se ha puesto en marcha este curso académico ha supuesto mejoras en la educación de los inmigrantes en varios aspectos:

- aplicación de medidas concretas de acogida al alumnado nuevo e inmigrante al inicio del curso;
- aumento del rendimiento diario de los alumnos;
- atención más ajustada, tanto en el aula de apoyo como en el Aula Ordinaria, a las necesidades individuales de cada alumno;
- mayor coordinación entre aula de apoyo y aula ordinaria en instrumentales que no se sienten desbordados por los diferentes ritmos de aprendizaje dentro del mismo grupo;
- mayor concienciación del equipo educativo por la atención a la diversidad y la educación multicultural;
- adquisición de material especializado;
- mayor relación con otras asociaciones e instituciones;
- disminución de los incidentes disciplinarios.

Adaptación lingüística

La adquisición de la competencia en la lengua vehicular de la enseñanza constituye, sin lugar a dudas, un primer paso fundamental para la inclusión escolar de alumnos que no dominen la lengua. Pero también es cierto que los distintos sistemas puestos en práctica no han dado los resultados esperados. Probablemente no se haya explorado lo suficiente la cuestión de cómo y cuándo se aprende mejor una lengua. Veamos algunas ideas que apoyarán esta propuesta.

- Aprender una lengua no es sólo dominar un vocabulario hablado y escrito, es también aprender modos de comportamiento, pautas y valores, en suma *es aprender una cultura*.
- Para aprender una lengua hay que *partir de los aprendizajes adquiridos y construir a partir de éstos, nuevos aprendizajes significativos*. Se parte entonces de los intereses y experiencias previas del alumno, construyéndose desde allí los contenidos del programa lingüístico.
- El aprendizaje de la lengua de la sociedad receptora y de la escuela para adultos y alumnos tiene *que percibirse como una necesidad* y enmarcarse en su proceso de inclusión. Es un *aprendizaje situacional*: los inmigrantes adultos aprenden de la lengua primero lo que necesitan para comunicarse en su ámbito laboral, en sus gestiones administrativas y desde aquí van avanzando según como se vaya dando su proceso de identificación con la sociedad en la que viven.
- Aprender una lengua en el ámbito escolar supone utilizar el mejor instrumento que es la comunicación e interacción con sus compañeros. El aula es la mejor herramienta para dicho aprendizaje.

Las características de los distintos modelos presentados en la primera parte del documento indican que la mejor opción pasa por un modelo mixto que poten-

cie el modelo integrado y ofrezca algunas opciones de una inmersión lingüística pero con otras características a las que éste reúne.

Propuesta: Modelo mixto

El modelo mixto se apoya en parte en los modelos Separado e Integrado, pero conlleva novedades y cambios importantes tanto a nivel organizativo como en la disposición de recursos de apoyo:

- La permanencia fuera del grupo ordinario tiene que ser mínima, el aprendizaje se produce en el grupo de iguales.
- La personalización del aprendizaje supone más recursos de apoyo.
- El camino hacia el logro de los objetivos de aprendizaje se recorre con actividades distintas, en diferentes momentos y en distintos tipos de grupos, evitando en todo momento el etiquetamiento y la segregación del alumnado que está en clases de español y/o lengua cooficial.
- La evaluación siempre será continua y global.

CARACTERÍSTICAS DEL MODELO

1. Parte de la inmersión comunicativa en el grupo ordinario.
2. Se aplica con profesores de apoyo y/o alumnos tutores.
3. Se individualiza el aprendizaje de la lengua junto con los contenidos curriculares que correspondan, pero se aprende en grupo.
4. Permite el desdoblamiento de grupos en el aula en espacios determinados para trabajos específicos con acceso a los materiales correspondientes (fichas de trabajo, libros, etc.).
5. Se evalúan continuamente los logros de los alumnos para consolidar, mantener o retirar refuerzos especiales.
6. Se complementa con refuerzo lingüístico fuera del horario escolar, en el centro o utilizando recursos externos (clases de apoyo lingüístico + refuerzo educativo de asociaciones de la sociedad civil o aulas socioeducativas compartidas entre asociaciones y administración local y/o autonómica).

Orientaciones sobre materiales y formatos

Años atrás existían pocos materiales para la adaptación lingüística. Los que había entonces o eran para el aprendizaje de la lengua para adultos o para el aprendizaje de lectura y escritura para primeros cursos de primaria. Había entonces una población inmigrante adolescente escolarizada que tenía que aprender con materiales que resultaban muy infantiles y aburridos. Muchos profesores de centros elaboraban por iniciativa propia y con mucho ingenio, herramientas adaptadas a estas edades. En la actualidad, el catálogo de herramientas para la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela, es amplísimo.

Estos materiales además, existen en varios formatos, material impreso, material audiovisual, y formato Internet. En todos los materiales se suele especificar el nivel de competencia lingüística requerido y constan de libro para el alumno, para el profesor, libro de ejercicios, etc.

Suelen ser materiales que reúnen los criterios básicos para el aprendizaje de una lengua:

- permiten el autoaprendizaje y la práctica de éste, de manera autónoma y complementaria a la clase del profesor.
- son materiales bien graduados para evitar que el alumno se bloquee y desista de su aprendizaje.
- tienen un formato atractivo, vinculado a hechos de la vida cotidiana y adaptados a los intereses de las distintas edades.

En el anexo de recursos señalaremos aquellos que pueden ser utilizados para la enseñanza del español y de lenguas cooficiales.

Programa de mantenimiento de la lengua y cultura de origen

El Programa ELCO —enseñanza de la lengua y cultura de origen— se desarrolla en distintos países europeos desde hace ya tiempo. España se adhiere a este sistema, firmando convenios con Portugal y Marruecos, incorporando esta enseñanza en el espacio escolar⁸⁷.

Varios argumentos apoyan esta medida. En primer lugar, se alude a la importancia en los procesos de integración educativa y social, la conservación de la identidad cultural de origen apoyada en una lengua y en una cultura propia. En segundo lugar, muchos estudios indican que para el aprendizaje de una segunda lengua resulta fundamental consolidar y mantener la primera lengua o lengua materna.⁸⁸

Parece claro que estos programas deberían ser altamente positivos no sólo para la adecuada inserción escolar de alumnos que no tienen como primera lengua el español sino también para el desarrollo de objetivos interculturales. Las experiencias recogidas indican que así lo es en el caso del programa de mantenimiento de la lengua y cultura portuguesa, pero no, en el caso de la lengua y cultura marroquí donde la realidad indica que, por razones diferentes, no siempre se obtienen resultados positivos. Se señalan como dificultades la asistencia de poco alumnado

⁸⁷ EL MEC HA ESTABLECIDO ALGUNOS CONVENIOS DE COLABORACIÓN CON PAÍSES DE LOS QUE PROCEDEN UN NÚMERO IMPORTANTE DE ALUMNOS ESCOLARIZADOS. DESDE EL CURSO ESCOLAR 86/87 SE DESARROLLA EL PROGRAMA DE LENGUA Y CULTURA PORTUGUESA Y DESDE EL CURSO 94/95 EL PROGRAMA EXPERIMENTAL DE COOPERACIÓN HISPANO-MARROQUÍ.

⁸⁸ PARA AMPLIAR SOBRE EL PROGRAMA ELCO EN DISTINTOS PAÍSES EUROPEOS Y EN ESPAÑA RECOMENDAMOS LA OBRA TALLER DE ESTUDIOS INTERNACIONALES MEDITERRÁNEOS: LENGUA Y CULTURA DE ORIGEN: NIÑOS MARROQUÍES EN LA ESCUELA ESPAÑOLA, EDICIONES DEL ORIENTE Y DEL MEDITERRÁNEO, COLECCIÓN ENCUENTROS, SERIE TEIM 1, MADRID, 1999.

que se relaciona con la ubicación de la actividad fuera del horario escolar y una cierta artificialidad en lo que la programación considera “lengua y cultura propia”. Otra razón que se esgrime es la no integración de su profesorado en el equipo del centro. En la mayoría de estas razones poco puede intervenir el centro educativo porque ni se puede forzar la asistencia del alumnado ni se puede flexibilizar un programa que tendría que considerar que, por ejemplo, la lengua y la cultura marroquí es una generalidad con la que no suelen identificarse muchos alumnos que, además, hablan lenguas ágrafas, como el bereber y si no han sido escolarizados o suficientemente escolarizados, no dominan el árabe dialectal.

Sin embargo, los centros que tienen este programa, sí pueden hacer mejoras en su implementación:

- que no sea exclusivamente dirigido al alumnado marroquí o portugués, para evitar etiquetamiento, sino que se ofrezca a todo el alumnado, como actividad de aprendizaje de otra lengua.
- que pueda integrarse siempre en el currículo y horario escolar. Los mejores resultados de enseñanza de lengua y cultura portuguesa se han obtenido cuando las clases se impartían dentro del horario escolar.
- que se perciba al profesor de este programa como parte de la comunidad educativa, estableciendo una comunicación constante y sugiriendo la vinculación del mantenimiento de la lengua y cultura de origen con los objetivos del Proyecto Educativo de Centro.

Actividades extraescolares

Las actividades extraescolares constituyen un amplio abanico, que cada centro, en función de su alumnado y de su AMPA, concreta anualmente.

Una orientación fundamental en la organización de estas actividades es que contribuyan a los objetivos educativos, que promuevan el trabajo cooperativo y que sean un recurso adicional para desarrollar los objetivos de la interculturalidad, de la valoración de la diversidad. Estas actividades pueden ser, al mismo tiempo que atractivas y con un enfoque lúdico y socializador, un complemento a los programas curriculares.

1) Orientaciones sobre temas y formatos

Un tema relevante sobre el cual organizar estas actividades es el aprendizaje de habilidades comunicativas y sociales, en especial, durante la adolescencia. Este tema, en formato periódico intercultural, programa de radio o elaboración de documentales o videos de interés, suelen generar un alto grado de compromiso y participación del grupo.

Proponemos dos actividades dentro de un taller de aprendizaje de habilidades comunicativas y sociales en grupos multiculturales.

LA RADIO DEL MUNDO	
Propuesta intercultural de radio educativa	
NIVEL EDUCATIVO: Enseñanza Secundaria Obligatoria	
<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Implementar una metodología de trabajo que favorezca el aprendizaje de contenidos, con especial hincapié en los procedimentales y actitudinales. — Canalizar los intereses y gustos del alumnado para motivar las actividades didácticas. — Favorecer la diversidad de gustos y reconocer su importancia por medio de la presentación de expresiones culturales variadas: musicales, literarias... 	
<p>METODOLOGIA:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Preparación de la escaleta-guión de los contenidos a tratar. — Aplicación de las técnicas y dinámicas de aprendizaje cooperativo para la búsqueda y tratamiento de la información. — Elaboración y edición de los contenidos diferidos. — Emisión en directo o grabación en vivo. — Evaluación del programa. 	<p>Para su aplicación escolar suele funcionar muy bien el modelo de programa magazine que permite introducir contenidos variados en forma y contenido.</p> <p>El trabajo educativo lo constituye el conjunto del proceso y no sólo el tiempo de emisión. También por eso la calidad del resultado final tiene una importancia relativa. Desde el comienzo, con la preparación, es preciso velar por el cumplimiento de los objetivos, complementando en contenido las propuestas formales de los alumnos y en los procedimientos aquellos temas que quieran tratar. La radio tiene una técnica y unos principios que es necesario conocer y respetar.</p>
<p>PROCESO O DESARROLLO:</p> <ul style="list-style-type: none"> — La parte de preparación del programa puede tener mayor importancia puesto que conlleva más tiempo de manejo de los contenidos. — La radio permite que todo el mundo pueda aportar desde su diversidad: de gustos, intereses, conocimientos, capacidades... pero requiere la atención activa del profesor para garantizar que es así, que las relaciones interpersonales son favorecedoras de la integración y que se aprenden los conocimientos correspondientes. La radio requiere reparto de funciones: estudio, locución, edición, producción, redacción... que en la escuela debe favorecer el aprendizaje común, no la especialización. — Como resultado de la preparación se obtiene un guión, denominado escaleta, con los tiempos precisos de cada parte o sección. Es preciso respetarlo para que el resultado del programa sea óptimo. En ella se detallan las funciones. — Otros resultados son los guiones parciales de las secciones que recogen la información recabada y cómo se va a presentar. — Durante la emisión la tensión suele ser máxima y puede generar conflictos, es preciso estar pendientes de su asomo para atajarlo en el momento y resolverlos posteriormente. — La tensión suele ser también un elemento de motivación para el adolescente y conviene aprovecharla. — El programa resultante puede ser el colofón final del trabajo educativo y sus correspondientes contenidos o un elemento intermedio sobre el que seguir trabajando y ampliando contenidos. 	
<p>EVALUACION:</p> <p>Debe ser doble: autoevaluación del grupo y heteroevaluación por parte del profesor. Ambas deben orientarse hacia tres aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> — El resultado: el programa: si técnicamente es correcto, los contenidos se transmiten suficientemente... — El proceso: actitudes y procedimientos: desempeño de las funciones, tratamiento de la información... — Los contenidos: conceptos, procedimientos y herramientas y valores, actitudes y normas. 	

• El periódico intercultural

El periódico escolar, constituye un recurso de trabajo, cada vez más utilizado en los centros. Los alumnos participan activamente en un tipo de actividad que es básicamente cooperativa, supone una distribución precisa de roles y se apoya tanto en la autonomía y responsabilidad individual como en la cohesión grupal. El método de trabajo es el que se muestra en el siguiente cuadro:

PERIODICO ESCOLAR	
Propuesta intercultural de periódico escolar	
NIVEL EDUCATIVO: Enseñanza Secundaria Obligatoria	
<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Promover el aprendizaje significativo desde los intereses del grupo. — Promover la adquisición de conocimientos desde la búsqueda de información y temas para presentar. — Desarrollar por un lado, la creatividad en la presentación y organización de los contenidos, por otro el trabajo organizado y sistemático. — Promover la autonomía y responsabilidad individual. — Desarrollar las capacidades necesarias para un trabajo cooperativo y grupal. — Consolidar aprendizajes en marcha —redacción escrita y corrección gramatical y de estilo—. — Contar con aprendizajes previos: tratamiento informático para la maquetación y edición del periódico. 	
<p>METODOLOGIA:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Organizar el equipo y distribuir roles en función de los gustos y habilidades del grupo. — Selección de los contenidos generales. — Organización de las distintas secciones. — Aplicación de las técnicas y dinámicas de aprendizaje cooperativo para la búsqueda y tratamiento de la información. — Calendarización del trabajo. — Elaboración y edición del periódico. — Evaluación del programa. 	<p>El periódico escolar despierta interés cuando los contenidos responden a los intereses de los escolares, no solo del equipo redactor. Por eso los contenidos deben de ser de variados para responder a los distintos intereses del lector: de información general (del centro y del barrio o localidad), de deportes, de música. Es conveniente también que cada número incluya una entrevista a alguna persona del centro o del barrio. También podría dejar un espacio para la creatividad del lector, presentando cuentos , relatos breves o poesía. Un contenido fundamental es incluir siempre la interculturalidad del centro, no solo desde la participación de alumnos de distinta procedencia sino también “trayendo” el mundo a la escuela en forma de países, noticias, música, hábitos culinarios, etc.</p> <p>El trabajo educativo es doble, por un lado el aprendizaje de la técnica y la calidad del producto final, por el otro, el trabajo responsable de cada uno, en función de los objetivos y calendario propuesto.</p>
<p>PROCESO O DESARROLLO:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Una vez formado el equipo, se elabora el guión básico y las secciones del periódico y se distribuyen las distintas tareas: de búsqueda de la información, de ilustraciones, realización de la entrevista, elección de país a presentar y contenido. — Aunque es un trabajo fundamentalmente del grupo, la función de supervisión del profesor o profesores es muy importante para centrar al grupo, controlar el desarrollo de las tareas, intervenir para mejorar la calidad de la información que se transmite y promover las interacciones intragrupo. — Se realizará una minuciosa corrección gramatical y de estilo. 	

- Maquetación, edición e impresión informática.
- Distribución y difusión utilizando diferentes medios y recursos: entrega en los distintos cursos, en el patio, envío a las familias, distribución en las asociaciones y comercios del barrio, etc.

EVALUACION:

Debe ser doble: autoevaluación del grupo y heteroevaluación por parte del profesor. Ambas deben orientarse hacia cinco aspectos:

- El resultado: si el periódico técnicamente es correcto, si los contenidos son claros, si tiene la difusión y respuesta esperada...
- El proceso: actitudes y procedimientos: desempeño de las funciones, tratamiento de la información...
- Los contenidos: conceptos, procedimientos y herramientas y valores, actitudes y normas.
- Las interacciones: si todos se han percibido incluidos en el trabajo, si la motivación experimentada junto al esfuerzo que supone este trabajo, ha dado sus frutos.
- Si a través de esta actividad nos conocemos mejor entre todos.

La escuela y el entorno: nuevos programas

La escuela es un espacio de aprendizaje pero no el único. Otros aprendizajes ocurren en la casa, en el barrio donde vive, y llegan al centro educativo con cada alumno y alumna, con cada familia. Cualquier niño o niña de educación primaria y cualquier joven de educación secundaria se apropia de la realidad de su entorno. La escuela, inevitablemente permeable, —de los condicionantes positivos y negativos— a la realidad en que se inserta, puede construir aprendizajes significativos y socialmente relevantes, con programas de acción comunitaria. El trabajo en el entorno próximo es una práctica que de una manera sistematizada, se realiza en las enseñanzas universitarias en algunas universidades españolas. En el ámbito de la escuela primaria y secundaria es aún una práctica esporádica y puntual.

Los programas que proponemos tienen como base la pregunta de que si vivimos en una comunidad ¿por qué no podemos, desde la escuela generar y/o apoyar procesos de acción social comunitaria? El resultado de un trabajo de esta índole repercutiría tanto en el entorno inmediato como en el fortalecimiento de los valores, el compromiso social y la práctica ciudadana de nuestra comunidad educativa.

Queremos aportar ideas para desarrollar programas que posibilitarían una valiosa experiencia de inclusión e interculturalidad entre la comunidad educativa y el entorno social inmediato. Son básicamente programas donde la interculturalidad es una transversal continua en tanto se adquieren conocimientos, se fortalecen las relaciones cooperativas entre las distintas culturas, profundizándose la competencia intercultural y se establecen relaciones abiertas y constructivas con el entorno inmediato. ¿Qué aportarán entonces programas como los que proponemos?

PROGRAMAS	OBJETIVOS en clave intercultural e inclusiva	CARACTERÍSTICAS
<p>Temas para <i>Educación medioambiental</i>: patrulla verde, huerto escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Cuidamos nuestro espacio y el de todos” • “Conocer lo que nos han legado: tradiciones culturales”. Huerto escolar, jardín de plantas aromáticas... 	<ul style="list-style-type: none"> • Toma de conciencia de la globalidad e interdependencia entre personas, países, regiones, mundo en la defensa y cuidado del medio ambiente. • Cuidado y defensa de nuestro patrimonio cultural. • Conocimiento de otras tradiciones culturales e incorporadas a nuestra cultura. • Adquirir responsabilidades en el cuidado del entorno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Puede organizarse como un Programa transversal: participando todos los niveles y ciclos educativos. Pueden integrarse distintas áreas de conocimiento (en primaria) y distintas asignaturas (en ESO) • Puede contarse con recursos del entorno y se pueden compartir resultados con la comunidad local.
<p>Temas para los <i>Talleres para padres</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Conocernos y Aprender juntos” • “Apoyo a la comunicación” • “Conocemos el lugar donde vivimos” 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilización intercultural. • Promover interacciones interculturales entre distintas familias inmigrantes y familias autóctonas. • Apropiación del entorno. Desarrollo de habilidades sociales. • Adquisición lingüística y promoción de las interacciones sociales en la escuela. • Conocimientos e información para un manejo eficiente en el entorno en que viven. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estos talleres sean para sensibilizar, aportar conocimientos o desarrollar habilidades sociales, pueden adoptar la forma de una sensibilización activa, incorporando en algunas actividades voluntariado inmigrante y autóctono en el rol de colaboradores. • Pueden contar también con el apoyo sistemático de agentes externos como mediadores interculturales, asociaciones del entorno, etc.
<p>Temas para el <i>Trabajo comunitario</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Visitamos a nuestros mayores” • “Cómo se cuidan nuestras plazas y parques” 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento y apoyo a nuestros vecinos que no viven en familia. (Tener en cuenta que muchas personas mayores han sido emigrantes) • Práctica de solidaridad con las necesidades de nuestros vecinos. • Prácticas de cuidado del barrio. Sensibilización comunitaria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Este programa en los temas que se proponen, se concretan en la colaboración con los vecinos del barrio (acompañamiento y animación en centros de día de mayores) y en la difusión de las actividades escolares en el barrio. • Sensibilización sobre el cuidado de los espacios públicos. Pueden presentarse propuestas de mejora a las autoridades locales.
<p>Temas para <i>Animación a la lectura</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Todo el mundo cabe en los libros”. • “Compartimos lo que leemos”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Potenciar el gusto y el hábito de la lectura. • Conocer y apreciar textos de diversas culturas. • Reconocer los resultados de la difusión cultural. • Fortalecer las relaciones interculturales en el grupo. • Compartir la actividad con los vecinos del entorno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de objetivos específicos para formar grupos de alumnos que compartan un programa de lectura con textos de todo el mundo: cuentos, historias breves, teatro breve, poesía, etc. • Lecturas individuales y grupales en espacios públicos del entorno (plazas, parques, etc.) • Lecturas en centros de días de mayores, en centros de protección de menores, etc.

6.3. LOS ROLES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Hemos planteado a lo largo de este tema cómo impregnar de inclusión e interculturalidad al proyecto educativo de centro. Veamos ahora brevemente los roles de los distintos actores, ya que en el desarrollo de la propuesta, sustentada en el marco de una comunidad educativa, queda bastante explicitada la idea de participación de todos.

Resultaría muy fácil decir que en la elaboración del PEC y en su puesta en marcha y revisión constante, participan todos. La realidad, las prisas, conducen con demasiada frecuencia a que sea la dirección con un equipo mínimo del claustro escolar, la que lo elabore y al resto de la comunidad educativa le llega como un documento hecho para llevar a cabo, según las funciones que ya vienen predefinidas.

Los centros educativos no se convierten de la noche a la mañana en comunidades educativas inclusivas e interculturales. Las prácticas más consolidadas, las rutinas y la percepción de que solamente algunos actores de la escuela “están más motivados”, “saben” y son los que “hacen las propuestas adecuadas”, son las que hay que ir desterrando para iniciar la transformación de la escuela. Este proceso de cambio, iniciado desde el interior del propio centro, suele adoptar la forma de un círculo no totalmente cerrado que cada vez se va abriendo para incorporar más actores, más y distintos saberes, mejores estrategias y resultados más eficaces.

Indicamos ahora algunos pasos a dar para ir abriendo ese círculo que posibilitará que la escuela sea un espacio de participación e identificación de sus actores. Y comenzar por el PEC será un acierto.

¿Qué haremos cada uno de los actores del centro para que la escolarización de inmigrante se asuma como una práctica normal —con su peculiaridad— y no como algo “problemático”? La respuesta es sensibilizar, formar y consensuar. En este apartado no nos referiremos al perfil y la formación de todos los actores sino a dos actores preferentes: profesorado y familia.

EL PERFIL DEL PROFESORADO

Un apartado especial merece, en relación con el equipo del centro, el perfil de su profesorado. ¿Por qué centrar aquí, en la elaboración del PEC, la cuestión del profesorado de un centro educativo?

Todos los actores son fundamentales porque los procesos educativos de éxito se producen en la interacción. Aun así el profesor y el equipo educativo como conjunto, son actores que tienen la máxima responsabilidad en este proceso ¿por qué?

- Se forman para adquirir un conjunto de competencias personales y profesionales para educar.
- Están preparados para ser competentes en conducir procesos educativos.
- Son el referente adulto más importante fuera del espacio familiar.
- En gran parte está en sus manos generar en el alumnado autoconcepto y capacidad de control sobre su vida y su proyecto, base fundamental para reforzar sus expectativas y avanzar hacia el logro de las mismas.

Sensibilización y formación son los objetivos centrales de toda formación del profesorado en un modelo inclusivo e intercultural. Un profesorado sensibilizado tendrá una orientación positiva hacia el alumnado inmigrante y ésta, percibida por ellos, facilitará que los alumnos se sientan aceptados, crean en sus posibilidades y desarrollen buenas respuestas al proceso educativo. Un profesorado formado, contará con conocimientos y recursos para poner en práctica, el enfoque inclusivo e intercultural.

Así, el Proyecto Educativo de Centro debe incluir los tiempos y espacios para facilitar, tanto en el propio centro como fuera de éste, la formación de su equipo educativo.

Un buen proceso formativo tiene que iniciarse detectando cuál es el punto de partida es decir, cómo se sitúa el profesorado ante la escolarización de una inmigración diversa. La pregunta que nos formulamos es entonces ¿qué cree, qué sabe, cuál es su actitud o predisposición hacia los grupos multiculturales y de qué se siente capaz como docente?. Esta pregunta no nos la autoformulamos solamente desde nuestro rol docente sino también como personas. Porque detrás del profesor hay una persona cuyas creencias, opiniones, conocimientos y actitudes, emergen e inciden en el rol profesional. De ahí la importancia de iniciar el proceso formativo con estas tareas:

1. DETECTAR IDEAS PREVIAS

Si el profesorado percibe o no la manifestación de la diversidad cultural en su centro.
 Si considera que hay que tenerla en cuenta para personalizar la enseñanza.
 Si por el contrario piensa que es un problema.
 Si aún trabajando en un centro multicultural evita el contacto con inmigrantes en otros contextos.
 ...

2. DETECTAR CONOCIMIENTOS

Si el profesorado ha acrecentado sus conocimientos sobre los países de origen de la migración actual.
 Si manejan algunos referentes culturales y religiosos de su alumnado.
 Si buscan información, si aportan nuevos materiales educativos, etc.
 ...

3. DETECTAR ACTITUDES O PREDISPOSICIONES HACIA LA MULTICULTURALIDAD

Si alcanza o no a comprender la complejidad y extensión de la multiculturalidad.
 Si lo vive como un problema pasajero porque piensa que a la larga, todos los alumnos tendrán la cultura de acogida.
 Si lo vive como un factor de enriquecimiento y desafío personal.
 Si se considera interculturalmente competente y a gusto en la diversidad.
 Si se considera con habilidades para mediar en conflictos interculturales en el centro.

4. DETECTAR EXPECTATIVAS HACIA SU ROL PROFESIONAL Y HACIA LAS POSIBILIDADES DE SU ALUMNADO

Si el profesor considera que su forma actual de trabajar es suficiente para que su alumnado avance.
 Si considera desde el inicio que hay alumnos que tendrán un recorrido muy corto.
 Si parte siempre de altas expectativas hacia cada uno de sus alumnos.
 ...

A partir de este trabajo de detección individual y grupal donde el profesor avanza en su autoconocimiento —con todas sus consecuencias, pues percibirá capacidades pero también limitaciones— apuntamos un proceso formativo con sus propuestas de temas:

COMPETENCIAS A REFORZAR Y/O LOGRAR.	TEMAS PARA LA FORMACIÓN
Conocimientos (competencia cognitiva)	<ul style="list-style-type: none"> • Los procesos globalizadores y la función de los flujos migratorios en las relaciones Norte-Sur. • Aproximación a una visión completa de los países de origen: historia y geopolítica. • La inmigración en la sociedad receptora: factores de riesgo, vulnerabilidad/exclusión social.
Actitudes (competencias actitudinales)	<ul style="list-style-type: none"> • Creencias previas. Estereotipos. Procesos culturales implicados en la formación de las actitudes. • Conceptualización sobre la propia cultura y la de los otros. • La construcción del imaginario social y el papel de los medios de comunicación.
Disposiciones hacia la diversidad (competencia intercultural)	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar sobre los distintos modelos de incorporación de los inmigrantes a las sociedades receptora. Trabajar el modelo inclusivo e intercultural. Estudio de casos. • Abordar las diferencias desde la diversidad (cultural, educativa, relacional, etc.) y no desde los déficits.
Ejercicio del rol docente (competencias docentes en contextos multiculturales)	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de la estructura y funcionamiento de expectativas hacia la integración socioeducativa y hacia el logro educativo. • Alumnado inmigrante: factores culturales y socioeconómicos que configuran perfiles distintos. • Rol profesional en entornos multiculturales. • Pautas para la interacción intercultural. • Metodologías y herramientas disponibles.

Orientaciones sobre temas y formatos

Con respecto al trabajo de formación y sensibilización con el profesorado de los centros consideramos que hay que actuar en torno a estas tres líneas y para ello también presentamos a continuación un ejemplo de acción estructurada de formación y reflexión grupal:

- Formación en el propio centro y/o en cursos externos.
- Formación con materiales de investigación: historias de vida, entrevistas a alumnado inmigrantes y grupo familiar, etc.
- Formación a través de la literatura, el cine, etc.

1) Taller sobre inmigración a través de historias de vida

Las historias de vida son un material de trabajo muy valioso para la formación en inmigración e interculturalidad. Las personas se acercan a la propia voz de los inmigrantes, que van hilando su historia a partir de unas breves preguntas del entrevistador.

La propuesta que presentamos aquí puede utilizarse con cualquier historia de vida pero recomendamos las del estudio publicado por la Fundación Seminario de Investigación para la Paz de Zaragoza, “*Encuentro en el Espejo, Inmigrantes y emigrantes en Aragón. Historias de Vida*” (el material, parcial o totalmente puede descargarse de la Web www.seipaaz.org).

ACTIVIDAD: La historia de un inmigrante.
DESTINATARIOS: Profesores (también para Talleres con familias).
OBJETIVOS: <ol style="list-style-type: none"> 1. Acercarnos a la realidad de la inmigración tanto desde los conocimientos necesarios como desde la experiencia vivida por los inmigrantes. 2. Conocer el proceso migratorio desde el relato directo de los inmigrantes. 3. Reconocer las estrategias que todas las personas ponen en juego cuando realizan un gran cambio en su vida. 4. Reconocer los sentimientos que emergen ante estos cambios.
DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD: preferiblemente en tres sesiones de dos horas cada una.
METODOLOGÍA: <ul style="list-style-type: none"> • De exploración y análisis de una trayectoria migratoria • Establecer una relación de proximidad o lejanía con los conocimientos que tenemos y con la información que recibimos sobre inmigración.
DESARROLLO: <ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura previa de la historia de vida. 2. Formación de grupos de trabajo. 3. Primeros comentarios libres en el grupo: Ideas e impresiones que nos surgen, lo que más nos llama la atención, qué podemos decir de esa persona en concreto.

4. Recogida de esos comentarios en una puesta en común breve. Anotarlos en la pizarra.
5. Presentación de un guión para el análisis.
6. Trabajo del guión en grupo.
7. Puesta en común: ronda entre los grupos.

EL GUIÓN:

1. Seguir la historia identificando las distintas fases del proceso migratorio:
 - a) *Antes de migrar*: la situación en origen, los motivos, la decisión, la organización de la partida, los recursos disponibles.
 - b) *El viaje*: la ruptura, el estado anímico.
 - c) *La llegada*: condiciones, acogida...
 - d) *Los primeros pasos*: recursos y estrategias (el idioma, el trabajo, la vivienda, las primeras relaciones...
 - e) *El asentamiento*: datos relevantes que lo indiquen.
 - f) *La Integración*: pautas de integración.
2. Cotejar la historia con otras experiencias migratorias conocidas o vividas (pueden ser también migraciones interiores o de familiares).
3. Establecer un repertorio de ámbitos de la integración.

OBSERVACIONES: Esta actividad resulta más rica si se trabajan dos historias de vida, formando subgrupos para cada una de ellas.

A continuación presentamos otro ejemplo de trabajo sobre la inmigración a través de una historia de vida, en este caso se trata de la historia de Omar.

LA HISTORIA DE OMAR⁸⁹

Omar, tiene hoy 17 años. Nació en el Sahara porque sus padres trabajaban allí cuando él nació. Poco recuerda de allí porque se crió en Tánger. Llegó a España con 8 años. Primero vino su padre, desde aquí enviaba algo a la familia hasta que vinieron casi todos a España, su madre y tres hermanos, otro llegó más tarde.

Su padre, de ser pastelero en Marruecos se convirtió en albañil.

Aspiraban a un futuro mejor para ellos y sus hijos. Pero en palabras de Omar "lo desaprovechamos" Cambia muchas veces de colegio, tres veces en Madrid y una a un municipio del sur, finalmente se instalan en Madrid. Los traslados eran por la vivienda.

Comenzó bien la primaria, en segundo curso, pero con el traslado final a Madrid, *todo cambió*.

"La gente dio un cambiazó".

"Claro, entonces empecé yo a ir, empecé yo a ir, ir a clase, primero iba bien, el primer trimestre todo aprobado, luego conocí a chavales que eran mala influencia, que decían: "vente un día de pella".

En clase. Decían, vente una horita fuera, vamos a los recreativos de ahí, no sé qué ..."

Entonces empezamos a hacer pella, o sea y no hacer caso en clase, o sea ir a clase y estar mirando y decir ¿qué hago yo aquí?, o sea sin hacer caso, no traía el libro, no hacían nada,

⁸⁹ OMAR ES EL NOMBRE FICTICIO DE UN JOVEN MARROQUÍ DE 17 AÑOS QUE LLEGÓ A ESPAÑA CON 8 AÑOS. FUE ENTREVISTADO PARA EL ESTUDIO "TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y DE INSERCIÓN LABORAL EN LOS PROCESOS DE INCORPORACIÓN A LA VIDA ADULTA DE JÓVENES HIJOS DE INMIGRANTES", REALIZADO POR EL INSTITUTO UNIVERSITARIO DE ESTUDIOS SOBRE MIGRACIONES DE LA UNIVERSIDAD PONTIFICIA COMILLAS. SE PRESENTA AQUÍ UN RESUMEN CON EXTRACTOS DE DICHA ENTREVISTA.

entonces ahí empezó todo, entonces pues luego seguí a segundo, repetí segundo hasta este año que he salido del instituto, que he repetido segundo y tercero de la ESO.

Entonces salí del instituto este año y me puse a trabajar, pero yo antes de salir cuando tenía 13 años, mi tío, le ayudaba yo a la carpintería, ahí fue donde me metí yo en el oficio, porque los fines de semana iba a ayudarlo, a aprender un poquito. Él tenía interés de que yo aprendiera un oficio porque para que el día de mañana seas algo, se preocupaba por mi bien, entonces los sábados iba a ayudarlo a chapucillas y eso y así desde los trece años que llevo ahora mismo y él me ha metido en el trabajo con su jefe y ahora me va muy bien.

Regresando a su experiencia escolar Omar nos cuenta cómo lo veían sus compañeros de clase:

"Pues, me respetaban mucho, mucho miedo tenían.

Claro, estabas en un grupo y ellos eran típicos estudiantes y tú eras el típico chulito de clase que ibas con los compañeros, entonces tenían respeto y miedo, entonces te trataban de una forma distinta.

No lo sé, no sé, yo busqué la popularidad, tal vez, pues eso, empecé a ir con ellos y ya se me cambió todo radicalmente, de estudiar bien a no estudiar nada, a pesar de todo.

Le preguntamos también sobre su relación con profesores:

"Me trataban bien, pero yo respondía mal a veces, por hacer el chulito, por hacer alguna gracia en clase, para quedar bien con los amigos, lo típico de un chaval así".

Y sobre la ayuda que recibía en clase, cómo la percibe él hoy:

"Pues yo creo que no, porque tampoco los profesores prestan mucha atención a los alumnos, por ejemplo, si yo en ese momento que no estaba estudiando, me cogiera un profesor y me hubiera dao una charlita o algo, a lo mejor hubiera reaccionao y decir, tiene razón, que puedo hacer esto, en vez de lo otro, pero nada no, decían, si quieres ya sabes dónde está la puerta y si quieres bajar, bájate, o duérmete, —decía—. Una vez que... me dormí en clase y todo que fue verdad, que me dijo una profesora, la profesora de inglés que venía y me decía, tú mejor, duérmete porque eso es como no estar en clase. Entonces, me dormí de verdad, en tó la clase y nada, la profesora pasando de mí.

Al principio, en Primaria, sí hubo alguna profesora, pero aquí en la ESO nada, ninguna puso empeño en ayudarme ni ná."

Nos cuenta que fue expulsado del IES:

"Pero eso fue por un motivo de causa normal, era un chaval, había un marroquí en un grupo nuestro y había un español que se metía con él que era racista, y el chaval estaba harto ya, entonces, le dije yo : ¿qué te pasa con este chaval, no sé qué?, y le empezaba a llamar "moro de mierda", empezó a insultarlo, a hacerle de tó, entonces fui yo ahí y le dije a ver qué pasa con este chaval y se me puso chulo, entonces le metí dos bofetones, luego ya cada vez que le veía pues me miraba con malas caras y yo siempre dándole colleja pa quitarle la tontería, entonces una vez, pues me pegué con él, entonces él me vino me dice, ¿a tí qué te pasa, moro de mierda?, no sé qué, entonces cogí yo, le dí un puñetazo contra el suelo, le empecé a dar patás en la cabeza, le rompí las gafas y por eso fue el motivo de la expulsión".

Le preguntamos si pensó en volver al instituto:

"Me quedaba terminar este año, pa darme el título. Y además de que este año pues veía que he repetido segundo y tercero pues he dicho: pa qué voy a repetir, pa ir a hacer el tonto pues voy a trabajar y a traer dinero mejor a casa que estar ahí haciendo el vago".

En la actualidad sabe leer y escribir, hacer cálculo (por su trabajo en la carpintería) trabaja y ayuda a su familia:

"Sí, sí doy mucho. Yo por ejemplo, si al mes cobro 900, pues me quedo 300 que con eso tengo bastante y lo demás a mis padres".

<p>OBJETIVOS DE LA SESIÓN con la Historia de Omar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seguir la historia de Omar como un ejemplo de trayectoria educativa y laboral de un inmigrante que llegó pequeño y realizó todo su proceso educativo en España. • Analizar las posibilidades y limitaciones de un enfoque preventivo desde el marco escolar y reflexionar sobre casos similares con resultados diferentes.
<p>ORGANIZACIÓN DE LOS GRUPOS: en función del número de profesores, se forman parejas o grupos de 3 o más personas.</p>
<p>MÉTODO DE TRABAJO: Duración de la sesión: 3-4 horas. 30' lectura individual. 1.30' análisis en grupos de trabajo. 1 hora puesta en común.</p>
<p>TAREAS DEL GRUPO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Analizar el proceso de desarrollo personal de Omar. 2. Analizar su recorrido escolar: logros educativos, apoyos recibidos, relaciones interpersonales establecidas, seguimiento educativo, relaciones de la escuela con la familia, etc. 3. Explorar estrategias de los distintos actores educativos frente a los conflictos escolares, signos de comportamientos y actitudes de discriminación. 4. Puesta en común 5. Realizar todo el grupo una propuesta de plan educativo personalizado para Omar o casos similares.
<p>EVALUACIÓN: se evalúa grupalmente. Los aprendizajes adquiridos. La capacidad de cada uno para trabajar en grupo analizando la situación de Omar, la de muchos de nuestros alumnos y las respuestas que suele dar el profesorado. Nuevas propuestas de trabajo docente.</p>

LAS FAMILIAS

Decíamos anteriormente que el profesorado tiene un papel fundamental en la puesta en marcha de un proyecto educativo inclusivo e intercultural. También son los profesores quienes tienen que iniciar procesos de participación de las familias en el centro.

¿Por qué es la familia un actor tan fundamental? Las familias son parte constitutiva del centro porque son sus hijos quienes se están educando en él.

Aunque en general nos centramos más en la familia inmigrante —como veremos en el Plan de Acogida y la Acción Tutorial— aquí nos referiremos en general a todas las familias del centro, sean recién llegadas o no, autóctonas o inmigrantes.

La integración a una comunidad educativa inclusiva e intercultural es un proceso bidireccional y tanto ponen en el logro de esta meta las familias ya asentadas como las nuevas. Y en este proceso hay predisposiciones positivas pero también muchas negativas.

Suele ocurrir que, aunque bien formulado, un proyecto educativo, genera resistencias en las familias autóctonas. El temor al cambio, a lo desconocido, a lo que se suele escuchar sobre la inmigración, a la supuesta o real pérdida de nivel educativo y prestigio social del centro, son algunas de las razones por las que los padres se resisten a la escolarización de alumnado inmigrante o, directamente, retiran a sus hijos de los centros.

También los padres inmigrantes suelen ser resistentes a una implicación en la acción educativa del centro. Para muchos, el vínculo que propone la escuela española hoy, no es bien entendido o no entra en sus pautas habituales de relación con la escuela, además de otras razones que tienen que ver con el tiempo disponible y las propias resistencias iniciales de los recién asentados aquí.

Las mejores propuestas formativas hacia las familias del centro, se orientan hacia objetivos de sensibilización, adquisición de conocimientos adecuados y formación de actitudes de diálogo y apertura a la diversidad.

En el capítulo dedicado a la Acción Tutorial ampliaremos este tema. Las actividades que se proponen son para desarrollarse en Talleres de Padres, Acción Tutorial con familias, etc.

6.4. DIFUNDIR NUESTRO PROYECTO EDUCATIVO

Una vez elaborado el Proyecto Educativo de Centro podemos difundirlo. Cada vez son más los centros educativos que dan a conocer por distintos medios, su oferta educativa. Si estamos situados en un determinado entorno, si conocemos sus necesidades y realizamos una propuesta educativa en beneficio de los niños y jóvenes y familias de ese entorno ¿por qué no darla a conocer?

Varias pueden ser las maneras de hacerlo. Ofrecemos aquí algunas formas de difusión que no constituyen una simple publicidad sino que se realiza desde un trabajo colaborativo del propio centro.

- *Tríptico informativo*: puede ser diseñado por los propios alumnos en las clases de informática, dibujo etc. Puede organizarse un concurso para su diseño (estando el jurado integrado también por alumnos). Otra opción sería que un curso completo fuera diseñado formando equipos para dibujo, redacción del texto, corrección, supervisión de la impresión, ideas para difusión, etc. En definitiva se trata de aprovechar esta acción, como el resto, de forma curricular.
- *Jornada de puertas abiertas*: estas jornadas, que se han convertido en una forma de conocimiento y difusión del trabajo de instituciones, organismos públicos, etc., son un excelente recurso para dar a conocer el centro, sus instalaciones, el equipo educativo, todo en el marco de una visita amena y algo informal.

- *Sesiones informativas para familias*: invitación a través de los Centros de Atención al Inmigrante, asociaciones de inmigrantes, otras asociaciones, a las familias inmigrantes del barrio.

En todas estas formas posibles de difusión es muy relevante que se impliquen con funciones visibles, es decir que estén presentes y participen, padres y alumnos en general y en especial padres y alumnos inmigrantes del centro.

Estamos proponiendo aquí la difusión del proyecto educativo del centro. Para muchas familias inmigrantes, en especial para las que podríamos situar en una primera fase de llegada y asentamiento, la información es un bien muy escaso. Ellas la van obteniendo de sus propias redes de apoyo, redes que pueden ser más fuertes o más débiles en función de su origen nacional, tiempo de estancia del colectivo en la sociedad receptora, etc. En relación con la inmediata escolarización de sus hijos, si bien es cierto que los sistemas de información son cada vez más adecuados —se realizan en distintas lenguas y se difunden en los espacios donde se encuentran los inmigrantes—, no tienen la información suficiente para poder optar por un determinado centro, previo conocimiento de éste. Una buena información, utilizando distintos recursos, ayuda a vencer resistencias o temores de las familias, y constituye un paso importante para elegir libre e informadamente el centro escolar.

6.5. LAS RELACIONES INTERCULTURALES COMO VALOR A REFORZAR CADA AÑO: ACTIVIDADES LÚDICAS E INTERCULTURALES

Todo centro debe encontrar espacios para actividades que vinculen a todos/as, tanto en su preparación como en su disfrute. Las actividades o jornadas interculturales son un buen ejemplo de búsqueda de puntos de unión en la diversidad.

Esta jornada puede organizarse con mayor o menor frecuencia, desde una vez al año hasta cada final de trimestre o antes de las tres vacaciones escolares, como son las vacaciones de diciembre, por Navidad, Año Nuevo y Reyes, las de Semana Santa y el final del curso escolar.

Los objetivos básicos de este tipo de jornadas son:

1. Participar en la organización de una actividad común a todo el centro, estableciendo conjunción de propuestas y trabajo cooperativo.
2. Ampliar nuestra perspectiva —esa visión cognitiva compleja del mundo que planteamos en los objetivos del PEC— en el conocimiento de, e interacción con, otras formas de vida, otras costumbres, otras fiestas.
3. Plantearlas como jornadas plurales y abiertas a otras religiones, aunque sea en las fechas señaladas anteriormente porque coinciden con vacaciones. Dar espacio a costumbres de otras creencias.

Es importante tener en cuenta la gradualidad de estas jornadas. No podemos pretender hacerlo todo en la primera. Algunas experiencias recogidas observan esto ya que, desde una primera jornada intercultural, van avanzando hacia otras de mayor diversidad e incluso mayor duración. El formato puede variar, desde centrarse en un tema común de los países representados en el centro o abordar más temas de la vida diaria de estos países. Lo importante en cada jornada y en el formato que se elija, es que participe toda la comunidad educativa. El alumnado de todo el centro puede participar en momentos concretos de la organización y desarrollo de la actividad. La participación se puede organizar por niveles educativos o entre distintos niveles educativos. Respecto al profesorado y al AMPA, siempre se contará con ellos pero es importante vincular a otras familias, agentes externos y vecinos.

ALGUNAS IDEAS SOBRE TEMAS Y FORMATOS

El mundo en nuestra escuela

TEMAS CENTRALES	CARACTERÍSTICAS	DESARROLLO
1. Gastronomía del mundo	Gira en torno a los hábitos culinarios de las distintas culturas de la escuela. Centrarse en el origen y la "migración" de los productos que se utilizan para preparar platos de distintos países.	Actividad desarrollada en el cuadro siguiente.
2. El cuento en las culturas (espacio para primer ciclo de primaria)	<ul style="list-style-type: none"> • Permite observar la difusión cultural de relatos comunes que se adaptan a la realidad de cada cultura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar cuentos de tradición oral y escrita de los distintos países representados en el centro. Como ejemplo puede utilizarse el libro Quince mundos, recopilación de cuentos interculturales⁹⁰. • Pedir a los padres que lean los cuentos. • Realizar una lectura a los niños de primaria (padres y maestros) • Buscar las similitudes entre las distintas historias.

⁹⁰ DURÁN I ARMENGOL, T. (2002) QUINCE MUNDOS: GRAÓ, BARCELONA.

TEMAS CENTRALES	CARACTERÍSTICAS	DESARROLLO
3. Exposición sobre los distintos países: artesanía, vestimenta, instrumentos musicales. Carteles, videos documentales.	<ul style="list-style-type: none"> • Permite observar cómo cada cultura construye un mundo cotidiano con distintos materiales pero con un mismo objetivo: organizar las distintas manifestaciones de la vida en común de las sociedades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jornada monográfica sobre un país. • Exploración previa de sus expresiones culturales más visibles. • Invitación a personas relevantes para la exposición: artesanos, músicos, etc. y a personas que hayan viajado a ese país y que nos lo acerquen desde distintas perspectivas.
4. La literatura en el mundo (espacio para secundaria y público en general).	<ul style="list-style-type: none"> • Posibilita salir de nuestra concepción eurocéntrica de la creación literaria. Permite relacionar la literatura con las distintas realidades geográficas, históricas, políticas y sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Selección de los países (por ejemplo, 3 países). • Selección de los autores (un autor por país). • Tiempo de lectura.
5. Oficios que nos unen.	<ul style="list-style-type: none"> • Posibilita vincular los distintos oficios al entorno natural y económico de cada sociedad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jornada centrada en los oficios manuales de distintos países.
6. Canciones para dormir (espacio para educación infantil).	<ul style="list-style-type: none"> • Permite observar cómo las "nanas" son transculturales y comparten temas y funciones similares. • Posibilita que los niños conozcan y disfruten con canciones de cuna de distintas partes del mundo. • Da pie para ampliar la mirada hacia otros países y regiones. • Facilita una relación natural con compañeros de otros países que están en la escuela y además viven en el barrio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir a las familias que aporten canciones de sus países/regiones y/o seleccionar canciones de cuna de distintos orígenes culturales. • Preparar un repertorio distinto para cada día. • Hablar sobre el país actual de la "nana". Situarlo en el globo terráqueo. • Contar como un cuento, el viaje de la canción (su condición de transcultural). • Ilustraciones de las nanas. • Observaciones: ¿tenemos algún padre/madre que toque un instrumento musical o cante bien? ¡Pidamos su colaboración para una sesión en vivo!

Gastronomía del mundo

Organización de las Jornadas: el trabajo previo y los participantes	Tareas
<ul style="list-style-type: none"> • Educación infantil: 	Los colores de los alimentos. Hacer collage de colores.
<ul style="list-style-type: none"> • Educación primaria (primer ciclo): 	Ilustrar las recetas.
<ul style="list-style-type: none"> • Educación primaria (segundo ciclo): 	Preparar cartel con collage de las distintas recetas de los platos que se preparen.
<ul style="list-style-type: none"> • Educación primaria (tercer ciclo): 	Escribir las recetas. Decorar el centro. Preparar invitaciones.
<ul style="list-style-type: none"> • Educación secundaria: 	Preparar la información general sobre los países representados. Buscar la música que pueda representar a cada país y organizar sus pases. Colaborar con los compañeros de primaria.
<ul style="list-style-type: none"> • Profesorado: 	Coordinar a los distintos grupos. Orientar el trabajo. Preparar el espacio destinado a la jornada. Solicitar a las familias la elaboración de platos. Coordinar la distribución de invitaciones —no sólo a los padres sino también a instituciones y personas del entorno.
<ul style="list-style-type: none"> • AMPA: 	Colaborar en todos los grupos. Preparar el espacio. Coordinar a las familias colaboradoras. Recoger la receta de cada plato. Preparar las mesas junto con algunos alumnos.
DURANTE LA JORNADA	TAREAS
AMPA, alumnado, profesorado y colaboradores	Incentivar la interacción: <ul style="list-style-type: none"> • Repartir las recetas (en forma de librito). • Facilitar que el público pregunte sobre los platos que se preparen. • Incentivar el interés hacia los distintos platos. • Dar pie también para que las familias que han aportado platos puedan interrelacionarse. • Animar la jornada.

Fiesta de los Postres

FIESTA DE LOS POSTRES (experiencia aportada por el Centro "La Milagrosa" de Calahorra (La Rioja))

Se celebra en la Semana Familiar que el Colegio organiza en el Tercer Trimestre del Curso Escolar. Previamente se ha informado a todas las familias de la importancia de su participación en las actividades y se les ha enviado un sencillo programa con todos los actos.

Se realiza en una sesión de tarde. La Junta del AMPA, ha colocado en el patio las suficientes mesas para que todas las madres tengan un espacio apropiado donde dejar sus postres.

Cada familia realiza el postre típico de su país o de su región de origen, o el que mejor sabe hacer la mamá o la abuela. Una vez que está todo colocado los alumnos van pasando por las mesas y eligiendo los dulces. Las madres depositan en un plato la ración correspondiente de los mismos que todos degustamos con alegría.

Los niños preguntan con qué ingredientes y cómo se hacen los postres que van degustando. Luego en las clases comentan todo lo que les ha llamado la atención y lo que les ha resultado nuevo: sabores, texturas, colores, presentación...

El profesorado participa al completo, al igual que las madres que se intercambian las recetas. Un padre colabora generosamente con una máquina de café, gratuito, para los mayores y la Junta del AMPA, regala un zumo a cada niño.

Es una actividad muy fácil de llevar a cabo, pero muy exitosa y que facilita el conocimiento más allá del hecho material del dulce, pues genera conversaciones, intercambios, cercanía entre las madres...

7 | LA ACOGIDA DEL INMIGRANTE. EL PLAN DE ACOGIDA

Resulta un poco incongruente que se plantee desde hace relativamente pocos años la importancia de que los centros educativos cuenten con un Plan de Acogida porque ¿no es acaso consustancial con la escuela la idea de acogida? Sin embargo, es con la llegada de población inmigrante a las escuelas, cuando se renueva el interés y la atención por los procesos de acogida y la importancia que tienen como primeros pasos en la llegada a un nuevo colegio, para todo tipo de alumnado. Su importancia está claramente reflejada en los relatos de los inmigrantes. En nuestros estudios cualitativos con niños y padres inmigrantes, la percepción de acogida es una constante. Es cierto que algunos manifiestan haber sido atendidos con cierto rechazo —los padres— y que muchos se han sentido poco apoyados y orientados en la escuela —los alumnos— pero la tónica general nos muestra que la escuela es una institución cercana donde, muchos de ellos, se han encontrado con la primera experiencia de acogida desde que llegaron a España⁹¹.

Sin embargo, y aunque la acogida sea algo de sentido común, las realidades nos indican la necesidad de dibujar prácticas deseables y posibles en un documento formalizado como es, en este caso, el Plan de Acogida.

7.1. MARCO REFERENCIAL: EL ALUMNO INMIGRANTE Y SU GRUPO FAMILIAR

Los alumnos, en general, suelen llegar a la escuela informados y preparados para su primera experiencia de aprendizaje —de conocimientos, de lazos afectivos y formas de comportamiento— fuera del hogar familiar. Las familias cuentan a sus hijos desde pequeños lo que harán en la escuela, lo que aprenderán, los compañeros que tendrán, etc. Aún con grandes cambios, la escuela hoy sigue siendo un espacio similar al que asistieron sus padres: un lugar para aprender, un lugar para estar con compañeros de la misma edad. Los padres además manejan suficiente información o tienen recursos para obtenerla en relación con los trámites administrativos para la escolarización. Y pese a ese choque inicial que pueden vivir algunos niños, durante los primeros días, el paso de la familia a la escuela es bastante tranquilo. Esto es lo más normal en las familias españolas que conocen y manejan los modos de comportarse y hacer frente a la institución educativa y pueden incorporarla gradualmente en la vida de sus hijos de una manera natural (“*cuando vayas a la escuela...*”). Cada niño en su país ha podido vivir esta

⁹¹ DE TODOS LOS ESTUDIOS QUE SE HAN REALIZADO DESDE EL INSTITUTO UNIVERSITARIO DE ESTUDIOS SOBRE MIGRACIONES DE LA UNIVERSIDAD PONTIFICIA COMILLAS PARA LA RED DE OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN DE INTEGRACIÓN DE MENORES EXTRANJEROS ESCOLARIZADOS, CITAMOS “EL ENTORNO FAMILIAR DE LOS HIJOS DE INMIGRANTES ESCOLARIZADOS” (2003) Y “TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y DE INSERCIÓN LABORAL DE JÓVENES HIJOS DE INMIGRANTES” (2005).

experiencia con respecto a la inserción en su escuela, pero no en una nueva cultura. Por todo esto, haremos una breve presentación de los chicos y de sus padres teniendo en cuenta que hay una gran diversidad en la inmigración.

EL ALUMNADO INMIGRANTE

El alumno inmigrante es, ante todo, un niño o un joven, un educando, con potencialidades, intereses y necesidades educativas similares a las de los alumnos de su grupo de edad, ya sean extranjeros de otros colectivos o autóctonos. Pero sería erróneo no reconocer que presenta una serie de características que lo hacen peculiar y diferente a estos últimos. Sean nacidos aquí o en sus países de origen, su primera socialización se está produciendo en su grupo familiar que, dependiendo del tiempo que lleven en España y del peso que su cultura haya ejercido en la estructura de su vida personal, familiar y social, está aún nutriéndose de referentes de su País de Origen, familia de origen, espacio geográfico de origen, de sus modos de vida, con muchas referencias socializadoras de sus países de procedencia.

Suele decirse que estos hijos de la inmigración viven entre dos culturas, la de origen y la de acogida, y su proceso de socialización secundaria —al comenzar la escuela— se define, siguiendo a Gokalp (1984)⁹² como *socialización diferencial*; esto es, que recibirán pautas de vida y valores de su lugar de origen al mismo tiempo que tendrán que integrar esto con la cultura escolar y social del lugar de acogida. El proceso que hará este alumnado será intentar integrar un capital cultural transmitido por sus padres con sus propias experiencias y prácticas de la sociedad de acogida, y con un capital cognoscitivo, social e instrumental —el que les aportará la escuela y las relaciones sociales— necesario para insertarse en esta sociedad.

Cuando observamos el proceso que realizan los niños españoles que van de la primera socialización familiar a la segunda socialización escolar, cambio que por otra parte no está exento de desajustes y conflicto, y lo comparamos con el que realiza un niño inmigrante, pequeño o adolescente, podemos constatar rápidamente la ruptura que esto supone. Toda la estabilidad que necesita la infancia y la adolescencia para atravesar estas etapas evolutivas que van a dar paso a la juventud y a la vida adulta, en los hijos de inmigrantes, se fractura.

Tenemos que percibir a estos hijos de inmigrantes como habitantes de tres mundos. El primer mundo es el mundo de sus raíces, mundo en el que sus

⁹² GOKALP, A. (1984): "LOS HIJOS DE INMIGRANTES EN EUROPA OCCIDENTAL: SOCIALIZACIÓN DIFERENCIAL Y PROBLEMÁTICA MULTICULTURAL", EN *REVISTA INTERNACIONAL DE CIENCIAS SOCIALES*, PÁGS. 515-529.

padres pero también su propia experiencia de vida anterior a la migración —sus abuelos y otros familiares, su pueblo, aldea o barrio de la ciudad—, son un referente adquirido. El segundo mundo es el contexto en que viven ahora, que van tanteando poco a poco, buscando la forma de integrarlo a sus adquisiciones anteriores. Pero hay un mundo tercero y es su familia aquí y ahora, estable y cambiante. Familia que migró en gran parte por ellos, por su bienestar, pero que al mismo tiempo quiere mantener su sistema de normas y modos de vida familiar, algo imposible porque la propia y necesaria adaptación va agrietando ese modelo. En estos tres mundos están ellos, nuestros alumnos hoy y adultos mañana.

Por esto mismo, el cruce inevitable entre inmigración y escolarización que se da hasta los 16 años —edad donde finaliza la obligatoriedad de la enseñanza—, no deja de ser afortunado. Porque se produce en el espacio escolar y es allí donde tienen que darse, al mismo tiempo, los elementos de contención de la crisis y los de desarrollo, los de crecimiento personal y social y el proceso educativo. El alumnado inmigrante no constituye un problema. Tenemos que erradicar de nuestras mentes la idea de que su sola presencia problematiza el espacio escolar. La escolarización de alumnado inmigrante supone una complejidad nueva y diferente a la siempre compleja cuestión escolar. El problema, cuando se presenta, suele darse en primer lugar en la institución educativa cuando no es inclusiva e intercultural y donde la escolarización de este colectivo no encuentra los espacios adecuados, los recursos necesarios y los profesionales sensibilizados y competentes para conducirlos al éxito educativo. Pero además surge cuando la cultura de la familia inmigrante —con sus tradiciones, referentes y modelos— y la cultura escolar no interactúan adecuadamente y no reconocen ni aceptan el necesario cambio que supone, por un lado la migración y por el otro la escolarización de nuevos alumnos.

LA FAMILIA INMIGRANTE

La familia inmigrante está presente en todos los ámbitos de la vida diaria. Como toda persona su cotidianeidad abarca múltiples espacios: el laboral, trabajando o buscando trabajo; el social, relacionándose con los suyos, con sus vecinos; el de ocio o tiempo libre; el religioso con sus ideas y creencias...

Independientemente de la similitud de espacios cotidianos donde una familia inmigrante se mueve como cualquier familia autóctona, se entiende de su misma o similar posición social, hay diferencias que no pueden dejar de señalarse. Ellos mismos las expresan cuando nos hablan de sus motivos para venir a España; de buscar oportunidades, ya que no las tenían en su País de Origen, de buscar seguridad puesto que vivían en sociedades violentas, de buscar liber-

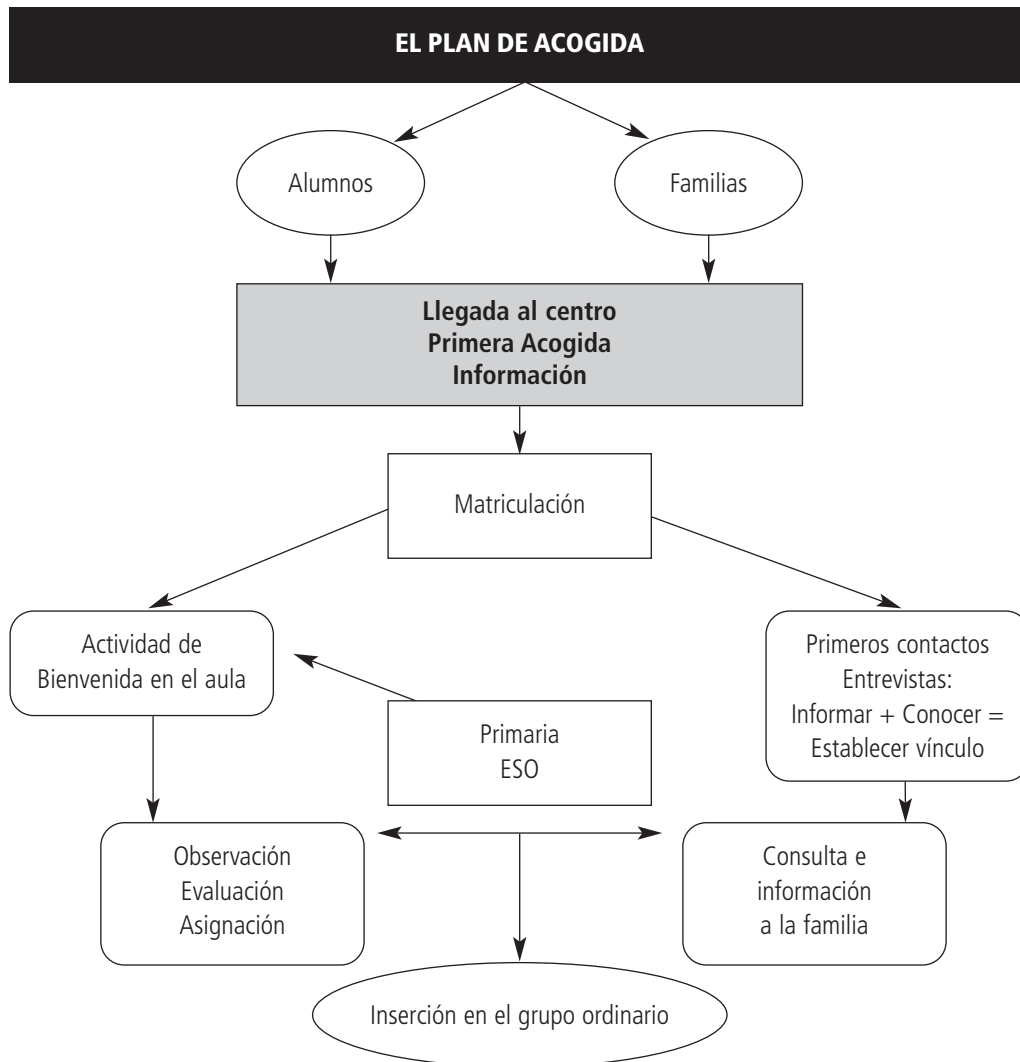
tad porque vivían en sociedades con fuerte coacción social y peso de tradiciones que no compartían.

Para ellos migrar supone un gran esfuerzo, por ello se constata la percepción de un gran desarraigo, un cambio que aunque esperanzado es doloroso y difícil y no solo por las dificultades económicas y jurídicas con las que suelen encontrarse aquí, sino por otras razones; por la ruptura que supone de lazos familiares, vecinales, sociales y por la necesaria reconstrucción de la vida familiar, de nuevas relaciones, de asumir nuevas y distintas obligaciones, de entender nuevas formas institucionales, etc .

La pregunta que nos solemos hacer como educadores es si las familias de nuestro alumnado se están integrando. Porque el proceso que ellos hagan influirá notablemente en sus hijos y en sus prácticas escolares. Es difícil responder a ello porque no sabemos qué entienden ellos por integración, más bien la pregunta que nos formulamos es cuál está siendo su trayectoria y ver si ésta nos pauta la integración que, por otra parte, está en el discurso de todos pero no directamente en el de la familia inmigrante. Ellos quieren trabajo y mejorar sus condiciones laborales, quieren sus “papeles”, regularizar su situación administrativa, acceder a una vivienda donde no tengan que compartir mucho tiempo unos pocos metros con otras familias de su misma nacionalidad.... Es decir, poder conseguir progresivamente condiciones de vida similares a la de los españoles. En este sentido es importante conocer cuál es su trayectoria migratoria y cultural y cómo éstas pueden facilitar y obstaculizar la integración educativa.

Percibimos que se aferran a sus orígenes pero esto resulta bastante lógico, las personas migrantes no queman del todo las naves, viven entre dos culturas. Según como vivan y perciban su vida en la sociedad receptora, reforzarán sus orígenes o se apoyarán en el valor de los logros que aquí hagan. La cultura propia es un bagaje que llevamos siempre, pero es lo suficientemente permeable como para ir incorporando todos aquellos referentes que nos permiten avanzar, crecer como personas y mejorar nuestro bienestar. Los inmigrantes no constituyen una excepción en este proceso de enriquecimiento cultural aunque sus temores y resistencias puedan ser muy fuertes.

7.2. EL PLAN DE ACOGIDA



ELABORACIÓN Y PUESTA EN MARCHA

El primer paso a la hora de iniciar la elaboración del Plan de Acogida consiste en hacernos la siguiente pregunta: ¿Por qué acogemos al alumno inmigrante?

- Para que se sienta bien desde el primer día, para debilitar sus resistencias iniciales y para que se sienta protagonista. Él, como migrante, está inmerso en un proceso nuevo que vive con incertidumbre y temor y su situación de vulnerabilidad inicial puede afectar a su autoestima.
- Por respeto a su individualidad. Cada alumno que llega al centro es un ser único.
- Para facilitar desde el inicio la comunicación y el entendimiento.
- Para que se integre en su aula y en la dinámica del centro.

Así la experiencia de esta joven que señalamos a continuación, no responde a una buena práctica de acogida:

Sí, yo llegué con vergüenza, porque entré sola... no había nadie, no conocía a nadie... solo que dijeron “sube las escaleras y allí está el aula”... no se más... “entra allí y haz lo que puedas”... y yo asustada... exámenes a la primera... que no sabía yo ni de que se trataba. Eso es lo que más me impresionó que cuando llegas te dan una hoja y que para ver tu nivel de... no sé... de la capacidad que tienes... y yo como que no comprendía... nada de lo que pasaba...⁹³

PROCESO Y ACTORES

El proceso de acogida dura todo el curso escolar, desde el momento en que las familias van a informarse sobre el centro o manifiestan su deseo de escolarizarlos allí y cada vez que se incorpora, a lo largo del curso, un alumno inmigrante. Es un Plan que tiene que reactivarse en cada una de estas situaciones.

La llegada de la madre o el padre o ambos al centro

Será recibido por la dirección del centro. Si no habla la lengua oficial o cooficial puede recurrirse a un alumno que hable su lengua o a alguna madre o *familia colaboradora* (que hablen su lengua). No podemos pretender tener en cada centro varios intérpretes pero sí podemos recurrir a alumnos. Aunque para las entrevistas posteriores sí se solicitará un traductor-intérprete, recurso que se ofrece en todas las CCAA.

También para las visitas posteriores se puede recurrir a una madre o padre de su misma lengua (tengamos en cuenta que pueden ser de la misma nacionalidad pero no hablar la misma lengua, como ocurre en el colectivo chino y en algunos colectivos africanos).

Si ha habido ya difusión del Proyecto Educativo de Centro (Ver capítulo sobre el PEC) este primer contacto será más fácil porque seguramente habrá habido previamente contactos informales.

La llegada del alumno ya matriculado

Lo que hagamos aquí en materia de acogida es crucial. Se recuerda con bastante nitidez la experiencia vivida el primer día en la escuela⁹⁴.

⁹³ INSTITUTO UNIVERSITARIO DE ESTUDIOS SOBRE MIGRACIONES (IEM). TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y DE INSERCIÓN LABORAL DE JÓVENES HIJOS DE INMIGRANTES. ESTUDIO FINANCIADO POR EL MTAS. AÑO 2005. (EXTRACTO DE ENTREVISTA).

⁹⁴ EN LAS ENTREVISTAS QUE HEMOS REALIZADO PARA ESTUDIOS DEL IEM, JÓVENES QUE YA HAN DEJADO HACE AÑOS EL CENTRO EDUCATIVO, RECUERDAN VÍVIDAMENTE LA BUENA O MALA O INDIFERENTE ACOGIDA QUE TUVIERON EN SU PRIMER DÍA EN LA ESCUELA.

Pensemos en un alumno que se incorpora a primaria o a ESO y que ha sido recientemente reagrupado. Ser reagrupado supone que ha pasado algún tiempo, desde meses a años, viviendo con alguno de sus progenitores u otros familiares si los padres han migrado juntos. Pensemos en el desajuste que está viviendo: cambio de país, dejar una familia para reencontrarse con otra a la que hay que volver a conocer, integrando muchas veces nuevos miembros familiares, vivir en un nuevo lugar donde no conoce a nadie y que suele ser muy distinto a su lugar de origen, en especial cuando se migra de una zona rural a otra urbana. E inmediatamente será escolarizado. Por eso, en esta primera acogida por encima de las cuestiones administrativas y de evaluación curricular, debe primar una acogida socioafectiva donde las actitudes y los comportamientos sean percibidos como afecto y compañía entre iguales. Ampliaremos este enfoque socioafectivo en el espacio aula.

RECURSOS DE ACOGIDA

Preparación del centro

Si el centro es multicultural, ésta tiene que ser visible para el recién llegado: carteles en varios idiomas, fotos de los alumnos con sus nombres, al menos uno de cada nacionalidad —que se puede ir rotando cada semana—, mapa del mundo, señalando la procedencia por país o ciudad de cada uno de los alumnos. Es positivo también que la procedencia de nuestros alumnos españoles quede plasmada en un mapa de España. Y si todos son nacidos en la ciudad, señalar la procedencia de padres, reflejando así la importancia que han tenido las migraciones interiores como otro tipo de proceso migratorio. Con cada alumno que llega el centro tiene que reflejar el aumento de su diversidad.

El centro puede consensuar la figura *rotativa* de un tutor de acogida quien, ante la llegada de un nuevo alumno, reactiva del Plan de Acogida.

Visita y recorrido

El *tutor de acogida* de turno, será el encargado de recibir al alumno, junto con el *alumno o los alumnos acompañantes*. Si el inmigrante recién llegado no habla la lengua oficial de la escuela o lengua co-oficial, sería conveniente que uno de los alumnos fuera de su nacionalidad y hablara su lengua; el otro alumno podría ser español o de otra nacionalidad. Otra alternativa es un alumno de curso superior que apadrine al recién llegado. Esta idea de alumnos de acogida no se aplica en algunos centros porque se considera que el recién llegado puede llegar a abusar de este recurso, demorando así su aprendizaje de la lengua de la escuela. Prefieren en cambio, recurrir siempre a un intérprete. No estamos de acuerdo con este argumento porque parte de una preconcepción del alumnado inmigrante no hispano parlante, que funciona con mucha frecuencia en los centros educativos que es la de considerar que no habrá esfuerzo de su parte para este y otros apren-

dizajes. ¿Por qué no nos preguntamos mejor, si los métodos que aplicamos son los más adecuados? Por el contrario, creemos que el alumnado inmigrante, por más dificultades que le suponga, querrá aprender la lengua vehicular de la escuela y su primer contacto con un compañero bilingüe constituirá un primer gran estímulo, además del beneficio que supone encontrarse en una situación inicial donde puede comunicarse en su lengua. Más aún, en algunos países europeos, la primera evaluación curricular se le realiza en su lengua materna.

La figura de alumnos acompañantes en la acogida ofrece, como vemos, varias posibilidades. Se escoja la que se escoja, será significativa para quien llega al centro pero también lo será para quien asuma esta responsabilidad porque su objetivo socio-educativo de asumir nuevas tareas de práctica social de ciudadanía, constituirá un beneficio en su desarrollo personal y social.

Apenas se produzca este primer encuentro, la primera pregunta es ¿cómo te llamas?, no de dónde eres (ésta pregunta se hará luego). Y dar sus nombres. Este es el principio de una relación *¿cómo te llamas? y yo me llamo...*

Las funciones de toda esta *comisión de bienvenida* (estamos hablando de dos o tres personas) serán recorrer el centro para que el alumno tenga una primera visión global del espacio en el que se moverá durante mucho tiempo. Una vez realizado esto el nuevo alumno seguirá un tiempo con sus compañeros acompañantes, con ellos dará sus primeros pasos en los recreos, en el comedor. Ésta, ahora pequeña comisión de bienvenida, responderá a sus dudas, preguntas y serán su primera compañía en los recreos, en el comedor y si corresponde —si alguno pertenece a su grupo clase—, también en el aula.

Si es un alumno que se incorpora a primaria, visitará ya su clase en función de su edad. No es necesario, como se plantea a veces, preparar una fiesta para recibirle, sí en cambio un saludo afectuoso y una presentación de sus compañeros. Si se prepara una actividad educativa de bienvenida la pueden organizar los propios alumnos, a partir de la pregunta: ¿cómo queremos recibir al compañero que llegará en unos días?

La preparación previa de la acogida por parte del grupo clase es un buen momento para hablar un poco del país de procedencia del nuevo compañero, máxime si será el primero que llegue de dicho país. Puede prepararse una *actividad de bienvenida*.

Actividades de bienvenida. Algunos ejemplos

En primer y segundo ciclo de primaria

Las actividades para recibir y acoger a un nuevo alumno serán básicamente lúdicas. Cada uno dirá su nombre y luego se organizarán distintos tipos de juegos, sesiones de música, tanto de España como del país de origen del alumno.

Se cuidará especialmente que el recién llegado participe y no quede como mero espectador.

Para segundo y tercer ciclo de primaria

Redactar con los alumnos una carta de bienvenida para cada nuevo alumno. Se escribirá en español y en la lengua materna del alumno.

Para tercer ciclo de primaria***Conocemos el país de donde vienes, te hacemos conocer el país donde vives ahora***

Las actividades en este ciclo educativo, además de lúdicas o deportivas pueden centrarse en preparar desde una sencilla actividad de aula, un dossier sobre el país al que llega el alumno y el país del que procede. Las tareas se distribuyen en pequeños grupos de trabajo. Se incluye al recién llegado en la actividad.

Se realiza una puesta en común.

Se evalúa el trabajo.

Para ESO***Buscar intereses comunes, conocer las diferencias***

Existen propuestas elaboradas para actividades grupales que aporten tanto conocimientos como métodos activos de trabajo e interacción intragrupal, apoyadas siempre en los intereses de los adolescentes.

Son algunas:

Actividad "Busca a alguien que..."

Actividad " Elegir un famoso cantante o deportista ¿Cómo le harías una entrevista por radio"

Actividad: "Presentamos nuestro barrio".

ACTIVIDAD: Busca a alguien que...

Esta actividad es muy utilizada como recurso para el primer día de clase, tanto con alumnos de distintos niveles educativos, como con adultos en cursos de formación o encuentros de sensibilización.

Tiene como ventajas:

- el guión se puede elaborar en función del objetivo que se persiga.
- es muy dinámica ya que las personas tienen que moverse entre sí.
- facilita el descubrir de manera informal tanto lo que en un grupo se comparte como la diversidad del mismo.
- es una actividad que lleva poco tiempo —entre 30' y una hora—.
- puede realizarse en el patio con más de un curso.

DESARROLLO: El profesor va leyendo en voz alta una a una las consignas. Los alumnos circulan buscando a quien reúna esas condiciones.

EVALUACIÓN: se centra en:

1. Lo que hemos aprendido.
- 2.- Lo que hemos descubierto (sobre la diversidad del grupo).
3. Lo que compartimos con otros.

El guión que proponemos a continuación tiene como objetivos:

- una heteropresentación.
- conocer a los compañeros.
- reconocer similitudes y diferencias.
- encontrar compañeros con quien compartir intereses comunes.

Busca a alguien que:

1. Acabe de llegar al colegio...
2. Viva en tu barrio...
3. Haya viajado a otro país...
4. Le guste leer...
5. Toque algún instrumento...
6. Practique algún deporte...
7. Se sienta a gusto en la escuela...
8. Vaya con frecuencia a la biblioteca pública...
9. Conozca comidas de otros países...
10. Le guste bailar...
11. Le gusten las matemáticas...
12. Escuche la radio...
13. Lea el periódico...
14. Tenga hermanos...
15. Su padre o madre tenga negocio o trabaje cerca del colegio...

EL MOMENTO DE EVALUAR AL ALUMNO*Notas sobre el clima de todo proceso de evaluación*

La evaluación formal de sus conocimientos previos, competencias y habilidades, así como de los posibles déficits curriculares se dejará para un momento posterior al día de incorporación al centro. Se propone una evaluación informal durante un par de días. Se lo observará en clase, detectando sus habilidades y carencias: cómo se relaciona con los compañeros, si es capaz de seguir la clase, qué tipo de tareas hace en su carpeta o cuaderno, con qué grado de acierto responde a las peticiones del profesor, cómo se comunica con los compañeros, etc. También en los recreos: qué actividades hace, con quién juega, etc. La mayor parte del tiempo estará acompañado por su “grupo de bienvenida” que, como dijimos antes, será rotativo.

Pasado este primer momento de búsqueda de adaptación a su realidad escolar, entonces podrá realizarse la evaluación formal.

Todos los centros tienen sus protocolos formalizados, realizados por los propios centros o los propuestos por la administración educativa autonómica.

Nosotros queremos completar esos protocolos incluyendo pautas para la evaluación social y emocional del alumno. En todo caso, siempre hay que trabajar desde la base de:

- Comprender la situación emocional en que se halla el alumno: por migración, escolarización y posible reagrupación.
- Promover una situación de empatía para que el alumno pueda expresar lo que sabe.
- Evitar en todo momento que viva la experiencia como un examen.
- Atender básicamente a sus necesidades afectivas.

Primera evaluación del alumno inmigrante

FASES	ORIENTACIONES
1. OBSERVACIÓN EN ESPACIOS COMUNES ⁹⁵	Llegada: si llega solo, con uno o ambos padres, hermanos, compañeros. Interacción: en recreos, entradas y salidas, aula. De actividad: autonomía, control de campo, dependencia, inactividad. Destrezas.
2. OBSERVACIÓN EN EL AULA	Interacción. Si se comunica con los compañeros. Si participa en actividades comunes. Actividad en el aula. Si entiende la tarea. Si la realiza. Si tiene los materiales. Si sabe usarlos. Comprensión comunicativa. Si entiende lo que se le dice o pregunta. Si pregunta. Si responde. Si puede construir una frase. Si se comunica con sus compañeros. Si habla en voz baja o grita. Si pide ayuda a un compañero/a y/o al profesor.
3. FORMAL MEDIANTE ENTREVISTA	Guión de primeras entrevistas.
4. DE COMPETENCIAS CURRICULARES	Formatos estandarizados.

GUIÓN DE ENTREVISTA PRIMERA ACOGIDA

OBJETIVOS:

- Establecer un primer contacto.
- Valorar su competencia comunicativa de manera informal.
- Conocer sus datos básicos.

CLIMA DE LA ENTREVISTA:

- Propiciar una relación empática que favorezca una primera comunicación.
- En caso de poca competencia comunicativa, ayudarse con comunicación gestual, papel y bolígrafo, ilustraciones, etc.
- Utilizar un lenguaje sencillo, esperar sin demostrar impaciencia a que el alumno dé una respuesta. Muchos alumnos tienen una cierta competencia en la lengua pero no la utilizan por vergüenza, por la poca paciencia que demuestra el entrevistador, etc. Esto suele ocurrir también con los inmigrantes adultos y en general con las personas que dominan poco otro idioma y optan por no hablarlo).
- En caso de no competencia comunicativa ayudarse con un alumno intérprete.
- Mirar al alumno, intentar tomar pocas notas durante la entrevista.

⁹⁵ LA TÉCNICA DE OBSERVACIÓN ES MUY IMPORTANTE ESPECIALMENTE CUANDO EL ALUMNO NO HABLA LA LENGUA VEHICULAR DE LA ESCUELA. ES LO QUE SUELE LLAMARSE “OBSERVACIÓN DEL PERÍODO SILENCIOSO”.

GUIÓN DE PRIMERA ENTREVISTA:

1. Nombre
2. Edad
3. Idioma que habla en casa
4. Idiomas que conoce
5. Lugar donde vive
6. Personas con las que vive: padre, madre, hermanos, otros familiares
7. Desplazamiento al colegio: caminando, en transporte público, solo o con otras personas
8. Edad de llegada a España
9. Colegio al que ha asistido antes en España o en su país de origen
10. Razones del cambio de colegio en España o ciudad en la que vive
11. Estudios y actividades que realizaba en el anterior colegio
12. Lo que más le gusta estudiar
13. Lo que menos le gusta estudiar
14. Si conoce a alguien en el colegio.
Compañeros que ya conoce por vivir en el mismo barrio: del mismo curso, de otro curso.
15. Actividades que realiza fuera del colegio: algún deporte, ayuda en la familia, etc.
16. Planes de estudio que tiene: hasta dónde le gustaría llegar
17. Planes de trabajo que tiene
18. Pensando en el futuro: qué le gustaría hacer, dónde le gustaría vivir, que le gustaría tener.

Del conjunto de las evaluaciones al alumno/a inmigrante se elaborará el Plan Individualizado. En él se establecerá una primera aproximación a las características de la inserción en el grupo clase como primer espacio de socialización, las consecuencias en la programación docente del profesor, qué tipo de medidas se aplicarán a nivel individual y grupal en el aula y si requiere apoyo educativo, determinar las medidas de refuerzo ordinario o extraordinario. A partir de este primer momento, ha de mantenerse una atención individualizada que presentamos más concretamente en el capítulo 9 al tratar el plan de acción tutorial y en el 10 en las actuaciones de aula.

ACOGIDA A LOS PADRES

En paralelo a estos pasos con el alumno, está la acogida que realizamos a los padres o como suele ser más frecuente, a la madre.

Si es necesario contaremos con un intérprete. Ese primer encuentro no tiene que ser meramente informativo ya que, junto a la información comenzaremos ya a vincular a esa familia a nuestro centro.

Con respecto a los objetivos de los primeros contactos nos planteamos los siguientes: dar toda la información que ellos necesiten y establecer los primeros vínculos entre familia y centro educativo. De ahí los temas más importantes que se presentan en el siguiente cuadro.

INFORMACIÓN	VÍNCULO
Sobre el sistema educativo Sobre el centro escolar Los horarios Los programas Las actividades extraescolares Las normas de asistencia Las normas de justificación de inasistencias Los sistemas de ayuda económica: becas de estudio, beca de comedor, etc. La tarjeta sanitaria (muchas familias reciben en el centro educativo la información sobre su derecho a la tarjeta sanitaria) Los festivos La asociación de padres y madres	Composición de su familia Edades de sus hijos Tiempo que lleva en España Otra familia en España Amigos y conocidos en el barrio Pertenencia a alguna asociación Derechos que tiene a la educación de sus hijos Petición de colaboración para el estudio de sus hijos Petición de colaboración en las actividades del centro ¿en qué le gustaría participar? Aportaciones que podría hacer a la escuela: saberes y habilidades

Muchas veces hemos escuchado y leído que se aconseja a los centros que por sensibilidad, pidan la información mínima necesaria. Y en nuestros estudios hemos encontrado casos de colegios que no tienen ni el número de teléfono correcto para llamar a los padres ante cualquier problema o conflicto. El resultado es que los equipos educativos tienen muy pocas referencias sobre la familia del alumnado, dificultándose así no solamente la creación de un vínculo de derechos y responsabilidades mutuas sino, lo que es peor, obstaculizándose el propio proceso educativo de los hijos. Por otra parte un buen guión de entrevistas sucesivas, en un clima de empatía y con objetivos explicados con claridad a los entrevistados, no generará resistencias —probablemente solo las idiomáticas, de ahí la necesidad de un intérprete, mediador o familia colaboradora— y no se percibirá como una intromisión en la vida privada.

Guión orientativo para la entrevista con padre/madre/ambos

ÁREAS TEMÁTICAS	FOCALIZADAS EN
Trayectoria migratoria	Tiempo que lleva en España Migración anterior a otro país Motivos de la migración a España Forma en que se hizo la migración: ¿quién o quiénes migraron primero? ¿con quién quedaron adultos y/o hijos que no migraron?
Composición familiar	Grupo familiar actual. Edades Reagrupación
Familia en el país de origen	Familiares con referencia al alumno inmigrante: padre/madre, hermanos/as, abuelos, tíos,

ÁREAS TEMÁTICAS	FOCALIZADAS EN
Estudios alcanzados	Sin estudios Primarios Secundarios Universitarios Otros
Situación laboral	Miembros de la familia que trabajan. Tipo y lugar de trabajo Tipo de contrato Relacionar trabajo con estudios alcanzados y con trabajo en el país de origen
Salud	Percepción sobre la salud de la familia
Vivienda	Régimen de la vivienda: préstamo, alquiler, realquilado, compra Distribución mínima Estado general
Relaciones en el vecindario	Relaciones que se dan con vecinos Posibilidades de respuesta: no hay contacto, relaciones formales Relaciones positivas (se visitan, se ayudan, hacen actividades juntos, etc.)
Relaciones con sus paisanos (redes de apoyo)	Si ayudan o les ayudan, si hay una relación muy estrecha, si prefieren mantenerse al margen de las relaciones con su comunidad nacional.
Pertenencia o conocimiento de alguna asociación de inmigrante o de ayuda a inmigrantes	Tanto si participan recibiendo o colaborando. Puede haber una actividad de voluntariado que el entrevistado no la perciba como tal.
Intereses, habilidades	Conocer estos datos "extracurriculares" pueden facilitar tanto ofrecer a las familias actividades que respondan a sus intereses, como incluirlos como familia colaboradora desde las habilidades que puede poner al servicio del centro.

Finalmente, debemos incidir sobre el clima que debe presidir este tipo de encuentros. La o las entrevistas que realicemos con la familia no suponen una serie de preguntas con sus respuestas. Es una conversación amable donde se debe generar una actitud activa, de confianza entre las dos partes. Cada vez que sea necesario se debe enfatizar el doble motivo de las entrevistas y la importancia de que familia y escuela colaboren y trabajen juntas por el desarrollo integral del alumno/a.

Realizada la evaluación global del alumno, en una nueva entrevista, se informará a los padres de los resultados y se pedirá su aprobación de las medidas ordinarias o extraordinarias a implementar.

MODELOS DE PLAN DE ACOGIDA

En este apartado incluimos propuestas de plan de acogida llevadas a cabo por distintos centros educativos.

Documento aportado por el Colegio Ntra. Sra. de los Remedios de Santiago de Compostela (Hijas de la Caridad)

El Colegio Ntra. Sra. de los Remedios de Santiago de Compostela cuya titularidad está a cargo de las Hijas de Caridad desde finales del siglo XIX, siempre ha tenido un objetivo muy claro según su Carisma: una atención privilegiada por los más pobres apostando por las innovaciones pedagógicas que permitan la integración de los más desfavorecidos. Así está explicitado en el Carácter Propio del Centro que todos los padres conocen y aceptan. Este colegio está situado en pleno casco histórico, muy cerca de la Catedral, lo que implica una seria dificultad a la hora de la escolarización de alumnos con necesidades específicas, porque la vivienda se encarece muchísimo; por tanto la zonificación es un impedimento para acceder al centro, que por otra parte tiene más demanda que puestos escolares.

En el curso 2003-04, comenzaron a solicitar plaza bastantes inmigrantes, lo que nos llevó a plantearnos dar prioridad a esta nueva situación, ese año, pudimos escolarizar a 13; así en cursos sucesivos hemos ido escolarizando en la medida de las posibilidades del centro y respetando la legislación vigente; en el curso 2006-07 son 55 los alumnos de 15 nacionalidades, a día de hoy y para el próximo curso, son 7 inmigrantes los que se han escolarizado en 4EI.(3 años).

RECURSOS ESPECÍFICOS PARA LA ATENCIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE:

Las actuaciones emprendidas por el equipo Directivo y el Departamento de Orientación incluyen la creación de un fichero con el censo de alumnado de necesidades educativas asociadas a condiciones socioculturales desfavorecidas. Las áreas prioritarias de actuación del Departamento para atender a alumnos inmigrante son:

- a) acogida e integración socioeducativa.
- b) respuesta al atraso curricular.
- c) refuerzo del castellano para alumnos de países no latinoamericanos.
- d) refuerzos ordinarios de atención a la diversidad.
- e) plaza en el comedor escolar.

Todas estas actuaciones están enmarcadas dentro del Proyecto Educativo de Centro y se llevan a cabo gracias al esfuerzo y colaboración de los componentes de la Comunidad Educativa y del voluntariado del centro. En Infantil y Primaria, la mayoría de estas actuaciones se llevan a cabo dentro del horario escolar, con la colaboración de los profesores de apoyo, P.T. y Departamento de Orientación. En la ESO miércoles, jueves y viernes por la tarde, que no hay actividad reglada, se utiliza para actividades de este tipo.

1. PLAN DE MULTIACOGIDA DEL COLEGIO URSULINAS-GIJÓN

PRESENTACIÓN y JUSTIFICACIÓN DEL PLAN DE MULTIACOGIDA

¿Cómo definimos nuestro Plan de Multiacogida?

“Protocolo de actuaciones encaminadas a conseguir el objetivo de facilitar la inclusión y adaptación al Centro del alumnado perteneciente a las llamadas “nuevas realidades” y alumnos/as de nueva incorporación”.

- Nuevas realidades.
- Minorías étnicas.
- Fenómenos migratorios.
- Nuevas minorías sociales.
- Alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales N.E.E.

Resulta fundamental que toda la comunidad educativa perciba como muy enriquecedor el hecho de la incipiente llegada de alumnado inmigrante, pero también de la incorporación de otras realidades: minorías étnicas, sociales y alumnos/as de Necesidades Educativas Especiales.

Por ello, nuestro Plan de Acogida no sólo está diseñado para el alumnado inmigrante, sino para todos/as los /as alumnos/as que se incorporan al centro de forma tardía o desde alguna de las realidades anteriormente expuestas.

¿Dónde se enmarca?

- En nuestro Proyecto Educativo de Centro PEC.
- En nuestros Diseños Curriculares de Áreas y sus correspondientes adaptaciones, especialmente en el Diseño de Lengua en el caso de alumnos/as inmigrantes.
- En el Plan de Acción Tutorial.

El Proyecto se entiende siempre como orientativo, abierto, revisable y actualizable, adecuándolo a nuestras necesidades al menos cada vez que finaliza el curso.

El documento establece mínimos sobre principios de procedimiento y toma de decisiones para evitar, coyunturalmente, la improvisación, arbitrariedad y falta de coherencia en su puesta en práctica.

2. ORIENTACIONES GENERALES y FUNCIONES BÁSICAS

El objetivo fundamental de nuestro plan es orquestar todas las intervenciones educativas propuestas para que desde el centro procuremos la total inclusión del alumnado acogido, de modo que participe en la vida escolar, potenciando su desarrollo personal, cultural y social, y facilitando en un futuro su integración socio-laboral en nuestra sociedad.

ORIENTACIONES-FAMILIAS

- Recibir las y explicarles cuál es la función de la escuela, su funcionamiento, organización y servicios.
- Esperar de ellas que proporcionen información sobre su situación a través de un intercambio fluido potenciado por una relación de respeto entre ambas partes.
- Respeto a los “mapamundis” (costumbres, creencias, religión...) personales con el fin de no generar malentendidos ni interpretaciones erróneas de algunas actuaciones.
- Informarles sobre la responsabilidad que tienen en garantizar la escolarización de sus hijos e hijas.
- Potenciar la figura de los mediadores familiares que faciliten la comunicación con las familias en los casos en los que, por dificultades lingüísticas y otros condicionantes, —sobre todo en casos de poblaciones inmigrantes y minorías étnicas y sociales— las familias se encuentren en situación de inferioridad o vean dificultada su relación con la escuela.

ORIENTACIONES-ALUMNADO

- Explicarle cuál es la función de la escuela, su funcionamiento, organización y servicios.
- Esperar de ellos y ellas que proporcionen información sobre su situación a través de un intercambio fluido potenciado por una relación de respeto entre ambas partes.
- Respeto a los "mapamundis" (costumbres, creencias, religión...) personales con el fin de no generar malentendidos ni interpretaciones erróneas de algunas actuaciones.
- Informarles sobre su responsabilidad en el proceso de inclusión en nuestro sistema educativo y en nuestra sociedad.
- Orientarles y apoyarles de forma clara y explícita en su adaptación al nuevo entorno, favoreciendo el conocimiento sobre los códigos de comunicación y normas de funcionamiento de su nueva realidad.
- Propiciarles un gran número de espacios de interacción con los iguales, tratando en los más pequeños y pequeñas —Infantil y Primaria— de facilitarles referencias afectivas claras.
- Partir del bagaje personal del alumnado para construir nuevos aprendizajes.

ORIENTACIONES-FUNCIONES-PROFESORADO

- Tratar de que el respeto, la empatía y las actitudes positivas enmarquen todas las intervenciones del equipo docente.
- Todo el equipo docente es profesor y profesora y por lo tanto responsable.
- Favorecer metodologías basadas en los agrupamientos heterogéneos y trabajo cooperativo.
- Asegurar estrategias comunicativas favorecedoras (sobre todo en el caso de alumnado con escaso conocimiento de la lengua castellana):
 - Explicar de forma entendible la información básica.
 - Trato directo y en primera persona.
 - Claridad, moderación, enfatizar, vocalizar y simplificar los mensajes cuando sea necesario.
 - Uso del lenguaje gestual y recursos como imágenes .Facilitar la escucha activa y la participación.
 - Potenciar actividades más informales que permitan la comunicación, por ejemplo en Infantil/Primaria sería el juego.
 - Hacer uso del refuerzo positivo.
 - Favorecer un clima relajado y acogedor a través de las siguientes medidas:
 - Mostrar calidez y afecto en la acogida pero sin abrumar, evitando saturar al alumnado.
 - Presentar a todo el profesorado con el que el/la alumno/a tendrá relación.
 - Acompañarle y enseñarle el centro y los servicios básicos. Explicarles de forma clara las pautas y normas del centro, insistiendo en su cumplimiento desde el principio.

De forma más específica le corresponderán las siguientes funciones y actuaciones:

- Participar de la evaluación inicial sobre la competencia lingüística, curricular, estilo de aprendizaje y hábitos cumplimentando los cuestionarios facilitados por el departamento de orientación.
- Participar y estar presente en la puesta en común de los datos obtenidos a través de las encuestas sobre competencia lingüística, curricular, estilo de aprendizaje y hábitos. Participar en la toma de decisiones sobre las medidas iniciales a adoptar.
- Participar del seguimiento de las medidas académicas y de otro orden que se hayan adoptado.
- Participar del proceso de evaluación de las medidas adoptadas y del conjunto del plan de evaluación. Proponer posibles modificaciones y mejoras en actuaciones futuras.

ORIENTACIONES-FUNCIONES-TUTOR/A

- Tener presentes las orientaciones y funciones generales planteadas para todo el profesorado y para el equipo docente.
- Participar en la toma de decisión sobre la adscripción del alumno/a al grupo-clase del nivel correspondiente.

- Elegir al alumno/a mediador/a de aula informándole de sus funciones. Hacer un seguimiento de esta labor procediendo a la sustitución del alumno/a elegido cuando lo considere oportuno y estableciendo la duración de este tipo de actuación.
- Facilitar la comunicación con la familia, establecer cauces que permitan mantener un contacto futuro frecuente. Actuar como mediador entre el Colegio y la familia.
- Recabar de la familia toda la información relevante del alumno/a. Proceder a la cumplimentación de los cuestionarios personales y familiares.
- Facilitar a la familia toda la información general relevante del sistema educativo, el centro escolar y el entorno.
- Propiciar en el aula un ambiente favorable para la acogida del alumno/a. Disponer los medios necesarios (libros, diccionarios, mapas...) para la acogida inmediata en el aula. Llevar a cabo actividades de integración en las que participen los integrantes del grupo-clase.
- Participar de la evaluación inicial sobre la competencia lingüística, curricular, estilo de aprendizaje y hábitos cumplimentando los cuestionarios facilitados por el departamento de orientación.
- Participar y estar presente en la puesta en común de los datos obtenidos a través de las encuestas sobre competencia lingüística, curricular, estilo de aprendizaje y hábitos. Participar en la toma de decisiones sobre las medidas iniciales a adoptar.
- Participar del seguimiento de las medidas académicas y de otro orden que se hayan adoptado. Informar sobre el cumplimiento de los objetivos perseguidos con estas medidas haciendo mención de ellas en los informes de las juntas de evaluación.
- Participar del proceso de evaluación de las medidas adoptadas y del conjunto del plan de evaluación. Plantear esta revisión en las juntas de evaluación finales. Proponer posibles modificaciones y mejoras en actuaciones futuras.

ORIENTACIONES-FUNCIONES-EQUIPO DE DIRECCIÓN

- Tener presentes las orientaciones y funciones generales planteadas para todo el profesorado y para el equipo docente.
- Estar presentes en la primera toma de contacto del alumno/a con el centro.
- Acompañar a las familias en el primer contacto físico con el centro. Explicación del funcionamiento y organización general del colegio.
- Explicación de la estructura general de nuestro sistema educativo en el caso de que el alumno/a proceda de otros sistemas educativos.
- Intentar generar un clima positivo en el contacto con el centro, tener en cuenta las peculiaridades de las familias en función de su procedencia, cultura, religión etc.
- Participar de la decisión de la adscripción del alumno al grupo-clase al que debe incorporarse el alumno/a en función de sus características y las del alumnado del grupo al que se incorpora.
- En Secundaria y Bachillerato la decisión se tomará consultando previamente al equipo de tutores/as del nivel al que se incorpora el alumno/a.
- En Infantil y Primaria se consultará al equipo de tutores de la etapa o ciclo correspondiente.
- Participar y estar presentes en las reuniones de presentación de los cuestionarios sobre competencias lingüísticas, curriculares, estilo de aprendizaje y hábitos del alumno/a.
- Participar y estar presentes en las reuniones de presentación de conclusiones sobre las encuestas de competencias lingüísticas, curriculares, estilo de aprendizaje y hábitos. Participar en la toma de decisiones sobre las medidas iniciales a adoptar.
- Participar del seguimiento de las medidas académicas y de otro orden que se hayan adoptado. Decidir junto con el departamento de orientación, tutor/a y equipo de profesores/as del grupo-clase) sobre la suspensión o continuidad de las medidas adoptadas.
- Participar del proceso de evaluación de las medidas adoptadas y del conjunto del plan de evaluación.
- Dinamizar y favorecer las actuaciones y planes específicos que se realicen en el centro para optimizar la inclusión del alumnado con estas características.

ORIENTACIONES-FUNCIONES-DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

- Tener presentes las orientaciones y funciones generales planteadas para todo el profesorado y para el equipo docente.
- En la etapa de secundaria y bachillerato, actuar como mediador del alumno/a en el Colegio en su primer día de clase.
- Participar en la toma de decisión sobre el grupo-clase dentro de cada nivel en que debe adscribirse el alumno/a.
- Convocar y dirigir la reunión en la que se repartirán los cuestionarios sobre competencias lingüísticas, curriculares, estilo de aprendizaje y hábitos del alumno/a.
- Recibir los cuestionarios cumplimentados sobre competencias lingüísticas, curriculares, estilo de aprendizaje y hábitos del alumno/a. Participar en la toma de decisiones sobre las medidas iniciales a adoptar y elaborar un informe en el que se recojan estas medidas, diseñando, junto con el tutor/a, un plan de actuación específico para cada alumno/a.
- Colaborar en el seguimiento de las medidas académicas y de otro orden que se hayan adoptado en el plan de actuación. Tomar decisiones sobre la continuidad o suspensión de estas medidas.
- Participar del proceso de evaluación de las medidas adoptadas y del conjunto del plan de evaluación. Proponer posibles modificaciones y mejoras en actuaciones futuras.

3. SECUENCIACIÓN DE ACTUACIONES

1. Comunicado de incorporación de alumno/a .Primera toma de contacto con el centro a cargo del personal de secretaría y administración + un miembro del equipo de dirección.
2. Elección de grupo al que debe incorporarse teniendo en cuenta las características del grupo-clase y la opinión del equipo de tutores/as del nivel. Decisión por parte del Equipo de Dirección de la etapa correspondiente.
3. Selección de mediadores en distintos ámbitos.
4. Formalización de la matrícula y los trámites administrativos por parte del personal de administración y/o secretaría. Es conveniente la presencia de algún miembro del Equipo de Dirección.
5. Recogida de primeros datos personales, familiares y académicos a través de las encuestas correspondientes. Cumplimentar en la medida de lo posible y proceder a solicitar la documentación pertinente (certificaciones académicas, información básica del sistema educativo de procedencia etc.).
6. Datos sobre competencias lingüísticas, curriculares y aspectos actitudinales:
 - a) Secundaria y Bachillerato: reunión del tutor/a, profesorado del aula de referencia del alumno/a, el departamento de orientación y un miembro del Equipo de Dirección. Entrega de documentación y cuestionario de competencia curricular y lingüística. Documento general y específico para cada área.
 - b) Infantil y primaria: reunión del tutor/a, los especialistas del aula, el profesorado del mismo nivel ciclo y un miembro del Equipo de Dirección.
7. Entrega cumplimentada de los cuestionarios sobre competencia curricular y lingüística y aspectos actitudinales al Departamento de Orientación. Vaciado de contenido de los mismos.
8. Reuniones de los implicados en la elaboración de los cuestionarios de competencia curricular, lingüística y aspectos actitudinales en las distintas etapas. Elaboración de un informe por parte del tutor/a y el departamento de orientación con las conclusiones y posibles propuestas de actuación. Toma de decisiones.
9. Seguimiento de las medidas adoptadas.
10. Evaluación del plan de acogida al final del curso. Valoración de su funcionamiento. Completar, modificar y adecuar a las características del alumnado.

4. SEGUIMIENTO DEL PROCESO:

- + Mediador/a de aula (desde tercer ciclo de Primaria): Continuidad, cambio, eliminación de la figura del mediador de aula según se vea conveniente. Revisar mensualmente.
- + Recogida de datos: completar, revisar y actualizar los datos recogidos en los distintos cuestionarios realizados. Proceso continuo.

Extracto de la documentación aportada por el Colegio La Milagrosa de Calahorra (La Rioja) de las Hijas de la Caridad de San Vicente de Paúl.

TRATAMIENTO DE LA MULTICULTURALIDAD

El tratamiento de la multiculturalidad se sustenta entorno a tres ejes fundamentales a través de los cuales se pretende:

- Facilitar la igualdad de acceso, permanencia y promoción de todos los alumnos a la educación, independientemente de sus condiciones personales, sociales, económicas y culturales.
- Favorecer la integración social y educativa de este alumnado, potenciando actitudes de aceptación y respeto entre todos los alumnos.
- Potenciar la incorporación de los diferentes valores que aportan las distintas culturas y fomentar la participación del alumnado y de sus familias en la vida de Centro.
- Ofrecer al alumnado una respuesta educativa adecuada, que le facilite alcanzar los objetivos de la enseñanza obligatoria en el entorno escolar ordinario.

Desarrollo de los tres ejes fundamentales, en los que apoyamos nuestro trabajo:

PLAN DE ACOGIDA DIRIGIDO A INMIGRANTES Y MINORÍAS

El programa de acogida, es un documento base para la recepción del alumnado inmigrante, que ha sido elaborado por el Claustro, ajustándose a la realidad concreta de nuestro Centro, nuestros recursos humanos y materiales.

Queremos evitar que la incorporación del alumnado inmigrante se convierta en una rutina administrativa alejada de la peculiaridad del propio alumno/a.

OBJETIVOS

- Motivar a toda la comunidad educativa para crear un ambiente escolar en el que el nuevo alumnado se sienta que es bien recibido.
- Establecer un clima ordenado y acogedor que favorezca la interrelación del grupo con el nuevo compañero.
- Facilitar la responsabilidad y ayuda de los alumnos hacia los recién llegado, para que conozcan el medio escolar, los hábitos y las normas básicas.
- Introducir, en la organización escolar, los cambios y medios para que pueda realizarse el proceso de aceptación-adaptación-integración del alumno de nueva escolarización y del resto de la comunidad educativa.

AMBIENTACIÓN DEL CENTRO

- Conscientes de la importancia de que toda la comunidad educativa tenga un mínimo conocimiento de los países de procedencia de los alumnos inmigrantes y de sus familias, se podrán elaborar murales informativos, que podrán ser expuestos en las aulas o pasillos.

ACOGIDA DE LA FAMILIA

- Cuando llega al Centro una familia extranjera es recibida por un miembro del Equipo Directivo que le informa de los documentos necesarios que ha de traer para formalizar la matrícula.
- El mismo día en que los padres vienen a formalizar la matrícula se les informa del funcionamiento del Centro.
- Se hace con la familia una visita al Centro.

ACOGIDA DEL ALUMNO EN EL GRUPO CLASE

- El tutor/a explicará al grupo clase la llegada de un nuevo compañero/a. Indicará su nombre y el país de procedencia y se localizará el país en un mapa que todos puedan ver.

- El día de incorporación del nuevo alumno/a será presentado por el tutor al grupo clase. Se realizarán actividades de carácter lúdico, con el fin de presentar al nuevo compañero. Así conoceremos como se llama, cual es su país, donde está (localizándolo en un mapa), cual es su lengua, aprendemos a saludar en las diferentes lenguas que utilizan los alumnos, también lo escribimos en la pizarra para conocer diferentes grafías.
- Durante los primeros días dos compañeros/as se encargarán de "tutorizar" al nuevo compañero/a. Se sentarán a su lado en clase, comedor, le acompañarán al recreo, y procurarán que de alguna manera el nuevo alumno/a se sienta aceptado. No obstante se potenciará la cooperación, buscando la implicación del grupo clase en su proceso de adaptación.
- Se buscarán mecanismos para explicarle las normas de convivencia del Centro y las de funcionamiento de clase. (Si hay en el Centro algún niño/a de su país, que hable su lengua se lo presentaremos para que haga de traductor y se sienta más cómodo al principio)
- Se potenciarán, delante del grupo clase, las habilidades personales del nuevo alumno/a con el fin de mejorar su propia autoestima y consideración de los compañeros/as.
- Al menos durante los primeros días, si hay en el curso algún alumno del mismo país que conozca su lengua, es bueno que forme parte de su grupo de trabajo. Pero siempre sin llegar a abusar de las funciones de traductor de este alumno.
- Desde el primer momento, con alumnos de habla no castellana, es preciso buscar la comunicación y sobre todo dirigirnos a ellos con mensajes claros.
- Debemos animarle a participar en el recreo.
- Procurar que no se quede solo en las entradas y salidas a la escuela.
- Procurar dar un buen modelo lingüístico:
 - No gesticular excesivamente, ni gritar.
 - Hacer frases sencillas, pronunciar despacio y con claridad.
- Procurar la comprensión de las demandas más vitales y órdenes diarias. Asegurarnos de que nos entienda y se hace entender.
- No aceptar frases incorrectas pensando que ya hace bastante esfuerzo en intentarlo.
- No abandonar los aspectos de pronunciación. Habrá que corregirle para que poco a poco vaya mejorando.

(En definitiva, queremos que estos alumnos se sientan comprendidos, ayudados y integrados cuanto antes dentro del nuestro Centro, trabajando de la forma más normalizada posible.)

8 | LA EDUCACIÓN COMO RELACIÓN HUMANA. EL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL

En el desarrollo de un modelo inclusivo e intercultural, cuatro son las aportaciones más importantes que la escuela ofrece a todo el alumnado, a todas sus familias, con independencia de su diversidad, y al entorno escolar. Son éstas:

- Ofrecer un bagaje cognitivo, instrumental y actitudinal necesario para la inserción plena en la sociedad. Hablamos de la formación en cada alumno de un capital de capital cognitivo, humano, y social.
- Posibilitar la adquisición “normal y continuada” de estrategias relacionales, comunicativas y referentes culturales de la sociedad receptora (cultura cívica), dentro de una concepción de escuela como microsociedad y lugar de las primeras prácticas sociales. En especial la escuela es considerada como un lugar privilegiado de integración de los hijos de inmigrantes y lo es, no tanto por el capital cognitivo que se adquiera sino por el capital social, entendido el aprendizaje de la interacción y la frecuencia y la calidad de las mismas entre todos los actores y en todos los espacios escolares.
- Vincular y comprometer a la familia en el proceso educativo de sus hijos y en prácticas sociales interculturales en el marco de la comunidad educativa.
- Intervenir en el entorno social, desde la irradiación de su modelo de aprendizaje, convivencia y compromiso, e implicar a la comunidad en su proceso de autodesarrollo.

Porque, en definitiva, la educación inclusiva e intercultural constituye un enfoque de intervención global hacia la transformación de la escuela y su entorno, y lo hace desde una pedagogía de la relación humana. Esta relación se produce entre los diversos actores que constituyen la comunidad educativa.

Se plasma primeramente en el Proyecto Educativo de Centro, para el alumnado de nueva incorporación se inicia en el Plan de Acogida y sus concreciones a lo largo del proceso educativo, tanto a nivel individual, grupal y familiar, lo desarrolla el equipo educativo. En este marco educativo e interaccional, el ejercicio de la función tutorial emerge como la actividad más relevante que realiza el profesor de forma individual y colectivamente con los alumnos/as del grupo de clase, con sus familias y con todo el equipo docente.

8.1. ENCUADRE: LAS FUNCIONES DE LA ACCIÓN TUTORIAL

Aunque no tenga asignada esta función como tal, todo profesor siempre es tutor, porque el alumno/a es un sujeto en formación dentro de un grupo específico, y la orientación tutorial se dirige siempre a la integralidad de la persona. En este sentido consideramos, por tanto, que todo profesor tiene que ser tutor de un grupo ordinario. Este enfoque constituye una forma de antídoto frente a la par-

relación en asignaturas en la enseñanza secundaria, frente a la visión por un lado sesgada hacia el alumno que aprende y por otro excesivamente inclusiva del alumno en el grupo clase. Consideramos además que todo tutor tiene que desarrollar interacción constante con el entorno inmediato porque es en ese medio donde vive su alumnado. Y finalmente, todo tutor ha de ejercer sus funciones en las relaciones con el profesorado que da clase a su grupo.

La función tutorial óptima es aquella que encuentra el equilibrio entre la personalización del proceso de cada alumno, la pertenencia e identificación con un grupo de iguales, su condición de miembro de un grupo familiar y habitante de un entorno social específico.

Besalú (2002) señala las cuatro grandes funciones de la acción tutorial: el seguimiento personalizado del alumnado, la dinamización del grupo, la relación con las familias y la coordinación y orientación del conjunto del profesorado del grupo-clase. A estas funciones agregamos la participación en la coordinación con agentes sociales externos que intervengan con el alumnado de su grupo.

El principio fundamental que encuadra toda acción tutorial es la *concepción personalizada de la educación*. Personalizar es considerar que cada alumno/a es una individualidad en un grupo y que tiene una historia migratoria, familiar y social única y así como tiene, por toda esta historia, déficits escolares con respecto al currículo oficial de la escuela, tiene capacidades y propósitos que solamente personalizando el proceso educativo pueden conocerse y potenciarse. Muchos alumnos entrevistados nos cuentan lo solos que se han sentido, la percepción de que los apoyos educativos que se le dieron no eran adecuados porque no constituían ningún desafío e implicación personal. Una percepción que condujo, en muchos casos, a que ese desinterés e inadecuación de la atención educativa, desmotivara al alumno, produciendo una declinación gradual de sus obligaciones escolares. El alumno tiene que percibir que su profesor está ahí con él y trabajarán juntos. Es sentir que es una persona importante, que tiene capacidades, recursos y que puede lograr, en cada nivel educativo, las competencias básicas que se establecen. Esta relación personalizada y bien encauzada, potenciará ese proceso continuo de construcción del autoconcepto y desarrollo de la autonomía personal.

Consideramos importante señalar que en el alumnado inmigrante, en especial aquel que se incorpora tardíamente a la escuela, puede producirse un fuerte desajuste en estos procesos implicados en el desarrollo personal ya que, frente a nuevas realidades, se probarán nuevas estrategias para recuperar la estabilidad personal. De ahí la importancia de lograr una óptima acción tutorial.

Pero todo proceso de enseñanza y aprendizaje se construye en la interacción. Y es en la interacción donde el alumno coteja y contrasta lo que él piensa y cree de sí mismo junto con sus capacidades y dificultades, con la percepción que

recibe del grupo, del profesorado y con las posibilidades y límites del espacio escolar. El desarrollo personal se produce en un contexto grupal. De ahí la necesaria complementación de la tutoría individual y personalizada con *la tutoría del grupo clase*.

De estas dos formas de tutoría, la individual y la grupal, derivarán como una continuación natural, *la tutoría con la familia y familias* y con *el profesorado del alumno y del grupo*. Podríamos pensar aquí que esta propuesta no se sustenta en la realidad de la jornada escolar y las múltiples tareas que tiene el profesorado, porque ¿cómo se puede sacar tiempo suficiente para llevar todas estos tipos de tutoría?

En un modelo inclusivo e intercultural —tipo escuelas democráticas, comunidades de aprendizaje, etc.—, el proceso educativo en el aula, no se centra siempre en el profesor y en la planificación anual, se libera a éste para que pueda desarrollar funciones tutoriales fundamentales con la comunidad educativa. En distintos apartados de esta propuesta hemos incorporado nuevos recursos y estos recursos como alumnos tutores, voluntariado, padres colaboradores, además de las propuestas metodológicas que introduciremos en el siguiente capítulo, serán apoyos educativos importantes que posibiliten al profesor implicar a todos los actores que intervienen en el recorrido educativo de su alumnado. Imaginar, organizar y poner en marcha nuevas propuestas es la base de todo cambio.

8.2. EL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL: ACTORES Y ESTRUCTURA DE LA ACCIÓN TUTORIAL

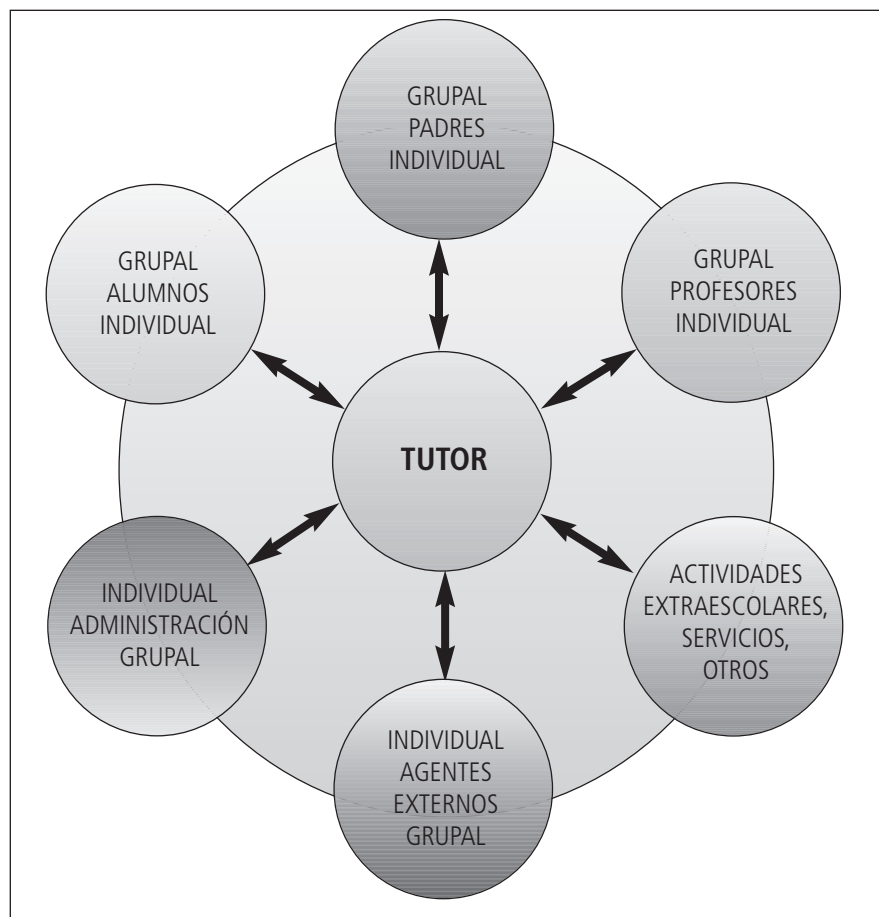
Desde el principio de personalización del proceso educativo, la acción tutorial se plantea como un momento más de todo este proceso que se produce en el centro escolar. Sus objetivos no son diferentes a aquellos que orientan el proceso en los otros espacios educativos como aula, recreos, comedor, etc., sino que son complementarios y constituirán un refuerzo de los aprendizajes. ¿De qué tipo de aprendizajes? De todos aquellos que desarrollen y fortalezcan al alumnado como persona que es, que piensa, que aprende, que toma decisiones y que convive.

ACTORES Y ESTRUCTURA DE LA TUTORÍA

Ya hemos señalado anteriormente quiénes son los actores de la tutoría y, puesto que todos los integrantes de la comunidad educativa son educadores, todas las relaciones que entre ellos se dan han de ser, también, educativas o, al menos, formar parte de procesos que sí sean educativos. El garante de que esas relaciones sean educativas es, como estamos viendo, el tutor. Parte de esa función queda reforzada por la acción de todos los actores y, al tiempo, todas sus rela-

ciones forman parte del proceso tutorial. Gráficamente, se puede expresar de modo que veamos las múltiples relaciones que el tutor mantiene con

- Padres
- Alumnado
- Administración del centro
- Agentes externos
- Resto del profesorado
- Las personas que realizan las actividades extraescolares



Estas relaciones se mantienen a nivel individual y a nivel grupal, teniendo características muy distintas, algunas de las cuales veremos más adelante.

OBJETIVOS DE LA ACCIÓN TUTORIAL

Nos centramos ahora en las relaciones que se dan entre el profesor tutor, los alumnos y las familias. Siguiendo principios básicos en relación con procesos educativos e interaccionales, estas relaciones se apoyarán en:

- El conocimiento mutuo, posible si la actitud de todos es de escucha, de empatía y de comunicación.
- La apertura a la sensibilización y formación en conocimientos y actitudes interculturales.
- La responsabilidad de participar y supervisar el proceso educativo del alumnado.

Junto a estos principios, cabe destacar el objetivo primordial de personalizar el proceso educativo. Muchos de los mensajes que se emiten en un centro se dirigen al grupo; las actividades se diseñan para su realización en grupo; las estructuras y normas se establecen para todos, la docencia se imparte en grupo... Corresponde a la función tutorial (que recordemos que, en parte tenemos todos) velar porque esos elementos colectivos no impidan el aprendizaje de cada uno de los individuos tutorados. Si esto sucede para todo proceso de aprendizaje que quiera ser personalizado, cobra una especial relevancia en contextos de diversidad y máxime, si cabe, cuando ésta es cultural. Los principios y normas que rigen una estructura social son culturales y un centro educativo tiene innumerables principios, modos de funcionar, instrucciones... algunos son explícitos pero otros muchos son consuetudinarios o se dan por supuestos.

8.3. DESARROLLO DE LA ACCIÓN TUTORIAL

LA ACCIÓN TUTORIAL Y SU ESTRUCTURA

Un Plan de Acción Tutorial, busca siempre la consecución de determinados objetivos, es una acción continua y se organiza a partir de un conjunto de estrategias de interacción y comunicación.

Conforma así una estructura que, pudiendo ser más específica para el alumnado inmigrante, forma parte de un proyecto educativo inclusivo e intercultural. Esta orientación de nuestros centros educativos es fundamental porque, si no se diera, estaríamos poniendo en práctica acciones exclusivas para el alumnado inmigrante, para la familia inmigrante y para el profesorado con este tipo de alumnado. Nos oponemos a estos procesos y medidas excluyentes con la consecuencia más frecuente, de producir aislamiento y no inclusión.

La acción tutorial con el alumnado inmigrante que llega a la escuela comparte similitudes con cualquier tutoría de alumnos/as pero tiene sus propias especificidades. Una de ellas es la historia migratoria que trae el alumno/a y con ello unos referentes sociales y culturales distintos a los perfiles más usuales de alumnado autóctono. Otra es justamente lo que implica para la acción tutorial este

nuevo perfil de alumnado que, por más experiencia que tenga como tutor, en muchos aspectos de la relación tiene que partir de cero. Entonces, los alumnos, sean autóctonos o inmigrantes y compartiendo similitudes como intereses y gustos propios de la edad, se diferencian fundamentalmente por las experiencias vividas personal y familiarmente como consecuencia del hecho migratorio.

Ante esta realidad, a descubrir por todos los actores y de manera especial por el tutor, es importante recordar y reforzar dos cuestiones: la trayectoria cultural y los procesos de construcción identitaria bajo la lente de una socialización diferencial. Ambas cuestiones han sido analizadas con detenimiento en el capítulo 5 al final del primer bloque.

Como educadores, todos conocemos y aplicamos ya los pilares que constituyen los aprendizajes fundamentales desde los cuales se construye el desarrollo personal, afectivo, normativo y social de toda persona. Entre el aprender a ser y el aprender a convivir, por seguir la trayectoria histórica de los trabajos de UNESCO y otros organismos internacionales de educación⁹⁶, hemos incluido el *aprender a decidir* como el último escalón de estos aprendizajes óptimos que se logra cuando el alumno asume posiciones de responsabilidad y control sobre su proceso y metas a lograr.

Atendiendo a las aportaciones de Blanchard y Muzás (1999)⁹⁷ podemos concretarlas en estratégicas líneas de acción tutorial:

Enseñar a pensar

Es la línea de acción tutorial más cercana a los aprendizajes escolares tradicionales, ya que se ocupa del desarrollo de las capacidades cognitivas que, aunque se han de trabajar en todas las áreas, aquí ha de hacerse de forma explícita y sistemática, en un momento (el de la ESO) en que comienza a desarrollarse el estadio de las operaciones formales.

Se apoya en el principio de modificabilidad cognitiva y por tanto, en la posibilidad de que sean enseñadas y controladas por parte del sujeto las habilidades del pensamiento.

El objetivo del enseñar a pensar está en que el alumno llegue a ser capaz de aprender a aprender y llegar a tener un control interior de su pensamiento y de las estrategias que emplea.

Es verdad que en todas las áreas se tiene como objetivo el desarrollo de capacidades de análisis, de razonamiento y reflexión crítica, y que es desde ahí

⁹⁶ ESTA PROPUESTA DE OBJETIVOS, QUE RECOGE LOS PLANTEADOS POR LA COMISIÓN DELORS EN FRANCIA ESTÁ TOMADA DE LA PÁGINA WEB PERSONAL DE SÁEZ, A.: [HTTP://PERO.WANADOO.ES/ANGEL.SAEZ/](http://perso.wanadoo.es/angel.saez/)

⁹⁷ BLANCHARD, M. Y MUZÁS, M.D. (1999): *PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA* (2ª ED.). ELABORACIÓN, DESARROLLO Y MATERIALES. NARCEA, MADRID, PÁGS. 23-29.

donde el enseñar a pensar tiene un lugar muy destacado, pero también sabemos que el desarrollo de dichas capacidades está en función de la consecución de otros objetivos y que, por lo tanto, puede que no se les haga suficiente espacio porque los aprendizajes de las áreas ocupan la mayor parte del tiempo del horario escolar. Es importante tener en cuenta que aunque algunas técnicas estén presentes en las áreas, como hemos dicho, muchos alumnos no alcanzarán a entenderlas y a utilizarlas si no hay una enseñanza intencional y explícita de las mismas.

Con la inclusión de esta línea se quiere hacer hincapié en la importancia del desarrollo de dichas capacidades, ya que son algo más que un conocimiento más. Afecta al modo en que se abordan los aprendizajes y las situaciones ordinarias o problemáticas de la vida ordinaria.

IMPLICACIONES PARA LA LABOR TUTORIAL	
CON LOS ALUMNOS	
A nivel individual	A nivel grupal
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar las funciones cognitivas básicas que permiten la mejora del proceso de pensamiento. • Facilitar a cada alumno/a estrategias para afrontar las tareas escolares y situaciones de la vida ordinaria. • Promover la creación de estrategias personales por parte de los alumnos/as para la resolución de las tareas escolares y situaciones de la vida ordinaria. • Tomar conciencia de las propias estrategias y recursos de tipo cognitivo y de la posibilidad de elaboración de otras nuevas en las distintas áreas y en la vida ordinaria. • Generar procesos personales para la resolución de problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Poner en común y contrastar las estrategias cognitivas y procesos personales de aprendizaje de todos los alumnos. • Elaboración y utilización de procesos de resolución de problemas en grupo. • Desarrollo de algún programa específico de enseñar a pensar.
CON LOS PROFESORES	CON LOS PADRES
<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación del programa de estrategias de trabajo en las distintas áreas. • Seguimiento y evaluación del proceso cognitivo del alumno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Información de la programación a desarrollar con el alumno y/o con el grupo por parte de todo el equipo docente.

Si bien trabajar esta línea con todo el alumnado trae como consecuencia un enriquecimiento del proceso de pensamiento, en el caso del alumnado inmigrante se hace particularmente necesario. El cambio de cultura de quienes se ven obligados a abandonar su país y los problemas emocionales que se derivan de este hecho, provoca la deprivación sociocultural y la necesidad de estimulación en

las funciones cognitivas que están ocultas, pero no desaparecidas del repertorio del sujeto.

La interacción que se provoca entre el alumnado que sigue programas de aprender a pensar y la inclusión de las habilidades y estrategias de aprendizaje de forma intencional permite que “cada persona construya una nueva casa de pensamiento para vivir en ella y le da alas para que de ahí pueda volar”⁹⁸, además de un enriquecimiento al compartir y construir pensamiento junto con otros.

Enseñar a ser persona: (Identidad-Autoestima)

Esta línea propone que se facilite al alumno un espacio, un método o un procedimiento para desarrollar de forma armónica su identidad personal y lograr así una imagen positiva de sí mismos y unos sentimientos de autoestima, autoeficacia y autoconfianza.

La identidad personal se construye partiendo de las propias experiencias y de las valoraciones de personas significativas del propio medio. El concepto de uno mismo contiene las representaciones, valoraciones y actitudes que cada uno tiene acerca de sí mismo. El medio escolar influye extraordinariamente en la imagen que los alumnos tienen de sí.

Para la construcción de la identidad personal es necesario el desarrollo de algunos “aspectos significativos”:

- El concepto de sí mismo.
- La autoestima.
- El desarrollo del “yo”.
- La imagen corporal.

El desarrollo de la identidad tiene varias funciones:

- La unificación de las representaciones que el adolescente tiene acerca de sí mismo.
- La organización de las defensas de la propia identidad frente a las amenazas del mundo exterior.
- La disposición de estrategias de enfrentamiento para adaptarse a la realidad y también para adaptarse activamente a las propias necesidades y aspiraciones.

⁹⁸ BLOG PERSONAL DE ROSA MANUELA VARGAS SOBRE MODIFICABILIDAD COGNITIVA ESTRUCTURAL EN [HTTP://MODIFICABILIDAD.BLOGSPOT.COM/](http://MODIFICABILIDAD.BLOGSPOT.COM/)

- La elaboración de la memoria autobiográfica de la persona y el proyecto de un futuro satisfactorio.
- La consolidación de la autonomía e individualización personal.

En las áreas están formulados objetivos, contenidos y criterios de evaluación en relación con esta línea, por lo que tanto el profesorado desde el aula como los profesores tutores con su grupo o con alumnos individualmente pueden atender a estos aspectos. Los efectos de este trabajo serán mayores si se realiza en equipo de modo que se aúnen esfuerzos y se facilite una ayuda a los alumnos en una misma línea.

Uno de los objetivos educativos es que cada alumno llegue a ser la persona que tiene que ser, es decir, necesita construir su propia identidad. En el caso del alumnado inmigrante que precisa volver a definirse a sí mismo en el nuevo contexto se hace urgente el acompañamiento en este tema que le va a hacer posible responder a la pregunta ¿quién soy? ante sí mismo y ante los otros desde lo que le asemeja y le diferencia.

IMPLICACIONES PARA LA LABOR TUTORIAL	
CON LOS ALUMNOS	
A nivel individual	A nivel grupal
<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer el conocimiento de las características, capacidades y posibilidades personales: "oficios propios de la edad" (Erikson). • Facilitar claves para la construcción de la propia identidad y poder definirse a sí mismo. • Favorecer la autovaloración positiva a partir de las capacidades y no de las carencias. • Contribuir a la autovaloración positiva de los alumnos: <ul style="list-style-type: none"> – actuando imparcialmente; – haciéndoles sentir que todos merecen su atención y apoyo; – hacerles elogios realistas basándose en conductas y rendimientos. – proponer a los alumnos tareas apropiadas a su capacidad y posibilidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las relaciones con los iguales y los adultos y su incidencia en el autoconcepto y en la autoestima. • Desarrollo de un programa para la mejora de la autoestima.
CON LOS PROFESORES	CON LOS PADRES
<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación de acciones de valoración e incentivación de los alumnos. • Adaptación de las programaciones a las capacidades de los alumnos/as. • Preparación de informes sobre el nivel de competencia del alumno/a. 	<ul style="list-style-type: none"> • Información individual sobre el nivel potencial del alumno y sus capacidades en desarrollo. • Acuerdos con la familia para desarrollar un programa de autoestima y desarrollo de sus capacidades.

ACTIVIDAD: EL COFRE DEL TESORO⁹⁹**OBJETIVOS:**

1. Crear un ambiente de entendimiento y colaboración en el aula.
2. Fomentar la expresión adecuada de los propios sentimientos.
3. Fomentar el valor de compartir.

DESTINATARIOS: alumnado de primaria

MATERIALES: Reproductor de CD, folios, lápices, cartulina, rotulador, una caja grande de cartón decorada previamente entre todos.

DURACIÓN: una o dos sesiones.

DESARROLLO:

1. En una sesión previa se propone que cada uno debe pensar qué le regalaría a todos los demás y lo escribe en un papel. Puede ser un dibujo, una canción, una receta, una poesía, una foto o simplemente una sonrisa.
2. Reunido todo el grupo, se pondrá el cofre (caja decorada) en un sitio visible y accesible a todos.
3. Cada alumno se levantará e irá hacia el cofre para ofrecer su regalo a la clase. Si es un dibujo lo mostrará, si es una poesía la leerá, si es una sonrisa todo el grupo le responderá. En el cofre depositará la representación gráfica de su obsequio.
4. Alguien, con ayuda del profesor, irá escribiendo en la pizarra una palabra que defina cada tesoro introducido en el cofre.
5. Cuando todas los regalos estén en el cofre, se formará un círculo, sentados en suelo. En el centro se pondrá una cartulina y un rotulador. Sin seguir un orden determinado, alguien se levantará y escribirá en la cartulina la primera palabra de la pizarra, se sentará y el compañero de su derecha seguirá con la segunda palabra de la pizarra, y así sucesivamente.
6. Se realiza un pequeño coloquio a partir de las preguntas del profesor:
¿Somos ahora más ricos que antes? ¿Por qué? ¿Cuándo podemos utilizar los tesoros? Si hay un conflicto en la clase ¿sería bueno sacar algún tesoro de la caja? ¿Qué significa la idea "quien tiene un amigo tiene un tesoro"? ¿Qué tesoro puedes aportar a tu familia y a la escuela?

OBSERVACIONES: Se adaptará a las edades del grupo, las preguntas del coloquio y su nivel de profundización. Conviene introducir en el debate la cuestión de la diversidad y cómo la clase tiene más cosas y muy diferentes porque todo el mundo ha aportado desde lo que tiene y lo que le gusta.

Enseñar a convivir - Enseñar a comportarse

Esta línea parte del convencimiento de que el aprendizaje de la convivencia en la escuela se produce no tanto a través de la instrucción explícita cuanto a través del modo en que en ella se convive y pretende preparar al alumno para una mejor adaptación a su entorno para su integración social.

⁹⁹ SIANKOPE, J., VILLA, O. (2004): MÚSICA E INTERCULTURALIDAD, MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA Y LOS LIBROS DE LA CATARATA, MADRID.

Se apoya:

- en el análisis sistémico de la Institución escolar, dando un especial protagonismo en la educación a las relaciones que establece el alumno/a en su entorno.
- en el carácter interactivo del proceso de enseñanza-aprendizaje que, siguiendo a Vigotsky, supone que no es posible el aprendizaje si no es desde la interacción con los adultos y con los iguales.

Así como en la línea anterior era la propia persona el foco de atención, en este caso el objetivo es procurar al alumno espacios y experiencias que le ayuden a tener con los demás unas relaciones normalizadas. Podríamos decir que está en estrecha relación con la línea de “Enseñar a ser persona”, como la base a partir de la cual el alumno podrá reconocer a los otros y llegar así a tener unas relaciones normalizadas.

Pasan aquí a ser objeto de atención las habilidades sociales que permiten al alumno entablar unas relaciones más ricas y positivas con los otros. Asimismo, cobran importancia las dinámicas grupales que facilitan a los alumnos desarrollar capacidades democráticas, de comunicación, y actitudes de respeto, que le favorezcan la integración en los grupos de iguales y con los adultos.

En el caso del alumnado inmigrante necesita para conocer normas y comportamientos, compartir los suyos y hacer su camino de comprensión de lo imprescindible, lo importante y lo que es indiferente en el nuevo contexto.

IMPLICACIONES PARA LA LABOR TUTORIAL	
CON LOS ALUMNOS	
A nivel individual	A nivel grupal
<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar la capacidad personal de comunicación y escucha. • Potenciar la capacidad de compartir. • Desarrollar la capacidad para trabajar en grupo. • Valorar la necesidad de respetar normas grupales, asumiendo los derechos y deberes derivados de ellas. • Favorecer el aprendizaje de estrategias cognitivas para la autorregulación individual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar la necesidad de elaborar y respetar normas grupales, asumiendo los derechos y deberes derivados de ellas. • Desarrollar trabajos en grupo. • Generar espacios de comunicación e intercambio grupal. • Favorecer la puesta en común de las estrategias personales para la autorregulación grupal. • Reflexionar sobre estrategias de resolución de problemas y plantear procesos a seguir por el propio grupo.
CON LOS PROFESORES	CON LOS PADRES
<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación de criterios de agrupamiento de los alumnos. • Establecimiento de normas básicas comunes de funcionamiento grupal y convivencia en el Centro. • Coordinación para la resolución de conflictos individuales y grupales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Información sobre la normativa y organización del Centro. • Coordinación para la colaboración en el cumplimiento de la normativa.

ACTIVIDAD: ¿PODEMOS CONVIVIR CON ETIQUETAS?**OBJETIVOS:**

1. Promover el conocimiento de las personas como práctica de convivencia.
2. Explorar el etiquetamiento de las personas como barrera para la convivencia.
3. Explorar en nosotros mismos conductas de rechazo en el grupo al que pertenecemos.
4. Promover estrategias personales y grupales para aprender a convivir.

DESTINATARIOS: alumnos de ESO.

MATERIALES: papel, rotuladores y pinzas para la ropa.

DURACIÓN: una sesión de dos horas.

OBSERVACIONES: Las instrucciones para el desarrollo de esta actividad deben ser muy claras y precisas:

1. Relacionarse siempre con respeto.
2. No reírse ni ofender al compañero.
3. Responder a las consignas sin teatralizar las situaciones.
4. Estar el tutor siempre pendiente de las reacciones emocionales del grupo.

DESARROLLO:

1. Se proponen tres voluntarios para hacer de observadores y moderadores.
2. Se divide en dos el grupo clase. Se colocan todos en línea. A cada alumno el profesor le cuelga un cartel en la espalda. La mitad de clase tendrá etiquetas con mensajes positivos, la otra mitad con mensajes negativos.
3. Se les indica que caminen por la clase y conversen con cada compañero según lo que indique su cartel.

MENSAJES DE LOS CARTELES:

Te caigo mal	Podemos hacer cosas juntos
No hablo contigo	Te caigo fenomenal
Me rechazas porque soy pobre y voy mal vestido	Soy como tú y quieres que sea tu amigo
Soy inmigrante y no me quieres aquí	Iremos juntos a un concierto
No formo parte de tu grupo	Tenemos el mismo color de piel y eso nos une
Soy invisible	Nuestros padres son del mismo pueblo y eso nos gusta

EVALUACIÓN:

1. Se abre un coloquio con el objetivo de analizar cómo se han sentido tanto al ser rechazados/aceptados como al tener que rechazar/aceptar a otros.
2. Se reflexiona sobre el hecho de que muchas personas se comportan frente a otros solamente por la etiqueta que han construido sobre él.
3. Se debate sobre el origen del etiquetamiento de las personas (familia, medios de comunicación, experiencias negativas, etc.).
4. Se analiza respecto a las buenas estrategias para convivir.

Enseñar a decidirse

Si bien sería necesario desarrollar en todos los alumnos esta capacidad de modo que les ayudara en tantas situaciones vitales en que es preciso decidirse por algo, el planteamiento en la ESO tiene un objetivo concreto: Facilitar a los alumnos un método, un camino, que les permita tomar decisiones sobre los propios estudios, en cuanto a las optativas que deben cursar y a los estudios posteriores que deben realizar, ya que esto se convierte en urgente.

Sin embargo, no solo es importante el aprendizaje del método sino la creación de hábitos, actitudes de recogida de datos, análisis y reflexión sobre los mismos para que pueda ser utilizado ante cualquier situación que lo requiera.

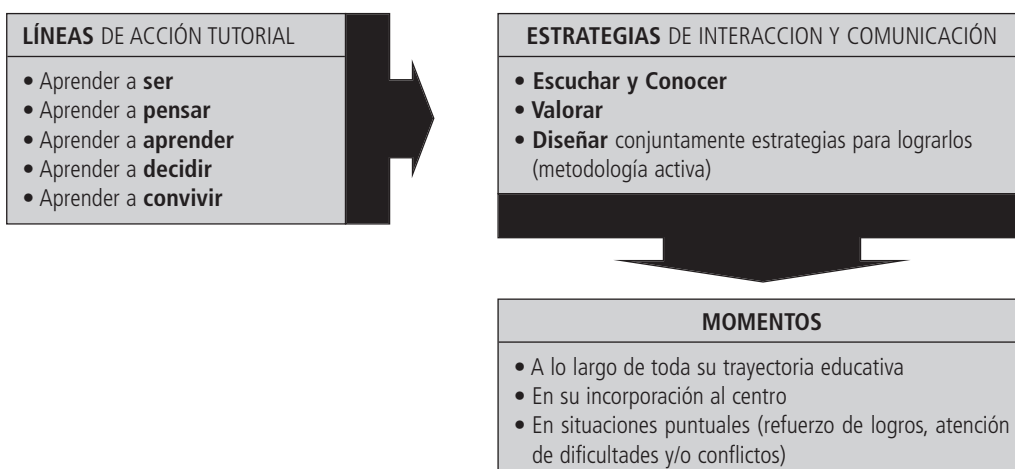
IMPLICACIONES PARA LA LABOR TUTORIAL:	
CON LOS ALUMNOS	
A nivel individual	A nivel grupal
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las capacidades y posibilidades personales. • Reunir información del entorno sobre posibilidades académicas y profesionales. • Favorecer el aprendizaje de una estrategia sistemática para la toma de decisiones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer las aportaciones mutuas sobre las propias capacidades y posibilidades. • Estimular la ayuda mutua en la búsqueda de información.
CON LOS PROFESORES	CON LOS PADRES
<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación del seguimiento individualizado y aportación de datos de interés para la toma de decisiones de cada alumno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Información sobre las posibilidades personales y del entorno de cada alumno/a.

En el caso del alumnado inmigrante supone hacerse con todos los datos previos necesarios (información sobre sus capacidades, deseos y expectativas, sobre las posibilidades del sistema educativo y profesional de nuevo) contexto para que pueda llegar a tomar decisiones.

TUTORÍA CON EL ALUMNO INMIGRANTE

Ya hemos visto como podemos resumir los ámbitos de la acción tutorial en grandes líneas que se conocen como: enseñar a ser; enseñar a pensar; enseñar a convivir y enseñar a decidir.

El profesorado deberá decidir, desde las prioridades educativas propuestas en su proyecto educativo, en qué aspectos debe enfocar la acción educativa que desarrolle. Para la consecución de dichas finalidades educativas es preciso diseñar un plan que determine qué estrategias se van a seguir y en qué momentos se van a aplicar, en concreto con el alumnado:



Los momentos de la tutoría

Es un proceso continuo, el tutor es desde la primera incorporación al centro escolar y grupo clase, su persona de referencia. Seguramente el tutor habrá participado en la evaluación inicial del alumno/a y ya se habrá elaborado, si se ha planteado como necesario, un plan individualizado para su inserción educativa plena.

Las estrategias de interacción y comunicación

La tutoría con alumnado inmigrante tiene, como vimos anteriormente, algunos aspectos diferentes a la que se realiza con alumnado autóctono. Más que diferente, digamos que es un proceso nuevo, donde, junto con las capacidades y habilidades de la función tutorial, habrá que añadir otras como la capacidad de apertura a personas diferentes en varios sentidos: en su experiencia de vida, en sus pautas y códigos de actuación y comunicación y sus actitudes y sentimientos ante su propia escolarización. Estar en algo nuevo es una experiencia que se tiene que compartir porque la viven tanto el tutor como el alumno. De ahí los pasos que proponemos como estrategias de acercamiento, comunicación e interacción de cara a unos propósitos educativos.

- **ESCUCHAR Y CONOCER:** esta estrategia se desarrolla entre dos. El tutor es quien inicia la situación de escucha, él posee la capacidad y las habilidades para provocar, escuchando, que el otro escuche.

El tutor conocerá del alumno:	El alumno conocerá por el tutor:
Su trayectoria Su familia Su "cultura" (que será la de su experiencia y entorno propio) Su historia de vida Sus proyectos: ¿qué esperan de la escuela, qué esperan de su futuro? Sus miedos: ¿qué experiencia tiene con sus compañeros? ¿cómo perciben la relación con sus profesores? Sus silencios	Su nueva escuela La propuesta educativa general del centro Las características de la acción tutorial Los derechos y obligaciones que se han previamente consensuado (si es de incorporación a lo largo del curso) La disposición y la competencia de su tutor
Escuchar y conocer al otro revertirá además en la mejora del autoconocimiento tanto del alumno como del profesor	

- **VALORAR:** la evaluación diagnóstica es un proceso largo y continuo. En una primera aproximación, máxime si hay dificultades lingüísticas, el tutor hará una primera valoración del alumno

El tutor valorará	El alumno reconocerá:
<ul style="list-style-type: none"> • Sus expectativas: ¿qué esperan de la escuela? • Sus capacidades y habilidades: ¿en qué actividades se sienten capaces? • Sus dificultades individuales: ¿qué apoyos educativos requieren? • Sus dificultades sociales y familiares: ¿con qué recursos cuentan a nivel social y familiar? 	<ul style="list-style-type: none"> • Sus capacidades • Sus habilidades • Sus dificultades individuales • Sus posibilidades y recursos propios y del centro

- **DISEÑAR:** tutor y alumno/a diseñarán conjuntamente la propuesta educativa personalizada. Se establecerán los apoyos educativos y el tipo o tipos de apoyo, se establecerán objetivos secuenciados y tiempos para su consecución.

El tutor y el alumno diseñarán
Una propuesta educativa/ plan individualizado/ contrato de aprendizaje. Incluirá en caso necesario aquellas medidas de refuerzo educativo o de apoyo educativo en función de las necesidades conjuntamente detectadas.

Orientaciones sobre la propuesta de trabajo en la tutoría

Con el objetivo de observar habilidades comunicativas y sociales, comprobación importante tanto para el propio alumno como para orientar la acción tutorial, existen materiales muy apropiados. Por ejemplo el titulado “Y ¿cuál es tu conducta?”¹⁰⁰.

Para el desarrollo de los objetivos de aprendizaje, contemplados en el plan individualizado de cada alumno, puede recurrirse a los proyectos individuales de trabajo, tan usuales en aquellos centros donde algunos o todos los alumnos formalizan su contrato de aprendizaje.

Al ser las áreas básicas instrumentales donde se localizan las principales dificultades de la inclusión plena del alumnado inmigrante, estos proyectos de trabajo pueden formularse y organizarse con los contenidos curriculares de lengua y matemáticas, tal como se propone en la actividad “hagamos nuestro diccionario” en el apartado relativo al aula como espacio de enseñanza-aprendizaje.

En relación con las actitudes, un buen modelo de tres ejes en los que situar la intervención tutorial, en la escuela y en las familias, lo presentan Bautista y San

¹⁰⁰ ARAGÓN, DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. CUENTO CONTIGO. MÓDULO 1. CONVIVENCIA ENTRE IGUALES WWW.CATEDU.ES

José en su Programa de Prevención para Tutorías¹⁰¹ con el desarrollo de actitudes positivas, asertivas y proactivas. En su propuesta ofrecen un decálogo de principios educativos que bien puede ser tutoriales y que, aunque originariamente se centra en la relación padres-hijos pueden aplicarse a todas las relaciones que hemos visto en el gráfico anterior:

1. Mírale con ojos positivos. Nadie es irresponsable, dependiente, miedoso, desordenado, ni nadie es fracaso escolar. Nadie “es”, todos “hacemos” cosas, que pueden aprenderse a hacer de otra forma.
2. Sé exigente en clave positiva. Se crece más si se tiene una imagen positiva de sí mismo. Cuando logres esto, puedes hacer críticas puntuales sobre hechos concretos, sin generalizar, en privado y sin comparar.
3. Enséñale a ser autónomo. Estimula su independencia. Adáptate a su edad: así aprenderá a vivir el cambio y lo desconocido, aprenderá a decidir y a ser responsable.
4. Potencia su asertividad. ¿Desearíamos un alumno sumiso? ¡Ojo!, las personas sumisas son infelices, se dejan manipular y no logran realizar sus deseos, ni sus proyectos. Un niño sumiso o avasallador sufrirá más dificultades sociales y estará más expuesto a los riesgos sociales.
5. Sé asertivo con él: hay cosas “no-negociables”. Pero si eres autoritario, él perderá autonomía; si lo haces agresivamente, perderá asertividad. Si no eres exigente, se convertirá en autocomplaciente y narcisista pasivo.
6. Pasa de la norma al patrón personal. A corto plazo las normas son necesarias como parte del proceso de aprendizaje. Pero si optas por enseñarles a hacerlo siguiendo patrones personales autónomos, lo aprenderán para siempre.
7. La responsabilidad nace de la autonomía. La persona aprende a ser responsable cuando asume retos y sabe que puede equivocarse, empezando por pequeñas tareas cotidianas. Sólo puede ser responsable de las consecuencias de sus decisiones si es él mismo quien las toma.
8. No le sobreprotejas y no hables por él. No le saques las castañas del fuego: cuando se equivoque, cuando se olvide de algo, cuando no le da tiempo de hacer los deberes... Deja que asuma sus responsabilidades. Déjalo responder de la forma típica de una persona de su edad. Aprenderá a expresarse cada vez mejor, clarificará sus ideas y sentimientos y se sentirá seguro.

¹⁰¹ BAUTISTA, J.M. Y SAN JOSÉ, A.I. (2006): *BASES PEDAGÓGICAS DEL PROGRAMA DE PREVENCIÓN PARA TUTORÍAS*. FERECCECA. MADRID.

9. No le juzgues. Quiérello tal como es, por él mismo, no en función de cómo cumple lo que esperas de él. Acepta sus valores y sus necesidades, después puedes educar en valores, pero no desde la clave culpabilizadora o victimista.
10. Se aprende haciendo. Nadie aprendió a montar en bici mirando, ni a bailar escuchando. Si mejoran sus habilidades, elevan el concepto de sí mismos y mejoran los vínculos con los demás. Si todo sale mal, espera, deja que el tiempo hable. Ellos necesitan vivir sus crisis y nosotros las nuestras.

LA TUTORÍA GRUPAL

La tutoría grupal en el aula constituye una excelente estrategia para crear interacciones grupales, fortalecer al alumnado en su grupo de referencia y desarrollar y afianzar competencias interculturales.

En la propuesta de actividades para trabajar los objetivos anteriormente señalados, así como al abordar en el siguiente capítulo *el espacio aula*, partimos de la base de que el alumnado inmigrante, sean cuales sean sus características, está escolarizado en su grupo ordinario y comparte las actividades de aula, toda la jornada escolar o la mayor parte de ella.

Como todo profesor sabe, varias son las actividades que se pueden llevar a cabo en esta tutoría y pueden responder a objetivos distintos pero todos relacionados con el desarrollo de la interacción y comunicación intercultural. Sea cual sea la actividad que se programe y los objetivos específicos a que respondan, es importante siempre romper los pequeños grupos que se forman en el aula y armar grupos heterogéneos y distintos.

Estas actividades se orientan:

- En primer ciclo de Primaria: a crear y reforzar interacciones.
- En segundo y tercer ciclo de primaria: a compartir tareas.
- En secundaria: a valorar y desarrollar competencias colaborativas interculturales.

Un modo de llevarlo a cabo puede ser mediante la organización de pequeños grupos para preparar un preexamen:

Una sesión de estudio: hagamos un preexamen en grupo (para secundaria obligatoria)

Objetivo: compartir lo que sabemos y preparar conjuntamente el examen. Para ello cada grupo contará con la cooperación de otro grupo para las respuestas.

Formato: grupos de 3 alumnos. En cada grupo se establece el orden de salida de cada uno de sus integrantes. Los grupos se numeran: grupo 1, grupo 2...

Material: preguntas del profesor, folios, disposición de la clase para trabajar en grupos y movimiento entre los grupos.

Desarrollo: el profesor entrega a cada grupo una pregunta del pre-examen. Del grupo 1 sale hacia el grupo 2 el primer alumno, del grupo 2 sale hacia el grupo 3, el primer alumno y así sucesivamente. En cada grupo se discute y se consensúa la respuesta que es llevada por el alumno "visitante" a su grupo donde explica la respuesta y el grupo la redacta. Finalizada la ronda, se reinicia el proceso con la siguiente pregunta.

Si este formato se utiliza para un examen hay que contar con más de una sesión para que todas las preguntas se respondan. En la primera sesión apenas podrán abordarse un par de preguntas pero en la siguiente, con el manejo de la dinámica, se irá más rápido.

Beneficios educativos de esta dinámica de trabajo:

1. Se hace interesante y motivador una actividad tan árida como es el examen.
2. Es un trabajo altamente cooperativo.
3. Cada miembro del grupo se hace responsable de transmitir bien la información recibida para que luego el grupo la escriba.
4. Todas las responsabilidades son rotativas: escuchar la respuesta, transmitirla, escribirla.
5. Se practican competencias comunicativas: escuchar, comunicar verbalmente y redactar.
6. El profesor observa y constata la implicación de la mayoría de los alumnos.
7. El profesor escucha cómo los alumnos razonan y discuten la respuesta que consideran más adecuada.

Evaluación de los alumnos: se analiza con los alumnos cómo se han sentido durante las sesiones, qué han aprendido, si harían algunos cambios para mejorarla, etc. (en esta experiencia se ha observado que los alumnos que se quejan del formato son los más aventajados. ¡Ellos tienen que aprender a cooperar!).

Nota sobre valoración y evaluación de las actividades

Toda actividad que se realice debe tener un momento final de evaluación individual y grupal. El objetivo de estas evaluaciones es analizar qué tipos de aprendizaje se han logrado en conocimientos, metodologías de trabajo y actitudes hacia el grupo:

- Si se ha avanzado en la capacidad para el trabajo individual y grupal
- Si las actividades han potenciado la cohesión del grupo
- Si a partir de estas actividades el grupo propone otras que generen nuevos aprendizajes.

La tutoría constituye también uno de los espacios educativos colectivos en que trabajar la atención y prevención del racismo y la xenofobia. En este sentido, la FERE dispone de un amplio Programa de Prevención para Tutorías (PPT) que aborda este aspecto junto a la prevención del consumo de drogas y del SIDA y embarazos adolescentes. Se estructura en tres ejes atendiendo a las nuevas competencias para educar en valores:

- Competencias emocionales: Autonomía – Autoestima
- Competencias prosociales: Asertividad – Persuasión
- Competencias éticas: Responsabilidad Creativa

A modo de ejemplo, adaptamos aquí una de las actividades propuestas¹⁰²:

TÍTULO: “La embajada”

CICLOS: Se puede adaptar a cualquiera, pero inicialmente es más para tercer ciclo de Primaria y primero de ESO.

DESCRIPCIÓN:

Los alumnos tienen que preparar un gran viaje a otro país. Primero se forman seis equipos. Cada uno elige como destino una ciudad o región de una cultura diferente. Hacen la planificación del viaje. Terminan haciendo una fiesta donde viven, de forma ficticia y virtual, algunas sensaciones de ese viaje posible.

Los alumnos no sólo aprenderán los conceptos que quieran vincularse a esta actividad (pueden trabajarse de cualquier área de conocimiento o asignatura), sino que aplicarán sus habilidades junto con las de planificación, cooperación y resolución. Habrán de definir un objetivo (en este caso los destinos); definir las expectativas vitales que buscan satisfacer. Establecer una serie de actividades acordes a las expectativas. Parcelar las tareas complejas en partes simples. Delegar y distribuirse el trabajo con otras personas... Y divertirse.

OBJETIVOS:

- Adquisición, refuerzo y mejora de competencias interculturales.
- Asignar tareas, delegar y trabajar en equipo.
- Jerarquizar los fines y distinguirlos de los medios.
- Hacer previsiones sobre riesgos.

ORIENTACIONES:

Según los objetivos se pueden seleccionar unos países o zonas geográficas. Con fines interculturales suele resultar interesante visitar los países de origen del alumnado o de sus antepasados (padres, abuelos, bisabuelos... que hayan migrado).

Esta actividad busca sentar bases para la elaboración de planes de vida, aportando instrumentos previos: saber dónde estoy, dónde quiero llegar, qué necesito, qué riesgos me esperan, cuáles estoy dispuesto a correr, qué sacrificios asumiré, con qué ayudas contaré, qué frutos preveo, con quién, para qué...

Se trata de conjugar una lista de expectativas, es decir aquello que esperan y desean porque va a satisfacer sus necesidades, con una lista de actividades o acciones. Se dedica un tiempo a replantearse si lo que suelen hacer es justamente lo que quieren o si se han dejado llevar por diversas inercias, si hacen lo que les conviene, si vale la pena, si tienen que cambiar de rumbo...

Así, un momento importante de la actividad es cuando tengan que programar acciones serias en el viaje: museos, monumentos, cultura... Aunque conviene plantearlo como viaje ilusionante por su diversión (por eso se sugiere finalizar con una “fiesta-viaje-virtual”).

Se combinan los objetivos de reforzar la asertividad con los de la empatía y descubrimiento de pulsiones semejantes en el grupo, en el aula y a través de las fronteras.

TUTORÍA CON FAMILIA Y FAMILIAS

Hemos hablado ya de la familia inmigrante en los capítulos anteriores (Proyecto Educativo de Centro y Plan de Acogida), situando el momento que se vive en

¹⁰² BAUTISTA, J.M.; OVEJERO, A.M.; SAN JOSÉ, A.I. (2002) APRENDE A SER AUTÓNOMO. PROGRAMA DE PREVENCIÓN PARA TUTORÍAS. GUÍA DEL TUTOR DE 1º DE ESO. FERE. MADRID.

cada fase de la migración familiar y queremos centrarnos ahora, de cara a este tipo de tutoría, en la percepción que, en general, las familias inmigrantes, tienen respecto de la escuela. Esas percepciones serán el punto de partida para diseñar la tutoría con la familia o familias.

Percepción general sobre la escuela

La perciben de manera similar a como lo hacen sus hijos, como un espacio seguro y positivo para aprender, para mejorar la situación familiar y el futuro de la generación joven. Nos atrevemos a afirmar que son muy pocos los casos que para los padres la escolarización supone un obstáculo en los proyectos que tienen para los hijos. Solo suele darse esta situación, y no en todos los casos, en los padres que reagrupan primero a los hijos mayores, en torno a los 14-16 años, para que trabajen con ellos.

Todos hablan bien de la escuela, aún cuando perciben que la disciplina es más relajada que en su país, donde la escuela suele funcionar con un equipo educativo como modelo absoluto de autoridad. Pero todos tienen una percepción positiva de la escuela. Hay padres que reagrupando a hijos ya adolescentes, de 14 ó 15 años, lamentan haberlo hecho tan tarde porque ya no tendrán las oportunidades educativas que ellos esperaban. “Ha venido tarde” es una expresión común en boca de madres inmigrantes.

Esta percepción no indica una buena relación con la escuela, ni un claro vínculo basado en la participación y cooperación en la comunidad educativa. Los motivos que suelen señalar familias entrevistadas son de diverso tipo:

- *Laborales*: sus largas jornadas laborales (en servicio doméstico, empresas de limpieza, construcción o pequeño comercio) o con horarios cambiantes (en hostelería, por ejemplo), les impiden hacer un seguimiento de la escolarización de sus hijos y mantener un contacto continuo con la escuela.
- *Personales*: el carecer de un nivel de instrucción adecuado o el no dominar la lengua de la escuela o estar en una fase de recién llegados, genera inseguridad, falta de confianza y inhibe a muchas familias para establecer una relación constante donde puedan ejercer sus derechos y asumir sus responsabilidades.
- *Institucionales*: muchos centros educativos establecen previamente y sin consulta, sus horarios de atención a padres, de reuniones y de entrevistas individuales. La no coincidencia de horarios anula toda relación y eso ocurre aunque muchos padres nos manifiestan que hacen el seguimiento educativo de sus hijos y contactan con el tutor o tutora siempre y por teléfono.

En otros casos la dificultad estriba en que viven la escuela como un espacio acotado donde sus movimientos están muy limitados. Y no solo la escuela como espacio físico sino además en la relación que entablan, al percibir que ésta es

muy asimétrica, que la competencia profesional del docente se antepone a sus saberes, opiniones y propuestas como padres, y que su cometido como actores de la comunidad educativa queda relegado a colaborar en alguna fiesta y asistir a las entrevistas y reuniones.

La percepción que en general tiene el profesorado de las familias refleja también esa cierta ambivalencia entre comprender su situación de inmigración reciente y falta de tiempo por razones laborales y criticar la ausencia de interés que observan en los padres y su no participación en la escuela. Observan una cierta contradicción entre los hábitos escolares (cultura escolar) y los hábitos familiares (cultura familiar)

Pero estas culturas que evidentemente existen, involucran personas y están abiertas y sujetas a cambios. Por ello frente a este conflicto no resuelto aún, el modelo de tutoría con la familia (individual) y con las familias (tutoría grupal o colectiva), parte de la propia génesis de un tipo diferente de proceso tutorial que:

- pueda compartir las pautas fundamentales de ambas culturas, modificarlas y generar pautas conjuntas de conducta que incorporen el rol activo de la familia en la escuela, no visualizado en otras realidades culturales;
- sea el motor de la relación familia-escuela;
- recupere a la familia como agente educativo;
- que involucre a la familia en todos los espacios educativos no solamente en los considerados no académicos o profesionalizados.

Tutoría individual familiar y multifamiliar

Hemos pensado en la estructura de dos tipos de tutoría, individual-familiar y multifamiliar o colectiva.

La tutoría individual se plantea como un encuentro entre personas, como un paso importante para que el vínculo se establezca en ambas direcciones, de la familia a la escuela, de la escuela a la familia. Estas tutorías serán periódicas y podrán incluir todos o algunos de estos objetivos:

- Establecer y/ o reforzar una relación educativa entre personas adultas.
- Realizar un seguimiento del proceso educativo del alumno/a.
- Revisar las estrategias utilizadas por la familia para apoyar educativamente a los hijos: ayuda a las tareas, seguimiento de rutinas y horarios, etc.
- Seguir la inserción de la familia inmigrante en el entorno.
- Aportar información sobre recursos adicionales del centro y/o del entorno.

La tutoría colectiva es un espacio de interacción, de conocimiento de otros, no solo entre familias inmigrantes sino en conjunto con familias autóctonas. Varios

son los temas y actividades que se pueden desarrollar en este encuentro de familias. En todo caso todas las sesiones propiciarán:

- Una relación grupal colaborativa.
- El crecimiento y enriquecimiento de la comunidad educativa.
- El análisis y búsqueda de soluciones consensuadas de conflictos en el centro o en el aula.

En muchas ocasiones la tutoría con la familia o con las familias suele convertirse en un espacio de enfrentamiento donde se intenta que las ideas de unos primen sobre las de los otros. Y en este juego de poder pueden intervenir tanto el tutor como la o las familias. Esta orientación negativa de la acción tutorial puede ser más frecuente en el caso de familias inmigrantes. Las dificultades idiomáticas, el desconocimiento o escaso conocimiento que se tiene del funcionamiento del centro, la ausencia de habilidades suficientes para participar en este proceso, pueden conducir a que el tutor se perciba a sí mismo y sea percibido por los padres inmigrantes como la persona que sabe o mejor dicho, como la única persona que sabe en el entorno escolar y en la educación del alumnado.

Ante este peligro proponemos una tutoría con distintos momentos, donde cada momento genere un espacio de diálogo, intercambios y propuestas conjuntas y consensuadas.

Momentos de la tutoría familiar

1. Presentación y creación de relaciones	Del tutor Autopresentación de la familia/ familias Del grupo de alumnos/as Del centro
2. Información (complementando al Plan de Acogida en el caso de familias inmigrantes)	De horarios De pautas de funcionamiento del centro De recursos del centro Del equipo educativo
3. Planificación y apoyo al proceso educativo	Compartir el poder Compartir la responsabilidad educativa Compartir la información Diseñar y aplicar estrategias comunes Compartir el control del proceso educativo
4. Empoderamiento de las personas y grupos	Desarrollar habilidades sociales Producir formas dialógicas de comunicación Generar expectativas altas hacia la educación y si éstas existen, apoyarlas y reforzarlas.

Propuestas para la tutoría grupal

Al igual que en otros ámbitos profesionales y no-profesionales, en el caso de las familias, lo más conveniente para favorecer la implicación de los padres en los procesos educativos de sus hijos, es participar en una formación continua. En muchos centros ésta se presenta en forma de *Escuela de Padres*. En ella se abordará un programa de formación, generalmente con una metodología de trabajo activa que permita poner en común las diversas experiencias. Como su propio nombre indica, la Escuela de Padres es un espacio educativo y, por tanto, debe atender también a todos los principios de la Educación Intercultural.

Si no es posible realizarlos en el marco de un proceso de formación y acompañamiento a las familias, al menos en forma de talleres interculturales, es muy importante abordar estas cuestiones ya que la diversidad en las familias será igual o mayor que en el aula y según se aprovecha puede ser una fuente de crecimiento mutuo o de conflictos.

Como posibles talleres podríamos mencionar:

- La migración: realidades y percepciones (que se explica a continuación).
- Contamos nuestra historia.
- Las voces de las migraciones: los que se fueron, los que llegan.
- Nuestros hijos adolescentes: qué hacen, qué quieren; cómo nos relacionamos con ellos.
- Conocer nuestro entorno: recursos de nuestro barrio.

También se puede aprovechar con los padres “La historia de Omar” que hemos propuesto para el profesorado en el Proyecto Educativo de Centro, aunque en ese caso se presentaría la historia de Omar a los padres como una posible trayectoria educativa y laboral de un inmigrante que creció junto a su familia y estuvo escolarizado desde pequeño en el sistema educativo español. Los objetivos de esta propuesta serían:

- Seguir una trayectoria migratoria: conocer los procesos que viven los inmigrantes de separación familiar, reagrupación, movilidad residencial, etc.
- Analizar el recorrido seguido por Omar.
- Analizar el papel realizado por la familia.
- Analizar el papel realizado por la escuela.
- Analizar las relaciones escuela-familia.
- Reflexionar grupalmente sobre la importancia de las relaciones familiares, la comunicación y la supervisión de los hijos adolescentes. Explorar los recursos y las dificultades de este rol familiar.

Otra actividad muy interesante para trabajar con el grupo de padres y madres es una de las propuestas del material educativo *Gente que mueve su casa*:

ACTIVIDAD: La comunión de Juan

DESTINATARIOS: Encuentro con padres y madres de familia

OBJETIVOS:

1. Conocer de primera mano una historia migratoria.
2. Seguir las estrategias de una inmigrante para asentarse en esta sociedad.
3. Explorar las formas de integración de una inmigrante.
4. Trabajar el concepto que tenemos de "cultura" en la vida diaria de un inmigrante.
5. Explorar la idea de "mezcla de culturas" con sus obstáculos y soluciones.

DURACIÓN: 1 ó 2 sesiones de 1 hora cada una.

METODOLOGÍA: Activa. Técnicas de lluvia de ideas, análisis de una situación, debate y conclusiones. Búsqueda de información adicional.

DESARROLLO:

1. Lectura individual del texto. Subrayar las ideas que señalen:
 - la inmigración de Doris.
 - la vida actual de Doris.
 - el problema de Doris.
 - la solución al problema de Doris.
2. Trabajo en pequeños grupos: comentar sobre el subrayado individual y consensuar una respuesta para cada idea de la tarea anterior.
3. Puesta en común de los grupos.
4. Realizar una lluvia de ideas sobre las cuestiones más relevantes del texto:
 - La mezcla de culturas, los elementos de otras culturas que ya están en la nuestra; música, alimentos, vestimenta, etc.
 - La integración de Doris y su familia y la respuesta de los españoles de la historia viendo que siempre confluyen respuestas negativas y positivas (tener a mano un concepto de integración y de cultura).
 - La resolución de posibles conflictos culturales gracias a la capacidad de adaptación que tienen especialmente los niños y las personas.

EVALUACIÓN: se promueve una reflexión con las familias en torno a lo que se ha aprendido, si se han podido expresar libremente los pensamientos y emociones que suscita el tema y si actividades como la propuesta pueden producir un mejor entendimiento entre las familias. Se hace una lluvia de ideas para temas de futuros encuentros.

OBSERVACIONES: Esta actividad puede realizarse en tutoría con el grupo clase. En este caso se propone heteroevaluación del aprendizaje y una autoevaluación del trabajo en grupo.

HETEROEVALUACION:

1. Buscar información y redactar un texto breve sobre *¿Qué es la integración y cómo se enriquecen las culturas?*

EVALUACIÓN:

1. Qué hemos aprendido
2. Cómo hemos trabajado

EL TEXTO:

—*Queridos y queridas oyentes de Onda Local, hoy vamos a preparar cuy asado con jamón. Lo primero que necesitamos es un cuy, o conejo de indias, de unos dos kilos y que sea preferentemente joven. Doscientos cincuenta gramos de jamón serrano, azafrán, aceite y sal.*—

Doris Guamán había venido a España para reunirse con su marido y su hijo mayor, que llegaron cuatro años antes que ella. La distancia, la soledad y el que su pequeño Juan de seis años casi no supiera cómo era la cara de su padre y de hermano la decidieron a venir.

Cuando llegó al aeropuerto de Barajas sintió que una nueva vida comenzaba para ella y los suyos. No le asustaban las situaciones difíciles, ella había sido una dirigente en su tierra, el Azuay. Había encabezado la lucha por la electrificación de su comunidad y participado activamente en la defensa de la tierra y el seguro social que los campesinos ecuatorianos habían emprendido en los últimos años.

Tras unas horas en el aeropuerto retenidos junto con otros compatriotas por las preguntas de la policía, tomó un autobús que la dejaría en su nueva casa: Totana. Cuando llegaron, su marido Ramiro tenía todo preparado: había alquilado un piso en el que iban a vivir todos dejando atrás la habitación en casa compartida de los últimos años. También le había buscado un trabajo cuidando a una mujer anciana por las mañanas. Sería la distancia, pero su Ramiro parecía otro Ramiro. Sin embargo ese “todo” no había incluido la escuela para el niño. La búsqueda de colegio fue su primer reto, pero lo resolvió con facilidad. Luisa, la nieta de la mujer a la que cuidaba le recomendó el colegio al que iban sus hijos y la ayudó a inscribir a Juan en el colegio. De hecho Luisa era la presidenta de la AMPA. Cuando hizo la matrícula le contaron que el colegio podría ser cerrado el próximo curso por la falta de alumnos. A Doris, acostumbrada a participar en la solución de los problemas de la comunidad no le hizo falta más, la AMPA tenía una nueva socia.

Fueron meses de mucho trabajo y de nuevas relaciones. Participó en manifestaciones y recogió firmas. Estaba como pez en el agua.

Al final se consiguió el objetivo: el colegio no se cerraría al menos durante dos años, tal y como les dijo en la reunión el director general de educación de la comunidad autónoma.

—*Se coge el cuy y se pela de manera similar a como se hace con los conejos. Una vez limpio se unta de aceite y se añade un poco de azafrán. En la receta original se hace con achiote, pero en España es difícil de encontrar y lo vamos a sustituir por azafrán*—

Doris llevaba ya dos años en España cuando se enfrentó al reto más duro desde su llegada: la comunión de su hijo Juan.

Invitaría a todos sus familiares y conocidos ecuatorianos y a sus nuevas amistades españolas. Empezó los preparativos con su personal entusiasmo. Hizo una lista de las cosas que tenía que hacer: traje para el niño, invitaciones, lugar para el banquete y —¿qué vamos a comer? Lo mejor, cuy—

Ese sábado se encaminó con su hijo Juan de la mano a la tienda de mascotas de un centro comercial. Necesitaba veinte. La dependienta le preguntó si quería parejas para criar. Doris dijo que daba igual porque la comida era en una semana y lo importante era que estuvieran gorditos.

La piel morena de Doris era de un intenso color rojo-vergüenza cuando salió de la tienda. Cuando indignada contó el episodio, su marido sonrió y no dijo nada. Esto la enfadó aún más y no volvió a hablarle en todo el día.

El lunes Ramiro volvió del trabajo con una caja de cartón enorme. Se había acercado a un laboratorio y comprado las veinte cobayas más hermosas que había encontrado.

Doris tuvo que escuchar entonces los reproches de su marido por excluirle de la preparación del banquete y no contar con él para muchas cosas. Con la cabeza agachada sonreía por dentro. ¡Lo que había cambiado su marido!, ya nunca le levantaba la mano. Bueno, realmente, ella ahora tampoco lo admitiría porque aunque tenemos las mismas caras, no somos los mismos.

—*Antes de ponerlo sobre una cama de patatas, se rellena de jamón serrano. Este da un sabor muy diferente al cuy. Para degustadores del cuy tradicional o del jamón serrano, al principio cuesta*

encontrar el sabor, pero una vez que se consigue se percibe que ambos alimentos se mejoran mutuamente.

En el esperado día todo eran nervios. Doris llevaba desde las cinco de mañana en la cocina. La dirección del colegio había cedido uno de los patios para la celebración del banquete. En él se había montado una mesa enorme hecha con pupitres cubierta de manteles de papel blanco. Los comensales se sentaron, eso sí por afinidades. En un extremo los ecuatorianos y en otro los españoles.

Doris y Ramiro aparecieron con las bandejas repletas de cuys. Cuando los invitados españoles vieron lo que les traían, comenzaron a llevar los pensamientos en sus rostros: "son ratas", "se comen a los ratones", "qué asco".

Doris empezó a sentir cómo se cortaba el ambiente y buscaba inquieta con la mirada un punto de seguridad, Luisa. Cuando la encontró venía con otras amigas españolas cargada de bandejas de jamón y embutido y con una sonrisa en la cara. Ella también quería agradecerle a Doris su trabajo y su empuje.

Cuando los platos de jamón fueron cayendo entre las fuentes con los cuyes, fueron cambiando las caras de todos. Las de los españoles empezaron a traslucir una sonrisa, pero los ecuatorianos, agolparon en sus ceños sus pensamientos: "es carne cruda", ¡qué asco!

Así empezó un banquete en que cada uno comía lo suyo con la cabeza baja para no mirar lo que comía el otro. Fueron los niños los que comenzaron a comer de todo ante la mirada desafiante de sus padres, que se movían entre el deseo de impedirles que se metieran en la boca esa bazofia y las formas que les paralizaban.

Los "está bueno" y "qué rico" de los niños fueron contagiando a la larga mesa hasta que todos probaron de todo, para luego intercambiar licores y chistes, que por cierto, en la mayoría de los casos, unos y otros no entendían, pero que desparramaron la alegría general.

—*Se deja asar durante una hora a 210 grados y ya está listo para servirse. Amigas y amigos, la próxima semana prepararemos otra deliciosa receta en la sección de cocina de este su programa, "callos y guatitas"*¹⁰³

TUTORÍA CON EL PROFESORADO

La tutoría con el conjunto del profesorado de un grupo clase, es una estrategia de trabajo especialmente indicada en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, pero si adoptamos una visión más amplia y la consideramos como recurso adicional de fortalecimiento del profesorado, es válida también para la educación primaria. Conectamos aquí con el *Proyecto Educativo de Centro y los roles de la comunidad educativa*.

Más allá de las reuniones que estén establecidas con el jefe de estudios o con la dirección o con el conjunto del claustro, estas sesiones de encuentro y trabajo constituyen un seguimiento no solo del alumnado sino también del profesorado. Por un lado, como está establecido, se sigue el proceso educativo del conjunto del alumnado, en especial de aquellos que más dificultades encuentran en su aprendizaje o comportamiento. En estas tutorías puede seguirse el método de

¹⁰³ FUNDACIÓN CONTAMÍNAME (2005). GENTE QUE MUEVE SU CASA. MADRID: PPC.

casos que consiste en centrarse particularmente en un sujeto, recogiendo la información y las impresiones de todo el equipo educativo implicado. Con este sistema se puede detectar información insuficiente o sesgada, surgiendo en su caso, la propuesta de recabar datos más completos y comprobables, que abarquen al alumno como totalidad, es decir, no solo en relación con sus carencias cognoscitivas y/o dificultades instrumentales sino también con sus capacidades generales. En relación también con la evaluación que tiene lugar en estas tutorías con el profesorado, leamos esto:

“Estábamos totalmente convencidos de que ese estudiante, al cual nunca olvidaremos, no sería capaz de aprender más de lo que ya había aprendido. Con una simple mirada sabíamos todas las cosas que no sabe. Sabemos que no sabe sumar, que no sabe conjugar los verbos, que tiene dificultades para localizar aquel país en el mapa, etc. Sin embargo, este estudiante era capaz de hacer otras muchas cosas que no se tenían en cuenta en la evaluación. Al centrarnos exclusivamente en esos objetivos medidos definidos en una lista de control, estábamos dejando fuera una gran cantidad de potencial”¹⁰⁴.

Pero, por otro lado, la tutoría con el profesorado puede convertirse en un seguimiento profesional y personal. Permite compartir estrategias exitosas, corregir errores, diseñar actividades conjuntas y trabajar además el bienestar personal y profesional del equipo docente y enriquecer los procesos formativos.

Toda esta propuesta se asienta sobre la convicción de que los saberes, las propuestas educativas y las medidas y capacidades de los actores para las prácticas que se deriven, son cualidades y responsabilidades compartidas. Queremos romper así con la idea tradicional del poder en ámbitos delimitados: el poder del profesor sobre sus alumnos y sobre las familias, el poder de la familia sobre sus hijos o, como podríamos plantear actualmente, el poder de los hijos sobre sus padres, el poder de cada profesor en el espacio acotado de su clase.

Una mención especial merecen en este apartado, aunque pueda entenderse que no son propiamente tutoría con el profesorado, los programas de apoyo y asesoramiento al profesorado. Son planes o programas externos a los que los centros pueden recurrir para recibir orientaciones puntuales o la incorporación a los equipos para trabajar en la búsqueda conjunta de soluciones.

Entre ellos cabe destacar el Programa ALISO, que es un programa de intervención itinerante de Adaptación Lingüística y Social para el alumnado extranjero. Se ofre-

¹⁰⁴ EXTRACTO DE ENTREVISTA A UN GRUPO DE PROFESORES. U.E. EDUCATION AND CULTURE. SÓCRATES. GUIA INTER, PÁG. 147. WWW. UNED-ES/CENTROINTER/

ce como recurso de la Junta de Castilla y León y es un equipo formado por profesorado, perteneciente al Programa de Educación Compensatoria, que se desplaza por los centros donde se requiera su presencia para atender a alumnado extranjero con dichas necesidades de adaptación. Sus objetivos y funciones son¹⁰⁵:

- Colaborar con los centros educativos en la elaboración de Proyectos Interculturales y Planes de Acogida.
- Facilitar el desarrollo de las competencias sociolingüísticas del alumnado.
- Ofrecer orientaciones y recursos materiales al profesorado.
- Intervención con el alumnado para la enseñanza de la lengua vehicular de aprendizaje y el acceso a las Áreas Curriculares.
- Asesoramiento a los centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.¹⁰⁶
- Investigación, selección y adquisición de materiales didácticos para el Centro de Recursos.

Otro ejemplo de recurso de asesoramiento itinerante lo encontramos para la Comunidad de Madrid en el SIAP (Servicio Intercultural de Apoyo al Profesorado) de FERE-Madrid.

El “Servicio Intercultural de Apoyo al Profesorado” (SIAP) surge de la demanda de asesoramiento formulada por el profesorado para resolver cuestiones y conflictos de raíz multicultural y con las dificultades de índole legal relacionadas con la inmigración y la extranjería. Está presente en los colegios que tienen un porcentaje elevado de número de inmigrantes en sus aulas y que han requerido una intervención dentro del Centro.

El servicio está formado por un equipo interdisciplinar que, como su propio nombre indica, apoya al profesorado en tres ámbitos específicos de actuación:

- *En conflictos interculturales*. Este apoyo se realiza de dos maneras distintas: Con un *apoyo individual* al profesorado de acuerdo con las necesidades que el profesor haya planteado y con *una intervención grupal* en aquellos casos en que el conflicto así lo ha requerido.
- *“Mediador familias inmigrantes - escuela”*. Esta mediación es básicamente de apoyo y asesoramiento al profesorado en aquellos problemas que las familias inmigrantes tienen y que afectan a su relación en las escuelas (asesoramiento en las familias en temas legales, ONGs, ayudas, becas, servicios sociales, recur-

¹⁰⁵ PROGRAMA ALISO DE SALAMANCA. WEB www.educa.fcyl.es/educacyl/cm/dpsalamanca

¹⁰⁶ POR LO QUE HEMOS SABIDO, EN LA MAYORÍA DE LOS CENTROS QUE PARTICIPAN EL PROGRAMA SE APLICA EN FORMA DE AULAS ALISO, DE ADAPTACIÓN LINGÜÍSTICA Y SOCIAL, PERO NOS PARECÍA IMPORTANTE RESEÑAR LA IDEA DE CREAR EQUIPOS DE ASESORAMIENTO QUE PARTICIPASEN CON LOS EQUIPOS DOCENTES.

sos de empleo, recursos educativos, vivienda, salud...).

- “*Formación al profesorado en aspectos relacionados con inmigración y extranjería*”. Se han realizado charlas informativas sobre cuestiones que plantean mayor inquietud al profesorado, relacionados con el tema de inmigración y extranjería. Estas charlas se han realizado en los centros escolares.

Pero el Servicio también organiza y dinamiza actividades con el alumnado. Son las siguientes:

- Taller de dinámicas contra racismo e intolerancia. Reflexión sobre prejuicios y actitudes intolerantes, racistas y excluyentes, promoviendo una educación en valores.
- Taller de sensibilización intercultural.
- Taller intercultural a través de cuentos “Lo que mis vecinos me contaron”.

Dentro de estos centros educativos hemos actuado en aquellos colegios que tienen un porcentaje elevado de número de inmigrantes en sus aulas y que han requerido una intervención dentro del centro. Cuarenta y dos centros han participado en el Proyecto desde las diferentes propuestas que hemos lanzado desde el SIAP.

Los destinatarios del SIAP han sido básicamente el Profesorado de los Centros escolares, tanto de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria.

9 | APRENDER A CONVIVIR EN UNA ESCUELA INCLUSIVA E INTERCULTURAL. LA CONVIVENCIA EN EL CENTRO EDUCATIVO

Todo educando, niño o niña, adolescente, autóctono o inmigrante, es un ser humano en formación, un ser biográfico que trae su historia personal, familiar, su condición social, sus experiencias educativas previas, y toda esta historia única se pone en juego desde el primer día de clase. El centro educativo es el lugar por antonomasia donde, durante un largo período de tiempo y por muchas horas diarias, se encuentran siempre iguales y diferentes. Dicho de otra forma, se encuentran alumnos en proceso de toma de conciencia de los elementos de igualdad que tienen con sus compañeros y de cómo en otros aspectos se diferencian de sus compañeros. Y es en este espacio donde tienen que aprender a convivir, hoy como menores, mañana como adultos.

Todas las competencias clave que se proponen en cada nivel educativo, son fundamentales para el desarrollo completo de la persona, pero podríamos preguntarnos si el aprendizaje y la práctica de la convivencia no es un fin de gran envergadura. ¿Podemos acaso educarnos y formarnos adecuadamente sin aprender las reglas de la convivencia? ¿No es entonces como, desde distintos tipos de relaciones de convivencia, que las personas aprenden, viven, trabajan? ¿Puede luego concebirse un centro educativo que no se centre en las relaciones de convivencia?

Trabajar la convivencia de una comunidad educativa es un objetivo constante e independiente de la existencia de indisciplina, conflictos en las relaciones interpersonales o situaciones de acoso o maltrato entre iguales. Este objetivo tiene que ver con uno de los ejes fundamentales en el crecimiento y maduración de las personas: las relaciones, por su importancia en la realización de aprendizajes y para la integración social del individuo.

El conflicto en las relaciones interpersonales sea en el contexto familiar, laboral, social o escolar siempre ha existido y diferentes estrategias de resolución han sido aplicadas con mayor o menor éxito. Hoy día el conflicto en el ámbito escolar es percibido como un problema frecuente, persistente y resistente a las soluciones antes aplicadas. Esta percepción es compartida tanto por los estamentos de la comunidad educativa como por distintos actores del entorno, sean medios de comunicación, administraciones educativas, etc. ¿Qué diferencias podemos encontrar en relación con épocas anteriores? Es imposible saberlo porque los estudios que exploran los problemas de convivencia y conflicto escolar son demasiado recientes.

Dicho lo anterior, señalamos que al abordar el tema de la convivencia en esta propuesta educativa, lo hacemos con el objetivo de aportar ideas y prácticas en un enfoque inclusivo e intercultural y no porque consideremos que la llegada de alumnado de origen inmigrante a las aulas, guarde relación con los conflictos que se están desarrollando en algunos centros educativos, ni que el alumnado inmigrante esté especialmente involucrado en situaciones altamente conflictivas

de convivencia. Por el contrario y aunque pueda ser, como cualquier alumno, el iniciador de conflictos, con mayor frecuencia es la víctima de éstos. Más aún, la concepción del centro como una comunidad educativa, donde los distintos actores interactúan, indica que todos los actores pueden ser generadores de conflictos y que, el profesor como actor adulto, es quien debe analizar su implicación en el conflicto y es quien tiene mayor responsabilidad, o un grado distinto de responsabilidad, en el análisis y la resolución adecuada de los mismos.

9.1. LAS RELACIONES EN EL CENTRO EDUCATIVO INCLUSIVO

Las relaciones interpersonales como objetivo educativo y como medio o herramienta educativa, es una línea que va en todas las direcciones posibles: se recoge en los objetivos generales del centro, en cada uno de sus programas específicos, emerge como metodología preferente de trabajo —cooperativo, ayuda entre iguales, etc, reforzamiento de las relaciones entre docentes, docentes y padres etc.—, se toma en cuenta en las acciones más puntuales —de tipo administrativo— y en las más sistemáticas y en cada uno de los espacios educativos, en suma, nada de lo que ocurre en el centro, desde el acto más formal al más informal, queda exento de un tratamiento de las relaciones interpersonales. Aún así, dada la importancia que esta cuestión tiene para el plan de convivencia, es que le dedicamos este apartado independiente.

El centro educativo es un espacio singular de producción de relaciones interpersonales e intergrupales: las generadas y orientadas por el profesor, y también las que establecen entre sí los alumnos. Por eso, es fundamental considerar, orientar y evaluar, este sistema de relaciones que definen de alguna manera pautas educativas y modos de convivencia. Es más, no son sólo los profesores y alumnos quienes generan las relaciones. En el marco de las relaciones interpersonales conviene recordar que todos los actores de la comunidad escolar son agentes educativos.

Con esa perspectiva debemos comprobar cómo y con quién vienen nuestros alumnos al centro y si son positivas las relaciones que entre ellos se establecen; si lo son las relaciones que se establecen entre unos padres y otros, si las relaciones entre alumnos que se aprecian fuera del centro, son diferentes de las que vemos que se producen en los recreos y el comedor, si unas y otras son excluyentes o inclusivas...; comprobar si son educativas las relaciones entre padres y madres con el profesorado, la administración... En definitiva, comprobar e intervenir si fuera preciso, en las relaciones que se dan en los espacios citados.

Y no sólo hay que atender a los procesos formales que se dan en los espacios del centro en su horario lectivo. Es preciso también considerar todos los ámbitos del centro escolar, desde el administrativo en que se puede atender de una

u otra manera a las nuevas familias, hasta el ámbito de servicios en que se sitúan todas aquellas actividades extracurriculares que desarrollan la función socializadora de la escuela y al mismo tiempo su carácter de institución social en su entorno. A la información que se obtenga con la observación directa de las relaciones, hay que añadir aquella que se obtenga sin ser testigo. En tutoría y otros momentos se ha de disponer de un panorama suficiente de cómo son, en general las relaciones interpersonales y grupales y las características de las relaciones que los alumnos individualmente tienen en su entorno. Esto es especialmente necesario para alumnos con necesidades especiales. Por ejemplo, es frecuente que personas con conductas conflictivas en la escuela, mantienen o han mantenido, en ocasiones como víctimas, relaciones conflictivas fuera de la escuela: en sus hogares, grupos de tiempo libre...

Por supuesto, como ya hemos indicado en el capítulo dedicado al Proyecto Educativo de Centro, cuánto más definido quede en él qué características han de tener las relaciones académicas e interpersonales en el centro, más probabilidades habrá de que sean realmente educativas y consoliden los valores y actitudes que se quieren transmitir. En su concreción vamos a seguir algunas de las aportaciones de Isabel Fernández García en su conferencia “Convivencia Escolar” impartida en unas jornadas de FERE-CECA.

En función del análisis realizado y cuáles sean las conductas y relaciones que se dan entre grupos y entre individuos deben planificarse las prácticas pedagógicas y relacionales que propicien un espacio donde se produzca una buena aceptación de todos, con independencia de la cultura, raza, sexo, posición socioeconómica, etc.

9.2. SOBRE EL CONFLICTO: MARCO DE REFERENCIA

EL CONCEPTO DE CONFLICTO

El conflicto en las relaciones interpersonales es consustancial a los procesos de interacción social. La vida de todas las personas, sean cuales sean los contextos en que estén interactuando, es un proceso constante de resolución de conflictos. El conflicto se manifiesta ante perspectivas distintas y enfrentadas, intereses intergeneracionales contrapuestos, metas u objetivos incompatibles, referentes culturales diversos. Pero téngase en cuenta que hablamos de “resolución”, es decir, que continuamente estamos desarrollando estrategias para resolver, negociar, atenuar, los conflictos que se suscitan en nuestra vida familiar, social, escolar. Gran parte del proceso de socialización primaria —en la familia— y secundaria o extensa —en el entorno escolar y el entorno social

próximo—, constituye un aprendizaje para pautar las relaciones sociales que se producen en cada contexto y las formas de enfrentar y resolver los conflictos que se presentan.

Se aborda el conflicto desde la perspectiva de su consustancialidad con las relaciones humanas, como un proceso donde la emergencia del conflicto es solo la parte visible de sus antecedentes y consecuencias, y como una situación, la de situación conflictiva visible, que puede generar, si se aborda adecuadamente, procesos constructivos a nivel de la persona y del grupo. Porque el conflicto puede ser incluso, una oportunidad para el aprendizaje asertivo, y para crecer en la medida en que seamos capaces de abordarlo.

Hay muchas definiciones de conflicto pero a nivel pragmático entendemos los conflictos que surgen en las relaciones como:

Situación en la que dos o más personas o grupos entran en OPOSICIÓN o DESACUERDO porque sus posiciones, intereses, necesidades, deseos o valores son incompatibles (el adolescente quiere algo que no desea el adulto, un igual busca algo que no desea la otra parte) o se perciben como incompatibles, donde juegan un papel importante las emociones y los sentimientos, y donde la relación entre las partes puede salir robustecida o deteriorada, dependiendo de cómo sea el proceso de resolución¹⁰⁷

El conflicto y sus formas de abordarlo, está culturalmente pautado, y al interior de cada cultura, de cada sociedad, la concepción del conflicto —de lo que es o no conflicto— y las estrategias, han ido evolucionando con el paso del tiempo. Cada uno de nosotros puede hacer un recorrido por los cambios en la concepción de lo que es o no conflicto y de las estrategias cambiantes para resolverlo. Como ejemplo podríamos señalar a la mujer como sujeto pleno de derecho: a trabajar, a administrar sus bienes, a no aceptar maltrato físico de su cónyuge, etc.; cambios que han conducido a que lo que, en un tiempo, no se percibía socialmente como situación conflictiva y quienes así lo percibían, buscaban estrategias indirectas de resolución, hoy se plantea abiertamente como conflicto y las estrategias de resolución están además jurídicamente reguladas. Algo similar ha ocurrido con los derechos de la infancia, dentro y fuera del ámbito familiar: lo que antes era un territorio totalmente sujeto a la autoridad de los adultos sobre los menores, hoy se ha convertido en un campo de derechos y obligaciones mutuas, que regulan los conflictos existentes, antes no percibidos como tales.

¹⁰⁷ DOCUMENTO INTERNO DE TRABAJO ELABORADO POR IO COMUNITARIA.

CONFLICTOS EN EL ÁMBITO ESCOLAR

El ámbito escolar, por tanto, no está ajeno a este proceso social de configuración de relaciones aceptables. El conflicto y sus consecuencias para la convivencia en el centro, siempre ha estado presente. Y los educadores, como señalábamos antes, siempre han utilizado estrategias de resolución de conflictos, algunas impuestas de forma autoritaria, otras más razonadas.

La raíz principal y natural del conflicto escolar es el proceso de socialización entre iguales y con los adultos —profesores y otros— del centro educativo. Los alumnos, de manera distinta según sus edades e intereses, van conformando su grupo de referencia, su microsistema de iguales. En éste construyen sus normas, sus pertenencias y exclusiones, sus pautas de comportamiento. Este grupo de referencia pauta su conducta. Este proceso, normal y siempre existente puede complicarse cuando incluye conductas de sumisión y dominio interpersonal y exclusión manifiesta de otros¹⁰⁸.

Independientemente de estos conflictos usuales en los procesos de socialización en el ámbito educativo, desde los centros escolares, se percibe hoy la existencia de conflictos constantes y de nuevo tipo, como por ejemplo, el enfrentamiento directo con el profesor, el acoso escolar reiterado, etc. Frente a esta percepción, nos preguntamos sobre si las nuevas dinámicas sociales, agudizan el conflicto, ponen en cuestionamiento las estrategias más usuales de afrontarlo y las capacidades de las personas de autodesarrollarse y crecer en la negociación de los conflictos.

En el centro educativo se encuentran, de manera pacífica o beligerante tres tipos de estilos de socialización: el parental, el educativo y el difuso, pero muy efectivo, del entorno social. Estos estilos están profundamente conectados en las actitudes y comportamientos del alumnado. Si la tendencia es a la coincidencia, predominará la paz, si, por el contrario, hay disparidad en estos estilos de socialización, la beligerancia hará su aparición. Sin abordar aún, conflictos en la convivencia, en los que puedan estar implicados alumnos inmigrantes, ¿cuántos padres autóctonos se enfrentan hoy a los profesores y desautorizan sus medidas educativas, incluso frente a sus hijos?

En cuanto a estilos parentales, la psicología, nos aporta tres modelos: el autoritario, el permisivo y el democrático. Si bien en la realidad no existen estilos puros, pueden estar más implicados en problemas de convivencia los que se han educado tanto en el autoritarismo como en la permisividad total. Y son este tipo de padres los que suelen desautorizar al equipo educativo en la gestión de con-

¹⁰⁸ SEGUIMOS LAS APORTACIONES DEL MÓDULO I “CONVIVENCIA ENTRE IGUALES” DEL DOCUMENTO CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS, PUBLICADO POR EL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ARAGÓN. (VER FUENTES DE RECURSOS EN LA RED)

flictos escolares. Cuando el profesor recrimina al alumno una actitud inadecuada o un comportamiento no aceptado en el entorno escolar, éste en su respuesta, no solo está tomando como referencia, las normas escolares, sino además las normas familiares y el margen amplio o estrecho de comportamientos permitidos en el seno familiar.

En relación a estilos educativos, en los que no vamos a entrar por ser conocidos por todo profesor, pueden darse situaciones de enfrentamiento cuando el profesor represente un modelo autoritario o excesivamente permisivo al que el alumno no está habituado en sus relaciones personales.

El otro estilo educativo proviene de la socialización difusa que ejerce el entorno en su más amplio sentido. Modelos de consumo, de ocio, de satisfacción rápida y sin esfuerzo de ningún tipo, de lo que apetece a niños a jóvenes, poderosos referentes desde los medios de comunicación, acceso libre a la web, todo ello conduce a que muchos alumnos se sientan absolutamente constreñidos y a disgusto en el espacio escolar, con sus consecuencias de aburrimiento, rebeldía y conductas agresivas.

¿ES SÓLO LA DIFERENCIA CULTURAL EL ORIGEN DE LOS CONFLICTOS EN ENTORNOS MULTICULTURALES?

Si el conflicto subyace a toda dinámica social, si aunque esté culturalmente paudado, existe al interior de toda cultura —por la propia heterogeneidad de cada cultura—, es evidente que se da el conflicto en una realidad multicultural. Amani (2004) nos acerca algunos de los elementos que la hacen conflictiva.

En primer lugar, el desconocimiento, ya que se encuentran en un mismo territorio o espacio, personas y grupos diferentes que no sólo provienen de realidades diferentes, se conocen poco sino que, además, tienen entre sí un conocimiento sesgado y estereotipado.

En segundo lugar, provienen de culturas diferentes, —matizando siempre el concepto de cultura— con modos de entender la realidad, que es su realidad, y de relacionarse con ella, con códigos, lenguas y hábitos distintos que dificultan los canales de la comunicación.

En tercer lugar, en las realidades multiculturales, funcionan de manera informal pero formalizándose a través de los medios de comunicación, una imagen social de los nuevos grupos. El desconocimiento y la extrañeza y, en muchas ocasiones, el abierto rechazo ante su presencia, activan estereotipos negativos que actúan generando nulas expectativas positivas de su integración e inclusión social. Como respuesta, ellos, los inmigrantes, también portadores de desconocimiento y estereotipos negativos hacia los autóctonos, pero en clara

situación de desventaja, pueden situarse en posturas proclives al conflicto multicultural.

En cuarto lugar, los grupos minoritarios y nuevos, características que coinciden con los inmigrantes, son percibidos por los autóctonos y, en sociedades con inmigración asentada, también por los antiguos inmigrantes, como competidores, y esta percepción prima sobre los intereses y necesidades comunes que comparten —el trabajo, la vivienda, la escuela de sus hijos, el barrio, etc.—. Sin obviar la importancia de todos los elementos que construyen lentamente un conflicto, estos dos últimos elementos, adquieren una relevancia especial y constituyen lo que se está denominando, una nueva forma de racismo, muy sutil si la comparamos con las ideologías racistas abiertas de antes, pero racismo al fin. El razonamiento latente es el siguiente: *puedes vivir aquí, puedes ser mi vecino, te acepto, te saludo pero...no perteneces a mi grupo y sobre todo no compitas por mi trabajo, por la escuela de mis hijos, por los espacios que me corresponden*. Si a estos criterios genéricos se le añaden competencias adolescentes encontramos razonamientos *como puedes estudiar en mi clase, en mi colegio pero no compitas por las parejas, el protagonismo, cuotas de poder, de decisión...*

Todos estos elementos culturales y sociales indican la complejidad del conflicto, por tanto éste no puede circunscribirse siempre al hecho cultural, sino que es importante desvelar, en cada situación concreta, tanto las posibles claves culturales del conflicto, como otras claves que relacionan el conflicto con la edad, el dominio de unos sobre otros, la clase social, las expectativas negativas del profesor sobre los alumnos, etc.

9.3. ESTRUCTURA DEL CONFLICTO

Recordemos que en todo conflicto se produce la interacción entre tres elementos: las personas, el proceso y el problema. Para acercarnos a cada uno de esos elementos tenemos que acercarnos para el análisis e intervención en el conflicto. Siguiendo las recomendaciones de IO COMUNITARIA¹⁰⁹:

Las personas: en primer lugar nos preguntamos ¿Quién está involucrado o quiénes? ¿Qué papel tiene? ¿Cuánta influencia tiene? Seguidamente tenemos en cuenta que cada persona involucrada en el conflicto tiene valores, intereses, necesidades y una perspectiva sobre el conflicto que motivan y encauzan sus acciones. Esto condu-

¹⁰⁹ DOCUMENTO INTERNO DE TRABAJO ELABORADO POR IO COMUNITARIA.

ce a que las personas adopten una postura en relación al problema, postura que representa la solución preferida por ella/s.

Pero además las personas se involucran emocionalmente porque en el conflicto se ponen en juego sentimientos y emociones: su perspectiva se forma de acuerdo a cómo le afectó lo sucedido y así será su percepción de la situación.

Finalmente, en la estructura de todo conflicto se consideran otras dos variables importantes: el poder y la estima propia.

En medio de esta oposición percibida puede darse una profunda asimetría en el poder de cada implicado en el conflicto o ésta relación será más equilibrada, con lo que el conflicto será más factible de ser resuelto. La estima propia y la valoración que hace cada una de las partes en conflicto, juega también un rol importante. Cuanto más se perciba que la situación conflictiva ha puesto en juego nuestra estima propia más probabilidad habrá de repliegue total de la parte más débil del conflicto o de enfrentamiento dirigido a ganar.

El proceso: es la manera en que se desarrolla el conflicto y cómo los implicados tratan de resolverlo, para bien o para mal.

Los conflictos si no son puntuales suelen tener una fase de latencia y otra de manifestación. Las personas en conflicto casi siempre buscan a otras personas para apoyarse. Esto perpetúa la mala información, los estereotipos y la formación de coaliciones.

El problema: el problema nunca es sencillo aunque tengamos tendencia a simplificarlo. Se apoya en las diferencias esenciales y en la no capacidad de las personas para resolverlo con inteligencia (emocional y práctica).

El origen, la estructura y la propia magnitud que tiene todo problema, es lo que hay analizar desde el principio.

9.4. ANÁLISIS E INTERVENCIÓN DEL CONFLICTO EN EL CONTEXTO MULTICULTURAL DEL CENTRO

No está de más reiterar que todas las relaciones sociales incluyen, en una multitud de ocasiones, el conflicto: de opiniones, intereses, objetivos, trayectorias, etc. Y si esto es en general, más aún si nos centramos en los procesos y relaciones en un entorno institucional delimitado como es la escuela, donde cada uno de los actores del centro puede ser parte de un conflicto. Y más todavía si nos

centramos en las relaciones entre el alumnado, sujetos que provienen de contextos familiares y sociales específicos y en pleno proceso de socialización, de construcción y reconstrucción de identidades personales y sociales. A estos factores añadimos, con toda la complejidad que supone, la presencia del conflicto multicultural y sus manifestaciones.

No hemos presentado al azar estos cuatro núcleos del conflicto. Son como círculos que sitúan el conflicto en distintas claves interpretativas y por tanto, distintas formas de abordaje. A la escuela le corresponde educar para la convivencia —con su deseable efecto hacia el amplio contexto social— y abordar el conflicto que pueda presentarse en las relaciones de todos los actores de la comunidad educativa. Y en especial, cuando el origen y las manifestaciones de éste suponen un rechazo a la diferencia cultural. Y en este tipo de conflicto no está solo implicado el alumnado autóctono porque el alumnado inmigrante, aún en situación de desventaja por distintos motivos, puede también ser iniciador del conflicto.

DETECTAR EL CONFLICTO

Detectar si el conflicto tiene una raíz multicultural supone ir eliminando todos los otros posibles componentes, para evitar así que a todo conflicto entre iguales se le atribuyan motivos de rechazo cultural. Ya hemos visto que el conflicto lo origina la diferencia (de opiniones, perspectivas, intereses...) y que el concepto de cultura incluye muchos elementos y sus límites son muy difusos. Algunas características que se asocian a una cultura son comunes a otras culturas con otras denominaciones. Por eso es fácil dar por supuesto que un conflicto entre personas que identificamos como miembros de culturas diferentes, es un conflicto de raíz multicultural. Sin embargo, frecuentemente, el conflicto se genera por elementos que tienen en común los individuos enfrentados. Esta delimitación, previa a la intervención, es muy importante a la hora de clarificar la situación de conflicto porque el alumno inmigrante implicado en una situación así, puede atribuirla a su condición de inmigrante. Esta percepción no debidamente clarificada —y transmitida en la familia— conduce a una espiral de respuestas inadecuadas que agravan el conflicto. No puede haber una reclamación por racismo si un niño español no quiere sentarse junto a uno inmigrante porque este último continuamente le está dando patadas. O viceversa.

No es sencillo concluir que un problema de convivencia se debe a razones multiculturales. En estos procesos funcionan muchos las percepciones que se tienen de una situación y en las relaciones humanas son, mínimo, dos personas las que perciben y responden a esas percepciones y éstas pueden diferir, no ser reconocidas o ser ocultadas.

Observemos el ejemplo siguiente:

Recordamos un reportaje televisivo en un colegio multicultural en Madrid. Los periodistas se centraron en una niña negra, preguntándole cómo se sentía, cómo se llevaba con sus compañeros, etc. Ella respondía que se sentía bien, que se llevaba bien con todos. Los periodistas insistían preguntado si se peleaban con ella. Ella respondía, como todo niño, que sí, a veces se peleaban. Ellos preguntaban sobre las causas. La niña responde levantando los hombros, como restando importancia. Una compañera —blanca— a su lado, agrega "porque es negra".

¿Cómo lo analizaríamos? Posibles interpretaciones:

- la niña negra vive una relación normal de convivencia.
- la niña negra no puede o no quiere reconocer el rechazo que suscita.
- la niña blanca, es capaz de reconocer el rechazo que produce su compañera.
- la niña blanca está ansiosa por salir en el reportaje.
- los periodistas buscan la noticia.

Este ejemplo puntual poco nos dice de la situación y una rápida interpretación puede conducirnos a gestionar inadecuadamente una pelea entre iguales o a solapar un conflicto latente.

Observemos algunos aspectos que pueden indicarnos que estamos ante un conflicto multicultural:

- Una asimetría de poder entre los grupos mayoritarios y minoritarios o entre grupos de edades distintas, que supongan conductas de agresividad, aislamiento y marginación.
- Conductas basadas en estereotipos y prejuicios hacia determinados grupos culturales, observable por insultos racistas, comentarios despectivos, rechazo a compartir espacios y tareas.
- Rechazo manifiesto hacia otras pautas culturales, creencias religiosas, etc.

Estos aspectos pueden estar presentes no solo en las relaciones entre el alumnado, sino también manifestarse en las percepciones y actitudes de las familias del centro hacia las familias inmigrantes.

ACTIVIDAD PARA DETECCIÓN DE CONFLICTOS**TEATRO EN EL AULA/ CENTRO**

DESTINATARIOS: Alumnado de ESO

PROTAGONISTAS: Alumnos de 3º y 4º de ESO

ORGANIZADORES: Tutor y Profesor de Lengua y Literatura

OBRA: INEX (Incluyo-excluyo)

CONTENIDO DE LA OBRA: Escenas de la vida cotidiana que reflejen tanto prácticas inclusivas como excluyentes y el sentir tanto de los que incluyen como de los que excluyen así como de los incluidos y de los excluidos

DESARROLLO: Esta obra de teatro se concibe como un trabajo grupal.

Consta por tanto de tres momentos:

1. Hablar del tema, definir inclusión, exclusión, buscar actitudes y formas que adopta el incluir o el excluir, sentimientos de cada situación. Lecturas previas sobre el tema.
2. Escribir el guión: son escenas breves que reflejen implícita o explícitamente prácticas de inclusión y de exclusión que se dan en la vida diaria del centro y del entorno.
3. Puesta en escena: interpretación, vestuario, música, etc.
4. Representación.
5. Coloquio.
6. Evaluación: ¿Qué hemos transmitido? ¿cómo nos hemos sentido? ¿qué hemos aprendido? ¿qué respuestas nos ha dado el público?

EXPLORAR EL CONFLICTO

Explorar el conflicto en un contexto escolar multicultural es establecer si éste tiene como elemento desencadenante, el factor cultural. Y como este factor opera tanto en los actores educativos autóctonos como en los inmigrantes, señalamos a continuación ejemplo de cómo unos y otros pueden ser los iniciadores de un conflicto multicultural.

¿Qué datos nos pueden dar pistas de rechazo hacia alumnos inmigrantes?

- Si la negativa de un alumno a sentarse, trabajar o jugar con el otro, no se apoya en razonamientos aceptables.
- Si la interacción incluye comentarios racistas, inferiorizantes del otro, alusiones a su familia, agresiones físicas.
- Si además de una actitud o comportamiento de rechazo, la persona busca convencer a otros para que actúen como él, buscando apoyos del grupo.
- Si la situación conflictiva se agudiza fuera del centro, en las entradas o salidas.

- Si aparecen pintadas xenófobas en el centro.
- Si se rechaza la participación de alumnos inmigrantes en juegos y otras actividades en el recreo.

¿Qué datos nos indican que el alumno inmigrante puede originar conflictos?

- Le cuesta recibir órdenes de sus profesoras o las rechaza abiertamente.
- Intenta asumir conductas de dominio con sus compañeras.
- Manifiesta verbal o físicamente rechazo hacia otros compañeros españoles o inmigrantes (de otras nacionalidades).
- Permanece absolutamente aislado del grupo clase.
- Se niega sistemáticamente a realizar cualquier tipo de tarea, obstaculizando la marcha del grupo.

¿Qué datos nos indican que un profesor puede ser el origen de conflictos?

- Comentarios despectivos, en situaciones aparentemente informales —respecto a alumnado inmigrante. Expresiones tales como “este es igual a los que tuve antes en clase”, o refiriéndose a un alumno concreto “ con este colectivo no se puede hacer nada”, son ejemplos de atribuciones negativas hacia un colectivo, a un alumno concreto.
- Desatención reiterada del alumno en clase; ubicación de éste en los sitios menos adecuados del aula.
- Atribución reiterada de responsabilidad de un alumno o alumnos de determinado perfil, de los conflictos o problemas de convivencia que se den.
- Considerar como un problema la escolarización de alumnado inmigrante y manifestarlo —aun de manera informal— ante padres y alumnos

¿Y la familia, como origen de conflictos?

- Padres que desautorizan medidas disciplinarias o evaluaciones del profesor.
- Padres que se enfrentan con alumnos en la puerta del colegio.
- Padres que se resisten a integrar a padres inmigrantes en actividades escolares.
- Padres que emiten comentarios racistas de los padres de compañeros de sus hijos (seas padres autóctonos o inmigrantes).
- Padres que rechazan la excesiva presencia de alumnado inmigrante.
- Padres que niegan la participación de sus hijos en actividades curriculares.

¿Y otros actores educativos?

- Si se comprueban comentarios despectivos por parte del personal de servicios (bedeles, personal de limpieza, etc.).
- Si se constatan actitudes y comentarios racistas del personal de comedor y vigilancia de patio.

En la exploración del conflicto es importante también conocer cómo reaccionan las personas “agredidas”. Distintas son las respuestas que pueden darse y cada una de ellas indican por un lado, la capacidad que se tiene para analizar el conflicto y por otro, el tipo de estrategias que se ponen en juego, de ocultamiento, de enfrentamiento o de búsqueda de soluciones.

Así, los alumnos pueden:

- Callarse y aislarse, evitando todo tipo de relación con los agresores.
- Agredir a los agresores.
- Buscar apoyo de otros (compañeros, familia, hermanos), tanto en el sentido positivo de exponer la situación como en el sentido negativo de buscar aliados que respondan por él.
- Plantear inmediatamente la situación al profesor .

Los padres pueden:

- Restarle importancia a la situación que vive su hijo, negando la existencia de un problema y no reconociendo que su hijo esté viviendo una situación conflictiva.
- Reclamar directamente a los padres de los “agresores” de manera pacífica o agresiva.
- Cambiar a su hijo de centro.
- Plantear el problema al profesor o director del centro.

Los profesores pueden:

- Negar la situación.
- Justificarla con argumentos que consideran sólidos.
- Buscar asesoramiento.
- Revisar sus estereotipos y resistencias a trabajar con alumnado inmigrante.

ACTIVIDAD: *Descubramos y exploremos nuestras estrategias ante los conflictos*

FICHA PARA EL ANÁLISIS INDIVIDUAL

OBJETIVO: ANÁLISIS DE CONFLICTOS

Se propone que analicemos conflictos que nos surgen habitualmente a través de la práctica, es decir, partiendo de lo que solemos hacer, del modo de resolución utilizado... para llegar a la reflexión de si se puede actuar de otra manera, si hay otras soluciones, etc. Para ello, el seguimiento de esta ficha puede ser una buena guía para el análisis, no obstante, es solo eso, una guía que puedes seguir o no. En la medida en que te parezcan otros aspectos más interesantes puedes incorporarlos.

1. Piensa en conflictos que te surjan a menudo (en tu trabajo o en tu vida cotidiana) y que te sean difíciles de afrontar. Apúntalos.
2. ¿Qué consecuencias tuvo el conflicto elegido?
3. Elige uno de ellos, ¿por qué has elegido ese conflicto?
4. ¿Cómo te sentiste en la situación conflictiva?
5. ¿Cómo te enfrentas a los conflictos? ¿De qué modo solucionas tus conflictos?, ¿de qué manera resolviste el conflicto elegido?
6. ¿Se te ocurren otra manera de solucionar los conflictos a como tú habitualmente lo haces, otras formas de afrontamiento?
7. ¿Qué habilidades pones en marcha?, y ¿cuáles son las que te parecen más útiles?

DINÁMICA DE TRABAJO PARA EL ANÁLISIS GRUPAL

OBJETIVO: Realizar el análisis de un conflicto y el proceso seguido hasta su resolución.

TAREA: Pensar en algún conflicto que haya habido en el Aula o en el Centro para analizarlo.

En grupos de entre 4-6 profesores.

¿QUÉ CONFLICTO ELEGÍS?

INTRODUCCIÓN: Relatar el conflicto de forma precisa detallando lo más posible los hechos sin entrar en valoraciones.

1. Identificad a las partes enfrentadas ¿Quién está involucrado y qué papel tiene cada uno?
¿Cuánta influencia tiene cada uno?
2. Describid el problema que se dio.
3. De qué manera se abordó el conflicto. Pasos que se dieron: 1º, 2º, 3º...
4. ¿El conflicto se resolvió de manera positiva? ¿Hubo ganadores y perdedores?
5. ¿Por qué pensáis así?

ACTUAR EN EL CONFLICTO. LAS ESTRATEGIAS

En todos los casos, se debe intervenir siempre, porque las mejores soluciones para la convivencia en el centro educativo son aquellas que detectan precozmente el conflicto y previenen sus peores consecuencias.

El profesor debe atender a todo alumno que llega con una queja de ese tipo, sea del grado que sea. No se puede de antemano desestimar la importancia del problema. No es nuestra visión de educadores frente al problema, la que debe en principio primar. Es la visión del agredido. En un segundo momento y si las circunstancias y el análisis posterior que hace el agredido, lo indican, la situación puede estimarse, conjuntamente, como no excesivamente problemática y de resolución entre las partes.

Debe explorar las razones no manifiestas del conflicto. Muchas veces tanto niños como adolescentes —autóctonos e inmigrantes— actúan haciéndose eco de imágenes sociales negativas hacia determinados grupos o de malas experiencias puntuales, que reciben de su familia, de su entorno inmediato y las traducen en conductas de rechazo, reversibles con intervenciones adecuadas (conocimientos, argumentos sólidos, análisis detallado de la situación conflictiva, análisis de mal entendidos, dificultades en la comunicación, etc.).

En el caso de alumnado inmigrante iniciador de conductas de rechazo a los profesores o de dominio a compañeras, etc., se deben explorar las raíces culturales-familiares de tales conductas. Decimos culturales-familiares porque hay una gran diversidad de pautas familiares en los mismos grupos culturales, inclusive en aquellas culturas consideradas como más cerradas y homogéneas. Conocer directamente algunos referentes familiares como la posición de la mujer en la familia, las relaciones de sumisión de las hermanas frente al padre y/o hermanos mayores, la intención de no escolarizar a las hijas a partir de la adolescencia, la presencia de núcleos familias monoparentales —padre e hijos—, constituye una exploración clave para abordar estos casos particulares de conflicto.

En el caso de profesores iniciadores de conflictos o problemas de convivencia, se debe explorar la presencia y consistencia de las expectativas negativas o la extensión a todo alumno, de experiencias negativas del profesor.

DINÁMICA "QUÉ HAGO"

1. INDIVIDUALMENTE

Piensa en algún conflicto que haya habido en el Aula o en el Centro y describe lo más exhaustivamente posible (No es necesario que tú hayas estado implicado):

- Identifica a las partes enfrentadas. ¿Quién está involucrado y qué papel tiene cada uno?
¿Cuánta influencia tiene cada uno?
- Describe el problema que se dio.
- De qué manera se abordó el problema. Pasos que se dieron: 1º, 2º, 3º...
- ¿El problema se resolvió de manera positiva? ¿Hubo ganadores y perdedores?
- ¿Por qué piensas así?

2. EN GRUPO

Poned en común los conflictos que habéis elegido y analizado y elegid uno de ellos para analizarlo juntos.

- ¿Estáis de acuerdo en cómo se abordó y cómo se resolvió?
- ¿Qué pasos hubierais dado vosotros para resolverlo y por qué?
- Trasladad al grupo grande los cambios en la estrategia utilizada en el abordaje y resolución del conflicto elegido y las razones para hacerlo así.

3. CON TODO EL GRUPO

Exponed el conflicto elegido con la diferencia entre cómo se resolvió en la realidad y cómo lo hubierais resuelto vosotros como grupo.

No es esta guía el lugar para desarrollar detalladamente el proceso de resolución de conflictos, sus características y técnicas. Existen para ello materiales y publicaciones de reconocidos expertos¹¹⁰. Pero sí presentamos aquí como aproximación dos tipos de estrategias: aquellas que tiene en sus manos el profesor para prevenir o evitar el agravamiento del conflicto y aquellas para intervenir en los procesos de negociación y resolución de los problemas de convivencia.

Para educar en convivencia y prevenir el conflicto

En este apartado, podríamos reproducir de nuevo todas las orientaciones, estrategias y herramientas que hemos desarrollado a lo largo de este Plan. Porque el aprendizaje para la convivencia en un centro inclusivo e intercultural, se construye en el proyecto educativo de centro, en la acogida, en la acción tutorial, en el espacio aula y en las entradas y salidas, recreos, comedor escolar, en definitiva en cada uno de esos espacios que configuran un proceso educativo global.

Estas estrategias se dirigen fundamentalmente al desarrollo de una persona y de un grupo que aprenda a lidiar con el difícil proceso de aprender a convivir consigo mismo, con sus iguales todos diversos, con los adultos —padres y profesores— y en un entorno social caracterizado por la desigualdad y la asimetría de las relaciones, en los diferentes ámbitos donde convive hoy y convivirá mañana. Como educadores apuntamos más alto y trabajamos también para que estos alumnos, el día de mañana, sepan convivir en su entorno social.

¹¹⁰ ENTRE OTROS, LOS TRABAJOS Y EXPERIENCIAS DE MARÍA JOSÉ DÍAZ AGUADO, CUYO BLOG PERSONAL REÚNE ARTÍCULOS, RECURSOS Y MATERIALES PARA ANALIZAR EL CONFLICTO Y TRABAJAR LA CONVIVENCIA. MARIAJOSEDIAZ-AGUADO.BLOGSPOT.COM

El Colegio Pedro Poveda de Linares (Jaén), de la Institución Teresiana, ha recibido el 2º Premio en la Modalidad C (para centros concertados) Buenas Prácticas de Convivencia 2006, otorgado por el Ministerio de Educación y Ciencia.

El centro forma parte de la Red Andaluza de Escuelas Espacio de Paz. En la Memoria premiada se presenta el plan de convivencia y todas las actuaciones realizadas en los distintos ámbitos y con los distintos actores de la comunidad educativa.

Presentamos aquí extractos de la descripción del proyecto y sus finalidades:

I. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL PROYECTO

- Hemos querido vincular el objetivo general del centro en estos dos últimos años a nuestro Proyecto: **CONVIVIMOS EN PAZ, CONSTRUIMOS CIUDADANÍA**, con el que nos adherimos a la Red andaluza de Escuela, Espacio de Paz. Promover, con todos los estamentos de la Comunidad Educativa, una escuela solidaria y comprometida. Solidaridad y compromiso se orientan a la creación de una cultura de la paz que se promueva y se viva en las aulas, en el centro, y que se proponga y reclame en colaboración con otras instancias sociales cuando sea necesario.
- Nuestro Proyecto nos ha permitido: Unificar programas y actividades en marcha y desarrollar nuevos aspectos de los mismos en el marco de la paz, la prevención de conflictos y el desarrollo de una ciudadanía democrática, y Participar y relacionamos con otros centros andaluces desde el compromiso de trabajar por hacer vida en las escuelas y en sus entornos una cultura de la paz.
- El compromiso del centro con la innovación educativa nos está llevando a desarrollar diversos proyectos, anclados siempre en la educación de valores ciudadanos y solidarios, orientados al diálogo, la no discriminación y la inclusión.

II. FINALIDADES EDUCATIVAS DEL PROYECTO

Nuestras finalidades, que agrupamos en torno a tres referentes muy presentes en los intereses y líneas de acción de nuestro centro, nos parecen muy relevantes en *la creación de una cultura de la paz* a partir de la escuela:

Educación en la ciudadanía, lo que supone:

- Formar ciudadanos, personas íntegras capaces de autoconocerse, de reconocer su dignidad y derechos, con capacidad crítica, para que puedan guiarse libre y razonadamente por una escala de valores para tomar decisiones en la medida de su edad y situación.
- Desarrollar el conocimiento de la propia identidad y un autoconcepto positivo de sí mismo/a.
- Formar sujetos activos y participativos en los asuntos del espacio sociocultural, político y de convivencia en el que viven.
- Concienciar a personas y colectivos de su vinculación y responsabilidad en los ámbitos a los que pertenecen.
- Fomentar una sensibilidad solidaria, especialmente con los sectores y personas social o económicamente más desfavorecidos.

Construir una cultura del diálogo participativa y democrática, para ello:

- Potenciar actitudes de acogida y respeto ante las diferencias de sexo, raza, cultura, o religión, evitando cualquier tipo de discriminación por estos u otros motivos.
- Desarrollar actitudes de escucha constructiva, crítica y tolerante.
- Fomentar la asertividad personal.
- Propiciar relaciones de cooperación y compromiso con el centro.

- Ofrecer actividades que propicien un mejor conocimiento y comprensión de culturas distintas a las nuestras.
- Favorecer visitas, salidas, encuentros, intercambios escolares, etc, que ayuden a ampliar horizontes y al contacto directo con otros modos de vivir, pensar y sentir.

Buscar prácticas no violentas en las situaciones de conflicto que requiere:

- Desarrollar habilidades sociales para gestionar las relaciones y la convivencia en el centro, la familia, el grupo de amigos.
- Asumir los conflictos como situaciones inherentes a toda convivencia y que pueden ayudar al crecimiento de la persona y de los grupos.
- Participar responsablemente en la gestión de la convivencia en el colegio y en el establecimiento de las normas que la rigen.

A través de este enlace se puede acceder al documento completo.

<http://www.convivencia.mec.es/memorias2006/>

Estas estrategias aunque dirigidas aquí a un espacio donde hay alumnado inmigrante, son válidas para todo proceso educativo y para todo tipo de alumnado. Sin embargo, requieren una competencia intercultural del actor familia, y profesional de los equipos educativos porque la convivencia es responsabilidad de todos los implicados en el centro educativo. No siempre es el alumno quien origina el conflicto de convivencia, aunque sea él quien lo manifieste. La familia y el equipo educativo, son muchas veces los iniciadores de éste, por acción u omisión. Acciones inadecuadas como no detectar el conflicto, no explorar la situación para ver los factores y las personas desencadenantes y atribuir rápidamente la responsabilidad a un alumno o grupo de alumnos, es tan perjudicial como ignorar la presencia de éste.

En muchas entrevistas realizadas hoy a jóvenes inmigrantes, emerge en sus recuerdos escolares que ante conflictos, falsas o exageradas acusaciones y maltrato, el profesor-tutor decía que no pasaba nada. El conflicto solía resolverse, de mala manera, fuera del centro escolar, con perdedores y ganadores, en función de la fuerza física de cada uno. Analizando estos jóvenes hoy los resultados de ayer, lamentan no haber sentido apoyo, no haber escuchado argumentos sólidos y que no se hubiera abordado con claridad el conflicto de convivencia, de explicación de prejuicios, etc. Así el conflicto mal elaborado ha conducido en muchos casos a que la escuela y el aula se percibieran como una comunidad hostil y ajena, que se deseaba abandonar pronto.

ESTRATEGIAS educativas del profesorado	APORTACIONES A LA CONVIVENCIA
De observación	<ul style="list-style-type: none"> — Posibilita observar en los distintos espacios. En el aula la observación es relativamente fácil, pero muchos de los conflictos toman forma durante los recreos y en la entrada y salidas del centro. — Permite detectar los conflictos latentes, los alumnos aislados, las agresiones verbales, etc.
De expresión positiva de las emociones	<ul style="list-style-type: none"> — Posibilita reconocer y expresar de manera no agresiva las propias emociones, las disensiones y las opiniones sin imposiciones sobre los demás.
De autoconocimiento y conocimiento del otro	<ul style="list-style-type: none"> — Este proceso, básico para la competencia intercultural, es paso necesario para el logro de la madurez personal y para el desarrollo de relaciones interpersonales positivas.
De comunicación horizontal y vertical	<ul style="list-style-type: none"> — La comunicación horizontal, profesores-profesores, alumnos-alumnos y familias-familias y vertical entre inspectores-profesores-familias-alumnos-etc., posibilita organizar la convivencia, mediar en los conflictos y consensuar las medidas disciplinarias a adoptar.
De gestión democrática de las normas	<ul style="list-style-type: none"> — Todos los actores educativos, están capacitados para elegir las normas que rijan la vida del centro. Este tipo de gestión, produce, en general —siempre habrá situaciones disciplinarias especiales— apropiación responsable del espacio e identificación con las normas del centro.
De cooperación	<ul style="list-style-type: none"> — El trabajo cooperativo es un muy buen instrumento para conocer y relacionarse con el otro, para comprobar las habilidades y capacidades de los compañeros y para trabajar en un entorno no agresivo y no competitivo.
De aprendizaje de los conflictos	<ul style="list-style-type: none"> — Cada resolución de un conflicto, facilita la comunicación, la cohesión, el crecimiento personal, y la disposición a explorar nuevas y mejores estrategias de convivencia.
De comunicación y cooperación psprofesor-familia	<ul style="list-style-type: none"> — Como actor educativo, la familia no solo debe estar informada sino que tiene que ser un recurso positivo en la resolución de los conflictos. Muchos alumnos no cuentan nunca a sus padres las situaciones de rechazo o agresión que viven en la escuela.

ESTRATEGIAS ORGANIZATIVAS QUE FACILITAN LA CONVIVENCIA Y PREVIENEN EL CONFLICTO
1. Adecuación del espacio aula como lugar seguro y propio.
2. Adecuación de los espacios comunes: acondicionados para diferentes actividades como lectura, práctica de deportes, charla entre compañeros.
3. Otros espacios durante los recreos: la biblioteca abierta para los que quieran leer allí, un aula para los que no quieran salir al patio.

ACTIVIDAD: TIENES UNA CARTA¹¹¹**OBJETIVO**

- Establecer una relación personalizada, cercana profesor-alumno, recoger aquellos datos que el alumno quiera contar, sus preocupaciones, hobbies, su compromiso actual, los buenos deseos de comienzo de curso.
- Promover una actitud receptiva ante el educador.
- Manifiestar una relación de comunicación y respeto.

DESTINATARIOS: alumnos de ESO

APORTACIONES A LA CONVIVENCIA:

Expresión positiva de las emociones. apoyo a la autoestima propia.
Personalización de la acogida...

DINÁMICA DE LA ACTIVIDAD

- El profesor escribe una carta que dirige a cada alumno.
- El primer curso se presenta y cuenta alguna situación positiva de su vida.
- En otros cursos esta carta es la excusa para recordar alguna situación vivida juntos el curso anterior y para subrayar algo importante a conseguir por el grupo durante el presente curso.
- El profesor reparte la carta a cada uno de sus alumnos, dirigida personalmente y mientras las reparte explica que ha pensado en cada uno durante las vacaciones y que quiere contarles algo importante. Una carta pide una respuesta, que es esperada con ilusión.
 - Se deja un tiempo para su lectura.
 - Se invita a los alumnos a su contestación

MATERIALES: Papel, sobre, bolígrafos

TIEMPO: 1/2 hora.

Para abordar el conflicto

Ofrecemos a continuación un conjunto de estrategias que son aplicables a todo grupo educativo independientemente de cual sea el origen de su diversidad.

- Reconocer el conflicto, abierto u oculto, analizando su estructura y dinámica —cómo se ha gestado, cuál es el problema y quiénes las personas implicadas—.
- Explorar la parte de responsabilidad de los distintos actores —por acción u omisión— en éste.
- Evitar generalizaciones estereotipando a las personas involucradas.
- Analizar si el conflicto se produce por mala comunicación, por estereotipos, desinformación, etc., o en cambio por cuestiones más esenciales como discrepancias, intereses distintos, valores contrapuestos.

¹¹¹ ELABORADA A PARTIR DE LAS ACTIVIDADES PROPUESTAS POR BLANCHARD, M. Y MUZÁS, E.: EL ACOSO ESCOLAR. NARCEA, MADRID, 2007.

- Observar las relaciones de poder que se establecen entre los implicados.
- Buscar soluciones con todas las partes en conflicto. Dar voz al que la tiene pero también al que no la tiene. Negociar con todos, buscando soluciones donde cooperen los implicados en el conflicto y el resto del grupo, promoviendo un ambiente de diálogo.
- Observar que las soluciones aceptadas se pongan en práctica.
- Promover en todo el proceso la comunicación y la cooperación
- Considerar siempre que la negociación adecuada de los conflictos produce crecimiento y aprendizaje en todo el grupo, incluido el profesor-tutor.

9.5. ORIENTACIONES INTERCULTURALES PARA EL PLAN DE CONVIVENCIA

LA COMPETENCIA INTERCULTURAL DE TODOS LOS ACTORES

Las realidades multiculturales y el desarrollo de propuestas de integración intercultural en distintos ámbitos, ha puesto en un lugar central la cuestión de la comunicación intercultural y la adquisición de competencias específicas para interactuar en contextos multiculturales. Actualmente existen líneas teóricas y análisis de prácticas en el ámbito empresarial, en los organismos que prestan servicios públicos y, como no, en el contexto escolar.

En el contexto escolar, la adquisición de competencias interculturales, propiciaría:

- Relaciones interpersonales basadas en el respeto pero también en objetivos compartidos.
- Comunicación efectiva entre personas y grupos con códigos culturales y lingüísticos distintos.

El concepto

La competencia intercultural se entiende como la capacidad de tener y producir interacciones efectivas entre actores con referentes culturales distintos. Tener y producir significa que no es suficiente que uno de los actores sea competente sino que esta capacidad vaya gradualmente generando en su interlocutor, respuestas interculturalmente competentes.

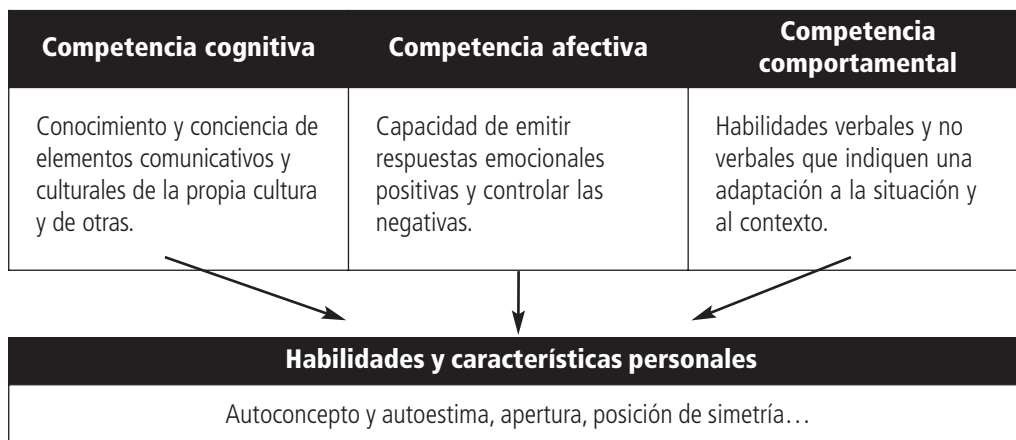
Toda comunicación entre personas social y culturalmente diversas, genera incertidumbre y ciertos niveles de ansiedad. Viven esta situación los profesores con sus alumnos y con los padres de sus alumnos, los alumnos inmigrantes en su nueva escuela y sus padres en sus relaciones con el centro educativo y los alumnos españoles en contacto con alumnado inmigrante.

Señalan así Stephan y Stephan (1999a, pág. 613)¹¹²:

“Cuando personas que proceden de diferentes grupos interactúan, experimentan de un modo u otro cierta preocupación. Preocupación que puede deberse a la posibilidad de no ser suficientemente capaces para desenvolverse, preocupación de salir perjudicado del encuentro preocupación por poder ser víctima de malos entendidos, afrentas, etc. La ansiedad generada por todas estas posibilidades puede crear en sí misma dificultades y afectos que dificulten dicha relación”.

Las adquisiciones necesarias

Vila (2003)¹¹³ presenta los tres pilares básicos sobre los que se basa toda intervención educativa orientada al desarrollo y mejora de la competencia intercultural. A su vez estos pilares se apoyan en un conjunto de habilidades y características personales. Veamos el modelo propuesto por la autora.



Este conjunto de competencias y habilidades son el punto de partida para prácticas efectivas de relación y comunicación intercultural. En suma, la competencia intercultural es un proceso de adquisiciones varias, de prácticas que a medida que se producen, van reforzando las adquisiciones previas, la capacidad de conocernos a nosotros mismos y al otro distinto, y de utilizar todo este aprendizaje de manera diversa según el contexto de la interacción.

¹¹² STEPHAN, W.G. Y STEPHAN, C.W.: “EMOTIONAL REACTIONS TO INTERRACIAL ACHIEVEMENT OUTCOMES”, *JOURNAL OF APPLIED SOCIAL PSYCHOLOGY*, 19 (1989 A), PÁGS 608-621. CITADO POR ANEAS, M.A.: “COMPETENCIA INTERCULTURAL. CONCEPTO, EFECTOS E IMPLICACIONES EN EL EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA”. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN, PÁG. 3.

¹¹³ VILA, R. (2003) “EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN UNA SOCIEDAD MULTICULTURAL Y PLURILINGÜE: UNA PROPUESTA DE INSTRUMENTOS PARA SU EVALUACIÓN” PÁGS. 259-270, EN PERERA, J. (2003) PLURILINGÜISME I EDUCACIÓ: ELS REPTES DEL SEGLE XXI. ENSENYAR LLENGÜES EN LA DIVERSITAT Y PER A LA DIVERSITAT. BARCELONA. WWW.UB.ES/ICE/PORTALING/SEMINARI/SEMINARI-PDF/45VILA.PDF

Proponemos un cuestionario para medir las competencias interculturales de nuestro alumnado.

MIDAMOS LAS COMPETENCIAS INTERCULTURALES

OBJETIVOS:

1. Explorar cómo se sitúa el alumno en su contexto multicultural y su grado de competencia intercultural en cuanto a:
 - a) conocimientos que tiene y que es capaz de reconocer y el grado de los mismos.
 - b) actitudes en tanto disposición hacia la diversidad cultural.
 - c) habilidades en tanto estrategias de interacción y comunicación con compañeros de otras culturas.

DESTINATARIOS: Para alumnado de Enseñanza Secundaria Obligatoria (puede adaptarse para último ciclo de educación primaria, adecuando el lenguaje y ejemplificando determinados conceptos).

DESARROLLO: Antes de pasar el cuestionario, conviene en sesiones grupales de aula o tutoría, clarificar con los alumnos conceptos como "racismo", "xenofobia" "intransigencia", "intolerancia", etc.

OBSERVACIONES: Este cuestionario se pasa a todo el alumnado, independientemente de su nacionalidad.

El tutor vuelca luego las respuestas de todos los alumnos en una plantilla .

Los resultados pueden dar lugar a un debate sobre la convivencia en el aula y en el centro.

Cuestionario MCI¹¹⁴

IDENTIFICACIÓN ¹¹⁵		
Apellidos		Nombre
Fecha	Fecha nacimiento	Edad
Sexo V r M r	Curso	Grupo

CONOCIMIENTOS	Siempre	Regularmente	En ocasiones	Nunca
1. Localizo en un mapamundi los países de origen de mis compañeros o compañeras.				
2. Utilizo palabras de saludo en la lengua materna de un compañero o compañera.				
3. Pronuncio correctamente los nombres de los alumnos y las alumnas del centro.				
4. Identifico objetos cotidianos (alimentos, ropa, etc.) procedentes de países o regiones diferentes del mío.				
5. Nombro, en la lengua de origen objetos cotidianos (alimentos, ropa, etc.) procedentes de países diferentes del mío.				
6. Muestro interés en saber cómo se nombran, objetos cotidianos (alimentos, ropa, etc) procedentes de otros países.				
7. Sé escribir palabras en otros idiomas, distintos de los estudiados en el centro.				

¹¹⁴ MATERIAL PARA LA MEDIDA DE COMPETENCIAS INTERCULTURALES PUBLICADO POR LA GENERALITAT VALENCIANA, CONSELLERIA DE CULTURA, EDUCACIÓ I ESPORT. AUTORES: J.L. BLASCO, V. BUENO, D. TORREGROSA.

¹¹⁵ ESTE CUESTIONARIO, DIRIGIDO AL ALUMNADO, PUEDE ADAPTARSE Y AUTOAPLICARSE ENTRE EL PROFESORADO. LOS CONOCIMIENTOS, ACTITUDES Y HABILIDADES QUE MIDE FORMAN PARTE DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL DE TODOS LOS ACTORES EDUCATIVOS.

CONOCIMIENTOS	Siempre	Regularmente	En ocasiones	Nunca
8. Comparo cómo se nombran determinados objetos en mi propia lengua y en otras.				
9. Cuando me expreso, soy capaz de reconocer el origen de algunas palabras.				
10. Soy capaz de conocer algunas tradiciones orales, mitos, leyendas o cuentos, procedentes de otras culturas.				
11. Identifico objetos representativos o característicos de culturas diferentes a la mía.				
12. Identifico algunas características físicas de compañeros o compañeras procedentes de otras culturas.				
13. Conozco algunos juegos tradicionales de compañeros o compañeras procedentes de otros países.				
14. Percibo diferencias en algunas manifestaciones culturales propias de mis compañeros o compañeras.				
15. Identifico instrumentos, canciones o ritmos musicales de otras culturas.				
16. Me doy cuenta cuando tengo reacciones de miedo ante otras culturas.				
17. Percibo mis reacciones de disgusto ante otras culturas.				
18. Reconozco los estereotipos asociados a determinados países, regiones o culturas.				
19. Me doy cuenta de la influencia de los demás en mi relación con mis compañeros o compañeras de otras culturas.				
20. Soy capaz de apreciar como ven las cosas mis compañeros o compañeras procedentes de otros países.				

ACTITUDES	Siempre	Regularmente	En ocasiones	Nunca
21. Me gusta aprender determinadas palabras en la lengua materna de otros compañeros o compañeras.				
22. Me gustan los mitos, leyendas o cuentos, procedentes de otras culturas.				
23. Me gustan las canciones o ritmos musicales de otras culturas.				
24. No me importa compartir espacios con compañeros o compañeras procedentes de otras culturas.				
25. Busco relacionarme en el centro con compañeros o compañeras procedentes de otras culturas.				
26. Procuero sentarme cerca de compañeros o compañeras procedentes de otras culturas.				
27. Me relaciono fuera del centro con personas procedentes de otras culturas.				
28. Pienso que tener en mi grupo de amigos y amigas personas procedentes de diversas culturas es enriquecedor para mí.				
29. Pienso que soy afortunado por haber nacido en mi país, pero que los demás no son desgraciados por haber nacido en otros países.				
30. Observo reacciones negativas como por ejemplo sonrojo, disgusto, de enfado, etc, cuando me relaciono o me comunico con compañeros o compañeras procedentes de otras culturas.				
31. Tengo interés por conocer y aprender elementos característicos de otras culturas.				
32. En mi relación con compañeros o compañeras procedentes de otras culturas, utilizo expresiones, gestos o hábitos característicos de esas culturas.				
33. En mi relación con la gente tengo en cuenta la opinión de personas procedentes de culturas distintas de la mía.				

ACTITUDES	Siempre	Regularmente	En ocasiones	Nunca
34. Acepto a mis compañeros o compañeras, con independencia de su procedencia cultural.				
35. Me disgusta que se trate mal a mis compañeros o compañeras procedentes de otros países, por su origen.				
36. Considero que mucha gente es racista e intolerante con personas procedentes de otras culturas.				
37. Ante un nuevo compañero o compañera procedente de otra cultura, adopto una postura defensiva.				
38. Creo que la sociedad debería favorecer más a personas procedentes de otros países, especialmente si carecen recursos.				
39. Pienso que todas las personas tienen los mismos derechos, con independencia de su país de origen.				
40. Mi familia acepta que me relacione con mis compañeros o compañeras procedentes de otras culturas.				

HABILIDADES	Siempre	Regularmente	En ocasiones	Nunca
41. Comparto espacios con compañeros o compañeras procedentes de otras culturas.				
42. Me relaciono en el centro con compañeros o compañeras procedentes de otros países.				
43. Me siento en clase cerca de compañeros o compañeras procedentes de otras culturas.				
44. Me relaciono fuera del centro con personas procedentes de otras culturas.				
45. Mi grupo de amigos y amigas está formado por personas procedentes de diversas culturas.				

HABILIDADES	Siempre	Regularmente	En ocasiones	Nunca
46. Formo equipo de trabajo con compañeros o compañeras procedentes de otras culturas.				
47. Soy intransigente cuando me relaciono con compañeros o compañeras procedentes de otras culturas.				
48. Evito incomodar a mis compañeros o compañeras procedentes de otras culturas, con mi lenguaje o mi comportamiento.				
49. Intento estar relajado cuando me relaciono con compañeros o compañeras procedentes de otras culturas.				
50. Me esfuerzo en relacionarme con compañeros o compañeras procedentes de otras culturas.				
51. No tengo secretos para mis amigos o amigas procedentes de otras culturas.				
52. Tengo preferencias entre mis compañeros o compañeras, según su cultura.				
53. Tiendo a ridiculizar comportamientos culturales diferentes de los míos.				
54. Intento mediar en conflictos con compañeros o compañeras de culturas diferentes.				
55. Critico comportamientos racistas y xenófobos en las personas.				
56. Respeto los usos y costumbres de mis compañeros o compañeras de culturas diferentes.				
57. Hago partícipe de mis usos y costumbres culturales a mis compañeros o compañeras de culturas diferentes.				
58. Cuando voy a casa de un compañero o compañera de otra cultura, respeto sus usos y costumbres, colaborando en alguno de ellos.				
59. Comparo aspectos culturales de mis compañeros o compañeras con los de mi cultura propia.				
60. Me esfuerzo en buscar la mejor manera de relacionarme con compañeros o compañeras de culturas diferentes.				

LA MEDIACIÓN PARA LA CONVIVENCIA Y LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

La mediación para la convivencia y resolución de conflictos es un proceso de larga data en el espacio educativo. Los profesores, desde sus competencias docentes y los alumnos de manera informal, siempre han mediado en situaciones conflictivas. También el mediador intercultural, aunque agente externo al centro educativo, es la primera figura que interviene en el entorno social y directamente o indirectamente en la escuela. Inicialmente es un mediador en la comunicación e interacción entre personas de distintas procedencia cultural pero, en ese rol es un mediador para la convivencia.

En la actualidad, la mediación escolar se está formalizando con figuras y procesos específicos. La puesta en marcha de un servicio de mediación influye en la cultura de centro puesto que los valores en los que se sustenta cada centro educativo van a orientar el servicio de mediación, propiciando un ambiente de diálogo y entendimiento que atiende al hecho humano en los conflictos.

En principio, el equipo de mediación del centro está constituido por el profesorado y en su caso, alumnos y padres. Todo actor educativo puede llegar a ser un buen mediador en la prevención, detección e intervención de conflictos escolares, alta indisciplina, acoso entre iguales, etc.

Una figura emerge por su importancia tanto en los procesos de convivencia entre iguales como en mediación en conflictos: es la figura del alumno ayudante o mediador.

Orientaciones para un programa de mediación entre alumnos

Toda propuesta de alumnos mediadores tiene que reunir una serie de condiciones. Las experiencias actuales en sistemas de mediación entre iguales, en el centro escolar, así lo indican:

- La adhesión a este sistema es totalmente voluntaria.
- El alumno que interviene en la mediación debe ser de un curso superior a los mediados.
- Recibe una formación previa.
- Está constantemente tutorizado por un profesor.

En estos programas de mediación con alumnos mediadores, se plantean un conjunto de objetivos que van desde la prevención hasta la intervención en conflictos:

- Facilitar la comunicación entre las partes.
- Crear un clima de confianza donde las personas puedan emitir sus opiniones y expresar sus sentimientos.
- Consensuar soluciones que satisfagan y comprometan a los implicados.
- En el plano personal ser alumno mediador implica a la persona, al darle mejores estrategias para promover la convivencia y ejercer su solidaridad y capacidad de comprensión.
- La implicación de alumnos, mejora la convivencia de todo el centro.
- Promueve los procesos de comunicación entre iguales y entre los distintos actores de la comunidad educativa.
- Da forma real a las prácticas de participación en la vida del centro.

Son muchas las funciones que suelen desarrollar los alumnos mediadores y hemos hecho ya referencia a algunas de ellas en el Plan de Acogida, como alumnos acompañantes, o en la acción tutorial o procesos de aula, como alumnos tutores o ayuda entre iguales. Así estos alumnos son los encargados de acoger al nuevo alumnado y acompañarlos en su integración a un grupo; ayudar a otros en sus actividades académicas; mediar entre conflictos entre iguales e incluso mediar si una parte del conflicto es un profesor.

Básicamente la formación de estos alumnos se centra en potenciar sus capacidades socioafectivas en la adquisición de técnicas y herramientas de comunicación, escucha y desarrollo de empatía además de toda la formación para la detección, análisis e intervención de conflictos.

Ofrecemos a continuación un resumen de un plan de convivencia de un centro concertado católico.

**Proyecto de convivencia.
Documento aportado por el Colegio Ursulinas de Gijón**

JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

Hace tiempo que en nuestros encuentros de programaciones y reflexiones, venimos analizando las diferentes actitudes que niños y niñas muestran en el aula.

Actitudes cada vez más marcadas por las diferencias, por los enfrentamientos entre grupos de iguales y por las relaciones de desigualdad entre niños y niñas.

Analizamos la realidad del aula a través de estos años de experiencia, reflexionando también sobre nuestro Proyecto Educativo de Centro y el deseo de formación de un modelo de persona que no viene apoyado por los valores culturales y sociales, de nuestros días.

De este deseo de cambio consciente, de intento de transformación hacia unas relaciones personales-afectivas más igualitarias y críticas con la realidad, nace este proyecto de trabajo.

Enmarcado en la realidad de un Centro en concreto, que promueve y explicita en su Proyecto Educativo de Centro, una educación basada en valores de **igualdad, justicia, respeto, paz...** Queremos conseguir por tanto, iniciar un trabajo desde los más pequeños y pequeñas que nos lleve a consensuar unas mínimas normas de convivencia entre iguales del mismo y diferente sexo, basadas en el cariño, el respeto, la cercanía y la expresión de sus sentimientos. Entendemos que el trabajo debe poner más fuerza e hincapié en los alumnos varones, educados desde la sociedad, y los medios de comunicación para otras formas de relación, que nosotras consideramos poco o nada afortunadas.

Soñamos con conseguir niños y niñas felices, erradicando la violencia como instrumento y estableciendo formas más saludables de resolver conflictos.

OBJETIVOS DEL PROYECTO

- Aprender a resolver los conflictos a través de la palabra y no de la violencia.
- Buscar soluciones imaginativas a situaciones problemáticas.
- Aprender a manifestar libremente lo que siente, lo que piensa, lo que sueña, lo que ama, lo que le gusta, lo que le disgusta...con palabras, gestos...
- Aprender a identificar sus propios sentimientos, emociones, necesidades...
- Aprender a decir "NO".
- Valorar la importancia del trabajo y la cooperación con los demás: ayudarse.
- Destacar la importancia del agradecimiento como respuesta a la colaboración o esfuerzo que realizan los demás.
- Adquirir compromisos sencillos de colaboración en las normas y labores diarias del colegio y de casa.
- Valorar la importancia de los hábitos de cooperación y solidaridad como formas de mejorar la convivencia en la vida diaria.
- Aprender a decir la verdad y asumir los errores.
- Aceptar las pequeñas frustraciones con una actitud positiva.
- Respetar las diferencias.
- Adquirir confianza y seguridad en sí mismo.
- Respetar y mostrarse sensible hacia el entorno y la naturaleza.
- Participar de manera activa en la conservación del medio ambiente.

CONTENIDOS

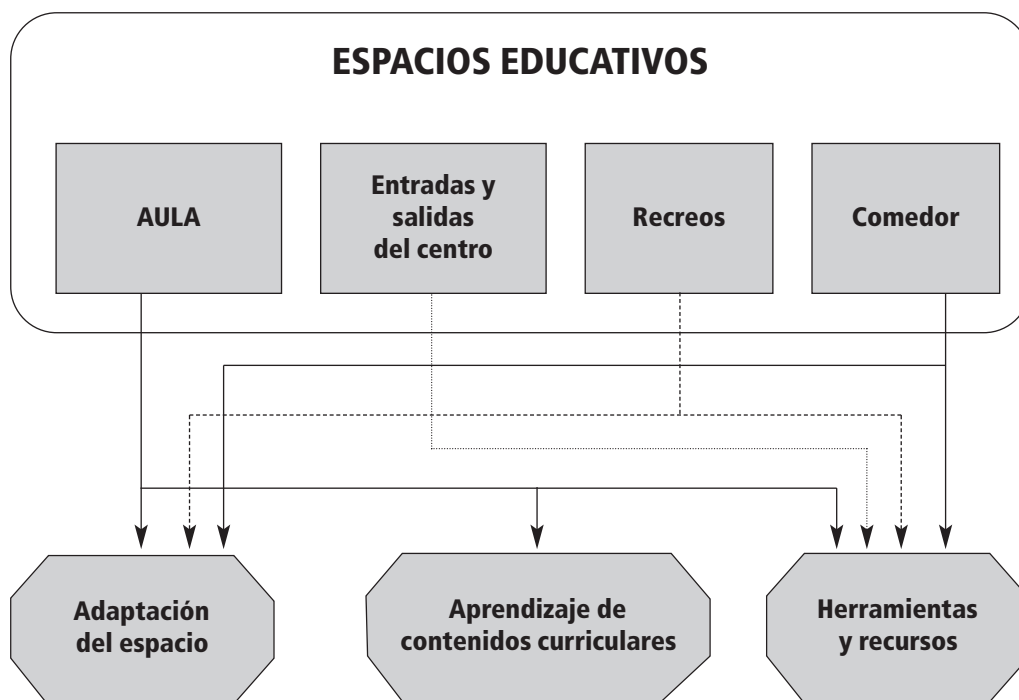
- Resolución de conflictos.
- Manifestación libre de sentimientos.
- Ayuda y colaboración de unos hacia otros/as.
- Reconocimiento de los propios errores.
- La asertividad.
- Identificación de sentimientos propios y ajenos.
- La frustración.
- Respeto a las diferencias.
- Autoestima.
- La gratitud.
- Adquisición de compromisos y responsabilidades.
- Hábitos solidarios y de cooperación.
- Respeto al entorno.

10 | LOS ESPACIOS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: AULA, RECREOS, COMEDOR

10.1. EL AULA COMO ESPACIO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El centro educativo es el lugar privilegiado para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los documentos que hemos visto hasta ahora, como el Proyecto Educativo de Centro, el Plan de Acogida y el Plan de Convivencia, constituyen propuestas que se aplican de manera transversal en todo momento y espacio escolar. Son, por decirlo de una manera gráfica, los cimientos del edificio, visibles en todo acto educativo, cuyas concreciones se plasman en cada uno de los espacios educativos.

Siguiendo con el símil arquitectónico, nos centramos, en este apartado, en los distintos espacios educativos que construyen dicha estructura general. En primer lugar en el aula, espacio donde un profesor o profesores y un grupo de alumnos, autóctonos e inmigrantes, semejantes y diferentes en capacidades, habilidades, intereses y ritmos de aprendizaje, construirán un proceso educativo. Pero, además del aula, abordaremos otros espacios donde se producen enseñanzas y aprendizajes muy relevantes, como son los recreos y el comedor escolar, espacios que suelen quedar ausentes de los procesos educativos intencionados.



DEFINIR EL ESPACIO AULA

En el espacio aula se moviliza un grupo donde todos enseñan y aprenden porque, ¿qué sería de un grupo de alumnos con un profesor que no enseña y qué sería de un profesor que a lo largo de su práctica docente no aprendiera del grupo? En el ámbito concreto de la escolarización de inmigrantes, hemos escuchado testimonios de profesores que han enriquecido su práctica docente aprendiendo de estos nuevos alumnos.

Señala Besalu (2002) que el grupo clase es un organismo que tiene vida. Desde esta idea observamos que, como tal organismo, desarrolla su vida como conjunto pero también desde cada una de las individualidades que lo componen. Alumnos y alumno, persona y grupo. Porque el aprendizaje que se produce en el espacio aula, ocurre entre educandos y educadores, personas con experiencias y aprendizajes previos que generarán nuevos aprendizajes compartidos. Experiencia, diseño individual y grupal del aprendizaje e interacción son los tres componentes fundamentales de la orientación educativa que se seguirá en el aula.

Es en este espacio donde se hace visible la heterogeneidad en todas sus dimensiones, individual, familiar, social y cultural. Y es en este espacio donde los procesos inclusivos e interculturales cobran su mayor importancia. Por eso, esta propuesta se centra fundamentalmente en la construcción de un aula donde estos procesos se asuman como transversales y cotidianos a cualquier objetivo de enseñanza-aprendizaje.

El aula es el lugar en que se da el último nivel de concreción curricular y, por lo tanto, en el que se materializan los diversos aspectos y elementos que conforman los ámbitos superiores. Desde el diseño general del sistema educativo nacional hasta la programación grupal que se haga por ciclos o departamentos, todo queda supeditado a lo que efectivamente se haga en el aula. Apenas si pueden señalarse algunas actividades que se desarrollan fuera del aula (de centro y extraescolares), e incluso ellas serán más rentables, educativamente hablando, cuanto mayor relación tengan con el trabajo cotidiano del aula.

Ello nos refuerza en dos criterios básicos: por un lado, la importancia de que el docente que va a aplicar los programas los conozca, participe activamente en su diseño y se identifique con ellos; por otro lado, la importancia de que dichos programas y propuestas incorporen las orientaciones pertinentes para su concreción didáctica en el aula.

Un ejemplo de actividad con la que podemos tomar conciencia en el espacio-aula de la diversidad del grupo y que es fácilmente aprovechable para abordar contenidos curriculares es la siguiente: *Geografía en el aula: Construyamos el mapa de nuestra clase.*

ACTIVIDAD: La geografía del aula: *el mapa de nuestra clase*.

DESTINATARIOS: Segundo y tercer ciclo de primaria.

OBJETIVOS:

1. Reconocer la diversidad de nuestra clase.
2. Situar la procedencia geográfica del grupo.
3. Explorar la geografía del mundo desde el rico espacio de nuestro aula.
4. Reforzar el trabajo en grupo.

METODOLOGÍA: técnicas de aprendizaje significativo, cooperativo, socioafectivo e interaccional.

MATERIALES: Mapa del mundo grande, cartulinas, tijeras, alfileres, enciclopedias.

DESARROLLO:

1. Los niños van diciendo en voz alta su país de nacimiento.
2. Se realiza en la pizarra un listado con los nombres de los países del aula.
3. Se forman tantos grupos como número de países representados en el aula (en los grupos se mezclan distintas procedencias geográficas).
4. La tarea de cada grupo consistirá en:
 - Preparar el cartel con el nombre del país y la ciudad o ciudades de procedencia del alumno.
 - Trabajar con la enciclopedia y elaborar una ficha con los siguientes datos básicos: capital, número de habitantes, ciudades más importantes, etnias (en su caso) y lengua o lenguas que se hablan.
5. Por grupos van colocando los carteles y las fichas en los países correspondientes.
6. Se establece un turno de impresiones sobre el resultado del trabajo. El tutor orienta los comentarios del alumnado hacia el significado de la migración y las aportaciones a nuestra sociedad y escuela.

EVALUACIÓN: se orienta a responder a las preguntas:

- Qué hemos aprendido.
- Cómo hemos trabajado.
- Qué podemos decir ahora sobre nuestra clase.

OBSERVACIONES: si la actividad se organiza para los últimos cursos de primaria, puede completarse con una indagación —con un cuestionario de dos preguntas: tu país y tu ciudad— sobre la procedencia de alumnos de otros cursos. Este cuestionario puede pasarse en los recreos.

ALUMNADO INMIGRANTE Y EDUCACIÓN INTEGRAL EN EL AULA

Más que hablar de tipos de aprendizajes que se producen en el ámbito del aula, hablaremos de relación entre aprendizajes cognitivos, afectivos, actitudinales y relacionales. Este conjunto tramado de aprendizajes responde al principio de integralidad de la educación.

No es nuestro cometido profundizar en las cuestiones que tienen que ver con ese conjunto de aprendizajes: cuál es su punto de partida, su direccionalidad y los recursos y estrategias que se ponen en juego en el espacio aula. Lo haremos solamente en relación con la presencia en el aula de alumnado inmigrante, cuya única característica diferencial es esa: la de ser inmigrante. En todo lo demás son alumnos y alumnas al igual que lo son los autóctonos. Por tanto, el carácter integral de la educación es también para el alumnado inmigrante, desde el primer día que llega al centro educativo y lo es, independientemente de su nivel curricular y competencia lingüística. Incluyamos, entonces, a este alumnado en los grandes hitos de la teoría educativa en los procesos de aprendizaje:

- Como todo alumno, el alumnado inmigrante parte, para aprender, de su experiencia previa vivida, porque antes de ir a la escuela y durante su escolarización, como todo niño, aprende en su casa, en la calle...
- Para este alumnado, como para todo alumnado, se aprende aquello que es significativo, importante, que conecta con aprendizajes anteriores y genera nuevos aprendizajes.
- Y este alumnado, como el resto, aprende en un contexto de interacción y comunicación. Porque aprende además, observando y relacionándose con un grupo con el que desarrollará un sentido de pertenencia e identificación.

No cabe duda que, en un primer momento el proceso de enseñanza-aprendizaje ha de adaptarse a las posibilidades que el espacio permita y a las limitaciones que imponga, tanto en el centro educativo como en el aula. Pero más cierto es que, en la medida de lo posible, es preciso adaptar los espacios disponibles, en concreto el aula, al proceso que se quiere seguir. Así, los espacios educativos no pueden ser rígidas estructuras que retengan a docentes y docentes, si no que deben ir cambiando, adaptándose a las diversas metodologías, objetivos y también alumnado, por eso ha de cambiar conforme cambia el alumnado y se recrearán nuevos espacios con los nuevos alumnos. Así las aulas se convierten en espacios que permitan su inclusión, acogida, participación y aprendizaje.

EL AULA, UN ESPACIO FÍSICO EN MOVIMIENTO

El diseño de un aula donde la inclusión y la interculturalidad oriente todos los procesos educativos que allí se produzcan, supone cambios importantes en la concepción de este espacio educativo. La organización, distribución y circulación en el lugar donde funciona el grupo ordinario debe adecuarse a las necesidades de las personas que lo utilizan y a los objetivos propuestos para los distintos momentos educativos que allí se producen. En un aula las personas se comunican, circulan, trabajan, leen, escriben, aprenden unos de otros y se pasan

allí muchas horas al día. Señalemos brevemente algunas condiciones que deben darse para la versatilidad y flexibilidad del proceso educativo:

- Que sea adaptable para distintos tipos de agrupamientos: trabajo individual, trabajo en pequeño grupo, actividades de gran grupo, profesores de apoyo individual o de pequeño grupo, desdoble del grupo para trabajar con metodologías diferentes.
- Que haya espacio suficiente como para organizar el aula en espacios en función del trabajo a realizar: rincón biblioteca con libros, folletos, enciclopedias, etc.; mesas amplias para trabajo en pequeños grupos, movilidad de sillas y mesas para trabajar en círculo rodeando al profesor,
- Que evite una disposición que se perciba jerárquica: el profesor al frente, y los alumnos según algún tipo de selección, en las primeras filas o en las últimas.
- Que tenga un espacio donde figuren los nombres de los alumnos: un mural, percheros, pupitre o mesa de trabajo individual.
- Que en todo momento haya una distancia cercana del profesor.
- Que haya suficiente movilidad como para acceder sin dificultad y sin molestar a los compañeros, a los materiales que se necesiten.
- Que cuente con espacio suficiente para exponer trabajos.

Esta versatilidad en la organización del espacio aula facilita la incorporación de alumnado inmigrante durante toda la jornada escolar y al hacerlo, posibilita que este alumno reciba toda la atención de su profesor o profesores (si hay dos docentes por aula), al mismo tiempo que interacciona y aprende en grupo. La salida de alumnado inmigrante para refuerzo educativo fuera del grupo ordinario, y más cuando no hay una pauta claramente establecida y cumplida, genera en algunos de ellos malestar y la sensación de estar constantemente apartados de su grupo clase en su proceso de aprendizaje, tal como relata este joven marroquí, años después de haber concluido sus estudios de ESO:

“Claro, yo quería lo que están estudiando los compañeros, no vas a estar todo el día mandándome a una clase de apoyo, ¿sabes?... puede un día, dos días de vez en cuando... pero si... Claro, una semana... a lo mejor me tiraba una semana saliendo de la clase todos los días y un día me dicen “pues hoy te quedas a estudiar sociales”... o prácticas, porque tocaba la clase de matemáticas y tal... (3VM20)¹¹⁶.

¹¹⁶ EXTRACTO DE ENTREVISTA INCLUIDA EN EL ESTUDIO EL ENTORNO FAMILIAR DE LOS MENORES DE ORIGEN EXTRANJERO ESCOLARIZADOS EN LA COMUNIDAD DE MADRID (2003). APARICIO Y VEREDAS, UPCO.

También algunos docentes se muestran molestos por la entrada y salida del alumnado para una atención especializada, especialmente cuando no está consensuada y programada en equipo. La previsión en la organización temporal, pero también espacial contribuye a disminuir dicho malestar y reconvertirlo en rendimiento educativo.

COMPONENTES DEL APRENDIZAJE

El alumnado de nuestra aula conforma un grupo aunado en sus semejanzas y en sus diferencias. Dentro de este grupo habrá alumnos que irán respondiendo adecuadamente a los objetivos de aprendizaje del nivel educativo correspondiente. Otros, en cambio, al no alcanzar estos objetivos por diversas razones, estarán, según el plan individualizado establecido y continuamente revisado, en un programa de refuerzo y/o apoyo educativo, dentro del conjunto de medidas ordinarias establecidas al efecto.

En este sentido recordamos las definiciones de refuerzo y apoyo educativo respectivamente¹¹⁷:

REFUERZO EDUCATIVO	APOYO EDUCATIVO
Medida educativa ordinaria de atención a la diversidad, destinada a uno o varios alumnos que presentan dificultades de aprendizaje en las áreas instrumentales básicas, y un desfase curricular de no más de dos años en las mismas.	Medida de carácter ordinario complementaria o alternativa a la Medida de Refuerzo Educativo, aplicada a alumnos con necesidades educativas de carácter transitorio que necesitan ser atendidas con medios educativos más específicos que los provistos en el Refuerzo Educativo.

Pero en un aula inclusiva e intercultural, como ya hemos indicado para la organización espacial, unos y otros estarán activamente involucrados en un proceso educativo que incidirá globalmente en las competencias que desarrollarán en todo alumno, sus capacidades cognoscitivas, actitudinales y sociales. Así, cada alumno aprenderá a conocerse y estimarse, a desarrollar sus habilidades, a interactuar con los otros desde el respeto y la aceptación de las diferencias, y a cooperar. Estos objetivos funcionan como un hilo transversal, presente en todo objetivo concreto de aprendizaje.

¹¹⁷ FERE-CECA (2005): MEDIDAS DE REFUERZO Y APOYO EDUCATIVOS EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA, EDELVIVES, MADRID, PÁG.14.

Aunque en el proceso de aprendizaje y en sus actividades se van a trabajar simultáneamente los diversos componentes de la persona, pues es toda la persona la que está aprendiendo, podemos fijarnos brevemente en cada uno de ellos:

Componente socioafectivo

Para aprender, para relacionarse y para cooperar, el centro de referencia de toda persona es uno mismo. Se parte de lo que cada uno conoce de sí mismo, de lo que se cree capaz de hacer. Nos conducimos desde el autoconcepto y la autoestima que vamos construyendo desde pequeños y según esta valoración y aprecio, nos movemos en nuestro mundo individual y social. Nuestra capacidad de estar en el mundo, interpretarlo y actuar, es decir nuestra inteligencia, está cruzada por las emociones y sentimientos. En este camino no somos nuestra única referencia, más bien ésta se construye con la percepción que tienen los otros de nosotros, porque es básicamente un proceso social.

Cuando planteamos la importancia que tiene en todo proceso educativo la educación socioafectiva o educación emocional, nos situamos en la integralidad de la persona y en cómo sus competencias emocionales serán un instrumento fundamental para su vida futura. También nos servirá, en el momento presente y en el marco de la actuación en el aula, para activar todas sus competencias.

El alumno inmigrante, si su inmigración es reciente o lo es su llegada al centro, requiere con urgencia un seguimiento y potenciación de su estado emocional y esto será posible con una orientación socioafectiva del educando. Vive una crisis emocional intensa, su autoestima (como capacidad de quererse y valorar sus capacidades) quedará en entredicho porque los códigos de expresión de sus propias emociones probablemente ya no le serán útiles, ni conocerá e interpretará rápidamente los de sus compañeros.

Este aprendizaje emocional será un factor fundamental en la acción tutorial individual (y la relación que ésta guarda con la construcción individual de la identidad y la participación en la cultura colectiva) pero se activará en todos los momentos educativos de aula. Un posible modo de empezar este trabajo es por medio de la siguiente actividad:

ACTIVIDAD: ¿QUIÉNES SOMOS, QUIÉN SOY?**DESTINATARIOS:** Alumnos de 1º de ESO**OBJETIVOS:**

1. Explorar la realidad personal inmediata.
2. Avanzar en el conocimiento mutuo del grupo clase.
3. Promover relaciones y proyectos compartidos en el aula.

4. Conocer nuestras trayectorias migratorias (las interiores y las exteriores).
5. Reconocer la diversidad de nuestra clase.

DURACIÓN: Dos semanas, al inicio del curso

METODOLOGÍA: aprendizaje significativo (partir de la propia realidad), técnicas de investigación, trabajo sobre mapas,

MATERIALES: mapa local, modelos de fichas para completar, estructura de un árbol genealógico, mapa del mundo.

DESARROLLO:

I. ¿Quiénes somos?

1. Se entrega a cada alumno una ficha de historia familiar con la procedencia de cada uno de los miembros de su familia y se le pide que la complete con los datos que conoce.
2. Se presenta un modelo de árbol genealógico y se le pide que complete con la información que tiene.
Los alumnos se llevan a casa la ficha familiar y el árbol genealógico.
La actividad continúa en la sesión siguiente:

II. ¿Quién soy?

3. Con los datos de la ficha familiar y en parejas:
 - Se realiza una dinámica de presentación: cada uno responde al otro las siguientes preguntas: ¿Cómo te llamas? ¿De dónde eres? ¿Por qué estás en este colegio? ¿Qué es lo que más te gusta hacer?
 - A continuación cada uno presenta al compañero.
4. Se elabora en la pizarra un listado de todos los países que figuran en los árboles genealógicos:
 - se exploran temas como cambio de nombre de países, nombre actual, etc.
 - con alfileres de colores, se sitúan en el mapa del mundo los países de procedencia de las familias del grupo.
 - se sitúa en el mapa local, el domicilio de cada uno, trazando líneas de distancia con la escuela.

EVALUACIÓN: Además de la capacidad de responder a las preguntas de quién soy y quiénes somos, se evaluará la capacidad de sacar conclusiones sobre los temas de la dinámica: la igualdad, la diferencia, los cambios, la estabilidad, las lenguas (materna, útiles, riquezas...).

Componente interaccional

Esta propuesta de aprendizaje, que muchos docentes aplican, se basa en la importancia que tiene para la educación y para la comunidad educativa, la interacción y el diálogo entre iguales, como elementos fundamentales para potenciar el desarrollo socioemocional de la persona. Sin llegar a plantear ahora un modelo tan afianzado como el de las escuelas como comunidades de aprendizaje, donde este tipo de aprendizaje estructura todo el proceso educativo en la comunidad educativa y en el entorno social, sí podemos partir de él para algunas estrategias de cohesión grupal en el aula.

La búsqueda de la cohesión grupal desde un sentimiento de identificación y pertenencia al grupo clase, es importante en todo nivel educativo pero especialmente en la enseñanza secundaria. En este ciclo ocurren varias cosas nuevas: el modelo de profesor único se fractura, se incorporan nuevos alumnos al ciclo y suelen escolarizarse por primera vez alumnado inmigrante, pero además nos encontramos con la irrupción de la adolescencia, etapa en la que se ponen a prueba procesos de identificación y pertenencia.

Una estrategia para buscar esta cohesión del grupo puede partir de generar la idea compartida de que el aula es nuestro espacio y se plantea como objetivo el logro del consenso respecto a cómo queremos que sea ese espacio, cómo queremos actuar y comportarnos en él y cómo nos relacionaremos como grupo que ocupa ese espacio propio.

Consensuar las normas de funcionamiento, de conducta y de relaciones en el aula, lleva tiempo pero sus consecuencias, cuando se realiza este proceso, son altamente positivas. Para la gestión democrática de las normas, el mejor momento es al inicio del curso, momento en que comienza a formarse el grupo clase, con evaluaciones grupales periódicas para ratificación o revisión de las mismas.

Una propuesta participativa para consensuar las normas con un fuerte componente socioafectivo, la encontramos en la siguiente actividad:

ACTIVIDAD: ELEGIMOS NUESTRAS NORMAS

DESTINATARIOS: 2º y 3º Ciclo de primaria

DESARROLLO:

- Se prepara una tabla donde en la primera columna formulamos la pregunta en relación con las Normas de funcionamiento del aula, de conducta y de interacción.
- En la segunda columna los alumnos individualmente irán completando sus propuestas en relación con cada grupo de normas.
- En un segundo momento se reúnen en grupos de 4 y consensúan el listado individual (se eliminan repeticiones y se incorporan nuevas).
- En un tercer momento se pasa a escribir la propuesta de cada grupo en la pizarra. En este momento el profesor puede dirigir el debate para que se determine el argumento que pueda subyacer en algunas propuestas poco claras y/o absurdas, de esta forma se redactan mejor las primeras y se eliminan las segundas.
- En un cuarto momento se extraen las normas comunes.
- En un quinto momento se propone con qué periodicidad se hará un seguimiento grupal del cumplimiento de las normas elegidas por todos.

Este podría ser un ejemplo de lo que podríamos denominar un resultado deseable de esa actividad:

<p>Queremos que nuestra aula sea</p>	<p><i>Un espacio donde:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Se mantenga el orden – Se utilicen los percheros para colgar los abrigos – Se cuiden los materiales – Se coloquen en un sitio los materiales que se utilicen
<p>Queremos que en nuestra aula</p>	<p><i>Nuestra conducta sea:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Llegar a horario – Saludar al entrar (y que también saluden los que no pertenezcan a nuestra clase) – Llamarnos por nuestro nombre – Pedir permiso para utilizar el material de un compañero o compañera – Respetar los momentos de silencio – Hablar en voz baja
<p>Queremos que en nuestra aula</p>	<p><i>Nuestras relaciones sean:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – De respeto a todos – De cuidado de nuestro lenguaje – De ayuda – De dar nuestra opinión sin agresiones de ningún tipo – De manifestar nuestro desacuerdo sin ofender al otro

Componente cooperativo

El aprendizaje cooperativo es una estrategia de larga data que se reactiva en entornos educativos multiculturales. La educación intercultural al centrarse en el poder de la interacción, comunicación y enriquecimiento de los grupos heterogéneos, ha explorado el valor educativo de la cooperación.

El aprendizaje cooperativo constituye la mejor estrategia para aunar el desarrollo socioafectivo y el interaccional y comunicativo del grupo, que señalábamos anteriormente.

El principio fundamental de este aprendizaje es que lograr algo cooperando involucra a los otros. Cuando se trabaja de forma cooperativa, la comunicación en el grupo es fluida, la cohesión grupal aumenta porque para el logro de la tarea se necesita de los conocimientos, capacidades y habilidades de cada uno de los componentes del grupo. El logro será mayor cuanto mayor sea la participación cooperativa. El alumno inmigrante interacciona en un grupo pequeño en el que aporta lo que sabe y aprende lo que necesita saber, en conocimientos, metodologías y actitudes.

Son muchos los beneficios de trabajar en el aula integrando, en todo proceso de aprendizaje, los componentes socioafectivo, interaccional y cooperativo. Citemos entre otros:

- Autoconocimiento y conocimiento del otro porque al conocernos podemos cotejar nuestra perspectiva y situarnos en la del otro.
- Mejora de la autoestima porque cada uno realiza una parte de la tarea del grupo para la que se siente capaz.
- Favorece el logro paulatino de competencias emocionales y sociales, porque se aprende a opinar, a escuchar, a compartir, a argumentar, etc.
- Se viven experiencias satisfactorias de interacción entre iguales y se aprende a negociar las divergencias y el conflicto.
- Promueve el sentido de responsabilidad porque la persona se hace responsable no solo del éxito de su propio trabajo sino del resultado del grupo.
- Incremento de las expectativas y rendimiento académico porque el trabajo en grupo de manera cooperativa constituye un estímulo para el progreso cognitivo.

De la integración de estos componentes del aprendizaje surgen distintos recursos y estrategias que potencian las capacidades, la orientación social y moral y las relaciones cooperativas en el aula, como son, la tutoría entre iguales, el trabajo por proyectos, los talleres de trabajo, etc. Rosa Salas¹¹⁸ señala que son más de 50 las técnicas descritas. Entre ellas reseñamos:

La tutoría entre iguales: La tutoría entre iguales es un método activo aplicable en todo proceso de aula, sea en las distintas áreas de conocimientos —en primaria— o en las asignaturas en la enseñanza secundaria obligatoria, o en los momentos de tutoría. Decimos que es un método activo porque supone una participación directa de los alumnos en su propio aprendizaje y en el de los otros. Ya anteriormente habíamos señalado que en el aula todos aprenden y todos enseñan y que todo alumno es potencialmente un recurso educativo positivo para otros.

En una clase donde la diversidad está visible, es aceptada y se sigue un tratamiento educativo de dicha diversidad, siempre vamos a encontrar alumnos con distintos niveles de aprendizaje y diferentes ritmos según las áreas de conocimiento o asignaturas que formen parte del programa curricular. No podemos hablar en general de alumnos más aventajados y menos aventajados: un mismo alumno puede responder muy bien a determinados contenidos de aprendizaje y no a otros. También en una clase, en cualquier clase vamos a observar que los alumnos en general tienden naturalmente a ayudar a otros.

¹¹⁸ SALAS, R. ALGUNOS MÉTODOS COOPERATIVOS. DOCUMENTO PARA USO INTERNO DEL CURSO APRENDIZAJE COOPERATIVO, DE LA UNIVERSIDAD PONTIFICIA COMILLAS DE MADRID.

Desde estas dos constataciones es donde se asienta la tutoría entre iguales. La forma que adopte este tipo de tutoría dependerá de la materia con la que se vaya a trabajar, de los objetivos que se propongan y en definitiva, del conocimiento que tenga el profesor-tutor de cada uno de sus alumnos y del grupo. Pueden así establecerse modelos diferentes: por parejas, en grupos de tres — un alumno tutor para dos compañeros— un grupo solo con alumnado inmigrante y un alumno tutor inmigrante o grupos de autóctonos e inmigrantes con alumno tutor autóctono o inmigrante.

Los grupos de expertos: Tradicionalmente conocida como “rompecabezas” es una de las técnicas más difundidas y estudiadas. Supone dividir la clase en grupos que trabajan sobre un material común para todos los equipos, pero en el que cada individuo recibe un tema o encargo sobre el que se especializa. Concluido su estudio, se reúne con los otros miembros de los demás equipos que han trabajado sobre la misma “pieza del rompecabezas”, de forma que se establecen grupos de expertos que discuten sobre las conclusiones a las que han llegado o los aspectos que han descubierto en relación a su parcela de trabajo. Cuando vuelven a sus grupos de origen, enseñan a sus compañeros lo aportado por los miembros de los otros equipos que han estudiado lo mismo que él.

De esta forma, la forma de que un equipo obtenga toda la información sobre un tema amplio es que cada “experto” aporte su información especializada al grupo (y, además, que cada miembro del equipo escuche activamente al resto, ya que estos tienen aquella parte de la información que les falta). Así, se depende completamente de los compañeros para poder resolver satisfactoriamente sus pruebas, ya que ellos no tienen todo el conjunto de la materia, sino sólo una parcela. Por eso, es imprescindible que cada alumno trabaje “su pieza” para completar “el rompecabezas”.

Talleres de trabajo: En este caso, cada grupo de trabajo, investiga sobre un tema concreto, para poder presentar al resto de los compañeros (según la técnica aplicada, la unidad de trabajo asignada a un determinado equipo puede ser dividida en subtemas que son trabajados de forma individual). Cada grupo pequeño comunica al gran grupo —seleccionando las técnicas de comunicación más adecuadas— los conocimientos más relevantes sobre el tema en cuestión y cuáles son sus conclusiones. Frecuentemente se completa con una evaluación por parte del gran grupo.

ACTIVIDAD: "Nuestro diccionario". Taller de Lenguaje**Nivel educativo:** primaria, último ciclo**1. Objetivos del taller:**

1. Apoyar el proceso de adquisición lingüística: ampliación de vocabulario, del significado y del uso del mismo.
2. Reforzar el trabajo autónomo.
3. Promover competencias en escritura y dibujo.
4. Reforzar el trabajo cooperativo.
5. Potenciar la figura de alumno-tutor.
6. Vincular a la familia para el trabajo en casa.

2. Destinatarios:

- a) Alumnos extranjeros de reciente incorporación al curso y con necesidades de refuerzo lingüístico. Se formarán grupos de 3 alumnos.
- b) Alumno tutor autóctono: 1 alumno para cada grupo.

3. Duración del taller:

Primera fase: dos meses cada quince días en la clase de lengua.

Apoyo educativo: alumnos tutores del mismo curso.

Segunda fase: continúa hasta final de curso como trabajo individual en casa.

Apoyo educativo: tutor, familia...

4. Contenido del diccionario:

Vocabulario de uso habitual en la escuela, en la casa y en la calle. Se complementa con dibujos ilustrativos del significado de la palabra.

5. Pasos:

1. Explicar objetivos, metodologías, y organización de un taller de trabajo.
2. Formar los grupos y distribuir tareas.
3. Informar a las familias del taller.
4. Se inicia el trabajo en grupo:
 - a) elaboración del primer listado de palabras o frases conocidas.
 - b) agrupar posibles sinónimos.
 - c) buscar el significado. Ilustrar cada palabra.
 - d) ejemplificar su uso y contexto.
 - e) escribir palabra, significado e ilustrar.
 - f) utilizar el vocabulario en conversaciones del grupo.
 - g) reunir cada mes el vocabulario adquirido.
5. Se trabaja con todos los grupos:
 - a) practicar de manera oral y escrita entre todos los grupos formados

6. Evaluación:

Se evalúan periódicamente cada uno de los objetivos del taller, sopesando el nivel de cumplimiento de cada uno de ellos para realizar modificaciones, refuerzos o plantear objetivos más ambiciosos.

Cada grupo se autoevalúa en todos los objetivos establecidos.

Cada grupo propone las modificaciones, refuerzos y ampliación o recorte de los objetivos cognoscitivos propuestos.

7. Posibilidades de difusión del taller:

1. Realizar una exposición de los diccionarios elaborados.
2. Realizar una presentación por los propios alumnos de los diccionarios. Invitar a las familias.

Cambios de parejas: Esta técnica, que puede combinarse con el resto, consiste en que los estudiantes trabajan por parejas dentro de un equipo. En cada pareja, se van alternando los roles de profesor y alumno. Un determinado tema, problema o cuestión es estudiado, en un primer momento, de forma individual. Una vez que se ha trabajado un alumno ejerce el rol docente explicándoselo a su pareja. En un segundo momento, se intercambian los roles. Finalmente, puede optarse por un cambio de parejas dentro del grupo, para trabajar de nuevo el tema propuesto inicialmente.

Como ya hemos indicado, son muchas más las técnicas disponibles, aunque el ideal es siempre conocerlas para adaptar y aplicar las que requiera cada grupo en función de los objetivos docentes.

Es en la articulación de estos componentes socioafectivo, participativo y cooperativo que hemos señalado, donde se suceden los mejores procesos educativos. Y en este proceso, el alumnado inmigrante no se diferencia del autóctono porque ellos también responden a unos contenidos, procedimientos y actitudes que:

- Partan de la exploración de sus conocimientos y experiencias previos (aprendizaje significativo), potenciando lo que el alumno posee, respetando su aportación y fortaleciendo su autoestima.
- Exploren las ideas y percepciones previas sobre nosotros y los otros.
- Fortalezcan un clima de trabajo grupal.
- Promuevan el desarrollo de su autonomía personal y social, en la medida de que el alumno puede ir adquiriendo autonomía en todas las fases de su proceso educativo: planteando objetivos, planificando las acciones a realizar, y en definitiva, autodirigiendo su aprendizaje.

ACTIVIDADES PARA TRABAJAR EN EL AULA

A lo largo de este programa hemos ido proponiendo diversas actividades que pudieran ser de apoyo en la puesta en práctica de los contenidos expuestos. La mayoría de ellas pueden adaptarse y ser utilizadas también con otros propósitos en función de los objetivos que cada docente se plantee. Normalmente hemos insertado las actividades en el texto junto con los conceptos que acompañaban o ejemplificaban. Sin embargo, en este capítulo, dedicado a la concreción curricular en el aula, tanto de los diversos principios de Educación Intercultural que hemos ido reseñando, como del Proyecto Educativo de cada centro, hemos querido dedicar un apartado íntegro a proponer diversas actividades para trabajar en el aula en coordinación con profesores de varias asignaturas.

ACTIVIDAD: *Ojos amarillos cargados de tristeza*

EL TEXTO: "Ojos amarillos cargados de tristeza"¹¹⁹

Roberto Navia se encontró muchas historias grises mientras buceaba en la explotación de miles de ciudadanos bolivianos que, huyendo de su país en busca de un futuro mejor, se encontraron, en realidad, ante las puertas del infierno. "Gente esclavizada durante cinco años, sin salir de un oscuro sótano, enfermos de tuberculosis, ojos amarillos cargados de tristeza". Eran los trabajadores contratados por las mafias de Buenos Aires y São Paulo que encuentran en los inmigrantes bolivianos la mano de obra más barata en talleres clandestinos de confección. Navia, de 31 años, recordó ayer en Madrid el aterrador viaje de un mes, que le llevó en tren, desde su ciudad, Santa Cruz (Bolivia), hasta Puerto Suárez, en la frontera con Brasil. Y de allí en autobús hasta São Paulo. "Una ruta difícil. La policía brasileña cree que todos los bolivianos somos narcotraficantes si no demostramos lo contrario".

Navia quería descubrir el rentable tráfico de seres humanos. Se hizo pasar por buscador de empleo, en unas ocasiones, en comerciante, en otras, y, las menos, —"cuando el ambiente no era muy duro"—, en periodista, su verdadera profesión. Buscaba entrevistar a esclavos y a esclavizadores. Y los encontró. Plasmó sus historias en el reportaje especial de 11 páginas publicado en *El Deber de Santa Cruz*, que tiene 50 años de vida y una tirada que ronda los 40.000 ejemplares. Vio a gente que trabajaba desde las cinco de la madrugada a la una de la madrugada siguiente, con sus hijos pequeños —algunos, bebés— junto a unas madres pegadas durante horas y horas a una máquina de coser.

Con el reportaje ganador, Navia cumplía el objetivo de atender sus compromisos como ciudadano y como boliviano. "Seguiré caminando por donde caminen los bolivianos", explicaba ayer un periodista sencillo y valiente, que exponía de manera clara y rotunda su visión de la inmigración, un fenómeno "que golpea a los que se van y a los que se quedan". A su lado, su mujer, cámara en mano, que visita por primera vez Madrid, admitía que durante el mes que Navia pasó lejos del hogar tuvo miedo. Fue un viaje con muchos peligros, que nunca hubiera sido posible sin el apoyo de una beca de 800 dólares que le concedió una fundación boliviana. *El Deber* añadió otros 1.000 dólares para emprender la "ruta de la esclavitud".

LA ACTIVIDAD: *Trabajo sobre la lectura*

DESTINATARIOS: Alumnos de Secundaria Obligatoria

LAS ASIGNATURAS: ÉTICA, CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA, otras.

OBJETIVOS: Analizar, debatir y reflexionar sobre hechos de la realidad actual en el marco de los procesos globalizadores, los fenómenos migratorios y los Derechos Humanos.

SECUENCIA DEL TRABAJO: 1º lectura individual, 2º formación de grupos, 3 puesta en común.

METODOLOGÍA: investigación de los temas, trabajo individual y grupal según guiones previamente elaborados, puesta en común con un alumno moderador.

¹¹⁹ PUBLICADO POR EL PAÍS, 10 DE MAYO DE 2007. ROBERTO NAVIA, RECIBIÓ EL PREMIO ORTEGA Y GASSET DE PERIODISMO INVESTIGACIÓN.

DESARROLLO: Temas centrales a explorar según asignaturas**Geografía:**

1. Aproximación geográfica. Elaboración de fichas sobre los países que figuran en el texto. Datos básicos. Comparativa con España.

Historia:

Exploración sobre la historia reciente de Bolivia.

Ciencias Sociales:

1. Migraciones actuales, flujos migratorios en América del Sur, flujos migratorios hacia España, migraciones de los bolivianos a España.
2. Causas de las migraciones. Globalización y Migraciones. Los inmigrantes y España como sociedad de acogida, visiones en positivo y en negativo.

Ética:

1. La explotación del hombre por el hombre.
2. Los derechos humanos.
3. El peso de la economía y del mercado en las relaciones sociales y humanas.
4. Las formas de la esclavitud de hoy.

PASOS DE LA ACTIVIDAD:

1. **Lectura individual:** subrayar las ideas centrales. Elaborar un resumen escrito.
2. **Formación de los grupos.** Debate sobre un guión básico (en función de la materia desde la que se trabaje el texto), siempre relacionando la materia con el contenido del texto.
3. **Distribución de tareas a cada grupo y al interior del grupo:** buscar información, mapas, datos, legislación internacional, preparar fichas informativas, temas similares en la literatura, etc.
4. **Puesta en común.** Presentación del trabajo de cada grupo.
5. **Propuesta final del grupo.**

OBSERVACIONES: El texto da pie para su tratamiento en otras asignaturas como Lengua y Matemáticas.,

ACTIVIDAD: *Conozcamos nuestro barrio***DESTINATARIOS:** 1º de Secundaria Obligatoria.

Es una actividad para el aula aunque puede considerarse también como actividad de bienvenida en la acogida (incorporar al nuevo alumno al proyecto).

OBJETIVOS:*A) Cognitivos:*

1. Conocer el entorno donde vivimos.
2. Situar nuestro barrio en el conjunto de la ciudad, la provincia, la región, el país.
3. Reconocer su trazado y su conformación.
4. Explorar y situar en un mapa (mapeo) los recursos disponibles: transporte público, oficinas públicas, biblioteca, centros deportivos, centros educativos, lugares de culto (iglesias, mezquitas, sinagogas), plazas y parques, comercios, locutorios, locales de asociaciones, lugares específicos para jóvenes, etc.
5. Detectar las carencias del barrio: recursos necesarios no disponibles.

B) Procedimentales:

1. Iniciarse en técnicas de exploración e investigación.
2. Aprender a realizar un plan de trabajo y su calendarización.
3. Aprender a observar.
4. Aprender a hacer un recorrido planificado por el barrio.
5. Aprender a elaborar una ficha de cada recurso.
6. Aprender a realizar una entrevista breve.
7. Aprender a realizar una encuesta breve.

C) Actitudinales:

1. Aprender a trabajar en equipos heterogéneos.
2. Relacionarse desde el respeto hacia uno mismo y hacia otros diversos.
3. Desarrollar el gusto por la observación y el reconocimiento de la multiculturalidad del entorno.
4. Practicar relaciones con personas de otras procedencias culturales.

DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD: Para su desarrollo: un trimestre.
Para la presentación final 2 ó 3 sesiones en aula.

METODOLOGÍA: trabajo individual y grupal, observación e investigación, elaboración de fichas de trabajo y técnicas para la presentación final.

DESARROLLO:

1. Propuesta de conocer el barrio.
2. Exploración de conocimientos previos sobre el barrio.
3. Se propone una investigación sobre el entorno en el que vivimos. Qué hay disponible y qué hace falta. (estas preguntas se plantean pensando no solo en las necesidades del grupo sino en todas las personas que viven en el barrio: familias, mujeres, mayores, discapacitados, deportistas, etc.).
4. Se despliega un mapa del barrio o localidad. Se sitúan en el mapa los datos más conocidos: el centro educativo, el parque, el ayuntamiento, etc.
5. Se forman grupos de trabajo de 4 alumnos por proximidad residencial.
6. Se organiza el plan de trabajo: distintas opciones de trabajo:

Opción 1: cada grupo observa, toma nota y elabora fichas de los recursos disponibles en su área residencial.

Opción 2: cada grupo se hace cargo de uno o dos tipos de recursos:

- a) transporte público, parques y plazas...
- b) oficinas públicas, centros educativos, iglesia,...
- c) comercios, cines, locutorios...
- d) asociaciones, centros deportivos...
- e) lugares de ocio para jóvenes, centros para mayores, residencias...

Opción 3:

Se sortea entre los grupos los recursos a explorar.

7. Los alumnos preparan junto con el profesor o profesores involucrados en el proyecto, una comunicación a las familias para que estén informadas y colaboren en el proyecto.
8. Se elabora un calendario.
9. Desarrollo del proceso de investigación:
 - 9.1. Observación.

- 9.2. Trabajar en un mapa:
- 1ª Semana: recorreremos y observamos. Tomamos nota. Elaboramos las fichas.
 - 2ª Semana: en clase presentamos por grupo los resultados. Situamos la información en el mapa.
- 9.3. Elaborar guión de entrevista:
- 3ª y 4ª Semana: elaboramos en clase un pequeño guión de entrevista.
- Ejemplo:
- Si tenemos que recoger información sobre los centros de culto en la entrevista se recogerá información sobre:
- días y horas de oficios religiosos;
 - actividades que realizan para sus feligreses;
 - países de origen de sus feligreses;
 - propuestas que hacen para mejorar la calidad de vida en el barrio.
- Si es recoger información sobre la biblioteca pública:
- Días y horas de apertura.
 - Usuarios de la biblioteca.
 - Tipo de recursos que tienen para los adultos, los jóvenes, etc.
 - Actividades que propondrían para realizar con los centros educativos.
- (Los contenidos de las entrevistas, pueden ser elaborados por los grupos en función del área que les toque recorrer o recursos a explorar, según opción elegida anteriormente, en el p.6).
- 9.4. Realizar entrevistas:
- 5ª semana: realizamos las entrevistas.
- Realizamos las entrevistas: según los recursos a explorar que tiene asignado el grupo. (Se continúa con el calendario)
- 9.5. Se presenta la información recogida, se organiza y se completan las fichas. Separamos ya los recursos que tenemos y las necesidades que proponen los entrevistados. Se elabora en gran grupo el listado final.
- 9.6. Elaboración de un cuestionario breve de 5-6 preguntas para realizar en la calle a los vecinos (máximo 3 personas por alumno).
- Preguntas posibles:
- *Desde cuándo vive en el barrio.*
 - *De todo lo que hay en el barrio qué es lo más utiliza y qué es lo que menos.*
 - *Lo que más utilizan y lo que menos utilizan otros vecinos.*
 - *Qué le gustaría que hubiera en el barrio.*
 - *Por qué le parece importante ese recurso.*
- 9.7. Trabajo individual y grupal en casa y en clase.
- Trabajo individual: reunir toda la información por pregunta.*
- Elaborar una conclusión individual.*
- Trabajo grupal: agrupar la información de todos por preguntas/respuesta*
- 9.8. Informe final.
- Elaborar un informe final con los siguientes apartados:*
- *qué tenemos en nuestro barrio;*
 - *qué nos hace falta;*
 - *dónde podríamos situar lo que nos hace falta;*
 - *adónde podemos enviar las propuestas que hagamos.*

EVALUACIÓN INDIVIDUAL

Para responder individualmente:

- Qué hemos aprendido cada uno.
- Si conocemos mejor nuestro barrio.
- Por qué es importante conocer el lugar donde vives.
- Cuáles son los mejores métodos para informarnos.
- Qué podemos aprender con la orientación del profesor.
- Que podemos aprender por nuestra cuenta.

Y GRUPAL

Para responder en el grupo:

- Qué hemos aprendido en grupo.
- Si es importante trabajar en grupo.
- Por qué.
- Qué puede hacer cada uno para que el trabajo grupal salga bien.
- Qué entendemos por cooperación.

NOTA FINAL

Este proyecto de trabajo puede plantearse desde comienzo del curso para una duración de un trimestre.

El alumnado inmigrante irá detectando los recursos comunes y los propios que utilizan.

Si durante el proceso de trabajo se incorpora alumnado inmigrante, se lo vincula a la actividad con el apoyo de un alumno tutor; si no habla la lengua, con el apoyo de un alumno de su lengua, si no hay alumno que hable su lengua, acompaña a un grupo que lo integrará y buscará estrategias para comunicarse y darle tareas sencillas.

PARA INCLUIR OTRAS ASIGNATURAS:

En clase de Lengua puede elaborarse una guía de recursos del barrio, con la descripción de cada uno. A modo de ejemplo:

Biblioteca pública.

Locutorio.

Sinagoga.

Mezquita.

Asociación de vecinos.

Asociación de inmigrantes.

Centro de Servicios Sociales municipal.

Centro de atención primaria.

En clase de Matemáticas pueden procesarse datos y elaborar sus tablas correspondientes.

A modo de ejemplo:

Datos demográficos del barrio.

Población escolarizada.

Población española y extranjera.

Distribución porcentual por nacionalidades.

ACTIVIDAD: "Conocer el barrio"

Esta actividad puede adaptarse para alumnado de segundo y tercer ciclo de educación primaria.

En ese caso se comienza explorando con los alumnos los recursos conocidos, se sitúan en un mapa del barrio o localidad, se busca información sobre recursos existentes (listado previo realizado por el profesor) —con los alumnos de segundo ciclo, recorriendo el barrio con el profesor—, los alumnos de tercer ciclo pueden realizar ellos mismos la exploración en los lugares cercanos a su domicilio.

ACTIVIDADES PARA ABORDAR LA INTERCULTURALIDAD EN “LA GRANDE OBRA DE ATOCHA” DE LA CORUÑA

El tratamiento de la interculturalidad en nuestra escuela se basa en el conocimiento, el respeto y el aprovechamiento de las diferencias como fuente de enriquecimiento en todos los niveles y edades. Las experiencias sobre nuestro trabajo en este tema podemos clasificarlas según su alcance en el centro, su duración y su periodicidad. En base a estos criterios podemos decir:

Experiencias que abarcan todo el centro para momentos puntuales:

- *Celebración del día de la “Paz”*: con motivo de la celebración y preparación de este día, que se trabaja con todos los alumnos en grupo-clase, se lleva a cabo una escenificación (previamente preparada y reflexionada en pequeño grupo) en la cual participan personajes de distintas razas y procedencias —fácilmente reconocibles— que portan pedazos de cuerda, estos fragmentos se unen alrededor de objetos que simbolizan los problemas comunes a toda la humanidad (guerra, hambre, pobreza, etc.). Finalmente los personajes anudan sus cuerdas hasta formar un círculo que interpreta la unión para el objetivo y deseo común que todos anhelamos: La Paz.

Objetivo: reconocer la Paz como un anhelo común para toda la humanidad.

Sesiones: se trabajará durante la semana previa al 31 de enero como tema transversal en todas las asignaturas

- *Obra de Teatro*: realizada por los alumnos de Secundaria y profesores de todo el centro en la que se revive la experiencia de la inmigración ilegal desde la visión del adolescente tanto del que abandona su país en busca de algo mejor, ilusión, esperanza, etc, como del que lo acoge con prejuicios, intolerancias, y finalmente la comprensión.

Objetivos:

- Sensibilizar a los jóvenes y adolescentes del centro de las situaciones precarias que obligan a personas extranjeras a emigrar.
- Reflexionar sobre los obstáculos que se encuentran las personas inmigrantes en el país de acogida.

Sesiones:

- Grupo de teatro: sesiones de hora y media semanales durante todo el curso hasta la representación final en el tercer trimestre.
- Alumnado del centro: 2 sesiones de tutoría previas a la representación y 1 sesión posterior de reflexión y puesta en común de impresiones; podría contarse en esta sesión con los actores de la obra.

Experiencias para el grupo-clase, a trabajar con preparación previa:

- *Los saludos*: aprovechando la diversidad de alumnos que pertenecían a la misma clase con diferentes idiomas se organizó un “cursillo” para conocer los saludos en distintas lenguas; el tiempo de dedicación era sobre quince minutos (se reducía conforme iban adquiriendo el vocabulario) en la mañana. Además de los idiomas como inglés, rumano, ruso, etc. y las variaciones del castellano en Hispanoamérica, el lenguaje de signos también fue incorporado debido a su utilización por parte de una alumna para comunicarse con sus padres.

Objetivo:

- Acercar otras culturas a los alumnos a través del idioma, para familiarizarse con este aspecto de otras culturas o países.
- Conseguir que el alumno extranjero se sienta respetado y valorado.

Sesiones: durante todo el curso escolar quince minutos al día.

- *Intercambio de recetas*: característico de cualquier cultura, además de otros aspectos, es la alimentación; dependiendo de la zona geográfica varía la materia prima y también su preparación. Pero en la gran mayoría de los pueblos del mundo las celebraciones son en torno a

una mesa, así que aprovechando esta cuestión y las diversas fiestas escolares en las que se comparten productos gastronómicos se decidió dar a conocer a los alumnos los diferentes platos, postres y bebidas que los compañeros extranjeros degustaban en sus casas. Teniendo en cuenta la situación de precariedad económica que muchos sufren no podíamos pedirles que los aportaran elaborados, ni tampoco disponíamos del espacio ni tiempo para cocinar en el colegio así que se pensó en el "Intercambio de recetas" y posteriormente "el recetario de aula". Los alumnos elaboraban en su casa las recetas proporcionadas por sus compañeros y podían puntuar cada plato con su familia según el gusto.

Resultó una experiencia muy enriquecedora y constructiva, ya que además de los nuevos sabores los alumnos extranjeros cobraron protagonismo, implicaron a sus familias y se sintieron alagados con las valoraciones de su gastronomía.

Objetivo:

- Acercar otras culturas a los alumnos a través de los alimentos, para familiarizarse con este aspecto de otras culturas o países.
- Conseguir que el alumno extranjero se sienta respetado y valorado.

Sesiones:

- Durante todo el curso escolar dedicando una sesión cada quince días al intercambio y valoración.
- *Fotos para recordar:* los alumnos deben aportar al grupo-clase fotos de sus familiares más mayores y del lugar donde viven y vivieron. A través de estos documentos gráficos los alumnos crean un espacio de diálogo con su familia y con sus compañeros, ya que descubren datos de su lugar de origen y de su familia, y los ponen en común con sus iguales. El enriquecimiento cultural y de conocimiento es verdaderamente importante ya que la gran variedad nos abre los ojos a distintas familias, organización social, costumbres, formas de vida, aspectos urbanísticos, de paisaje, etc.

Estas fotos y datos serán recogidos en la fase final para elaborar un libro que quedará a disposición de todo el centro en la Biblioteca.

Objetivos:

- Conseguir que el alumno extranjero se sienta respetado y valorado.
- Conocer e investigar otras formas de vida, con cultura propia, idioma, paisaje, clima, etc.

Sesiones:

- Durante el primer trimestre recogida de fotos y clasificación por temas teniendo en cuenta también los contenidos de Conocimiento del Medio.
- Durante el segundo trimestre se utilizarán las fotos durante las sesiones de Conocimiento del Medio (y otras áreas que creamos oportunas) en las que los alumnos nos revelarán datos recopilados.
- Durante el tercer trimestre se elaborará un libro que recogerá las fotos y experiencias aportadas. Este documento será archivado en el Biblioteca del centro.

10.2. OTROS ESPACIOS EDUCATIVOS: ENTRADAS Y SALIDAS DEL CENTRO EDUCATIVO, RECREOS, COMEDOR ESCOLAR...

En todos los espacios al interior de la escuela se producen numerosos acontecimientos, procesos y hechos que pueden ser o no educativos, según sea la percepción que tenga el centro sobre la importancia de orientar educativamente todo lo que ocurre en el centro escolar. Nos referimos a espacios comunes a todos los educandos como son las entradas y salidas del centro, los recreos, el comedor, la biblioteca, etc. La opción por el aprovechamiento de estos espacios,

es una opción consciente que requiere su reconocimiento en el PEC o, al menos, que emane de él y, para su puesta en práctica, la asignación de funciones a las personas que vayan a atender y velar porque los sucesos cotidianos en estos espacios se conviertan en momentos educativos. En cambio, no tomar ninguna decisión al respecto equivale a decidir no atender esos espacios, lo cual no significa que lo que en ellos suceda vaya a ser negativo, sino que, simplemente no participará de la transmisión de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales por medio de un proceso de acción-reflexión-acción que sí se da en el resto de espacios escolares.

En dichos espacios encontramos, principalmente, tres acciones educativas que pueden realizarse y que suelen estar relacionadas:

- La observación: de los acontecimientos y los procesos que nos permite adquirir información sobre nuestro alumnado y sus familias, identificando así elementos de comprensión de los procesos que viven individual y colectivamente. De ese modo pueden elaborarse diagnósticos más acertados y, como respuesta, diseñar las soluciones educativas más adecuadas.
- La intervención directa: por medio de actividades que se desarrollan en esos espacios. Por ejemplo, se puede pedir a los alumnos que obtengan información en ellos, contribuyendo a que los conceptos trabajados se integren en un aprendizaje significativo; que apliquen los procedimientos y herramientas adquiridos o que están aprendiendo; que refuercen o modifiquen, según sea el caso, sus actitudes y valores.
- La relación de los contenidos: que se trabajan en el aula con los acontecimientos que se dan en el resto de espacios. Por ejemplo, reflexionando y aprendiendo en el aula sobre la alimentación (comedor), transportes (salida del centro)... y a la inversa: aplicando en ellos lo aprendido en el aula.

ENTRADAS Y SALIDAS DEL CENTRO

En las entradas y salidas de los centros educativos, suelen darse procesos interesantes de observar y es también un momento importante para interacciones breves. Por un lado nos permite observar cómo llegan nuestros alumnos al centro, con quién o quiénes llegan y qué tipo de contacto se produce entre ellos. Si llegan solos, con uno de sus padres o ambos, con hermanos, con vecinos, etc., y qué tipo de relación se da entre ellos en forma de saludo, recomendaciones, etc. Por otro lado, nos permite observar si los padres, autóctonos e inmigrantes, tienen algún tipo de contacto como saludo, conversación, etc. o, por el contrario, hay una profunda separación. Suele hablarse cada vez más de estar presente en ese momento de acompañamiento de los alumnos al centro educativo. Y es además un buen espacio para una conversación breve con los padres, que indique

acortamiento de distancias y disponibilidad del equipo educativo para generar interacciones provechosas para todos. En estos momentos, los padres pueden adquirir un protagonismo que muchas veces se reduce a los momentos de tutoría con las familias.

RECREOS

El recreo es un espacio donde se producen interacciones informales. Los alumnos, según etapa evolutiva, suelen agruparse por edad o para realizar actividades que comparten como pueden ser, juegos, algún deporte, charla, etc. ¿Qué suele ocurrir en los recreos? En la clase el profesor tiene un cierto control sobre su grupo de alumnos, para algunos trabajos los organiza en grupos heterogéneos, busca la participación e interacción de todos, etc. Pero en los recreos, de acuerdo a testimonios recogidos en centros educativos, pueden formarse grupos cerrados de autóctonos o extranjeros. En muchas ocasiones, se manifiestan rechazos y aislamientos de algunos alumnos inmigrantes con la consecuencia de cerrarse a grupos por nacionalidad. Las actitudes de rechazo, en estas interacciones informales que pueden ocurrir en los recreos, suelen dar lugar a situaciones de agresión verbal y física entre grupos, agresiones que pueden producirse dentro del centro o en un lugar cercano a éste, a la salida de la escuela.

Es importante entonces, saber qué ocurre en esos momentos, fomentar buenas relaciones e intervenir cuando se observen grupos enfrentados o alumnos rechazados o aislados de las actividades grupales que allí se produzcan. Esta tarea no solo correspondería a los encargados de patio, cuando el centro educativo tenga contratado el servicio de vigilancia en el patio —servicio que suele ir unido al de comedor escolar, en centros de gran tamaño—, sino también, y principalmente, a los profesores.

En los recreos una de las principales labores educativas es la prevención. En general, suelen ser momentos caracterizados por la libertad de actuación del alumnado, dentro de las normas básicas de convivencia. Por eso, es un momento especialmente indicado para la detección de actitudes y prácticas de riesgo y, como hemos apuntado anteriormente, obtener información para las posteriores intervenciones.

COMEDOR ESCOLAR

El comedor escolar ha cobrado hoy día una gran importancia en el proceso educativo y de socialización de todos, autóctonos e inmigrantes. Para muchos puede ser el único momento durante la semana donde comen en grupo. Los horarios laborales impiden que los padres compartan al menos una comida familiar, con todo lo que supone, en el plano educativo e interaccional, compartir las comidas con los

adultos de la familia. En ese momento del día, se suelen aprender de manera natural, por aprendizaje observacional e intencional, hábitos y pautas relacionadas con la comida: posturas en la mesa, uso de cubiertos, respeto por los alimentos tanto en el manejo de los mismos como en su consumo, además de normas en las relaciones entre los miembros del grupo familiar. Hoy día esa función tiene que complementarla el centro educativo. A esto se agrega que el comedor es profundamente multicultural en hábitos y costumbres durante la comida y pautas alimentarias, tan diversas que pueden suscitar críticas y rechazo entre el alumnado.

ACTIVIDAD: *Introducir la interculturalidad en el comedor escolar*

TÍTULO: El viaje de los alimentos

DESTINATARIOS: Primaria y secundaria

OBJETIVOS:

1. Conocer el origen geográfico de muchos de los productos que forman parte de nuestra alimentación diaria.
2. Observar cómo los alimentos que hoy consumimos son el resultado del aporte de muchas culturas.
3. Comprobar cómo iguales productos dan como resultado comidas diferentes según países y regiones.
4. Reconocer el valor nutricional de lo que consumimos.
5. Desarrollar una actitud de respeto hacia los alimentos y las comidas de distintos países.

METODOLOGÍA: Activa. Cooperativa. Técnicas de búsqueda y organización de la información.

DESARROLLO:

1. Se elabora con los alumnos una lista de los alimentos que consumimos en las comidas.
2. Se preparan en el aula, fichas sobre el origen y viaje de los alimentos de consumo más usual.
3. Se incorporan además las propiedades nutritivas de los principales alimentos.
4. Se expone el trabajo en el comedor escolar.
5. Se realiza una presentación que enfatice:
 - a) la relación entre culturas que ha permitido que la mayoría de los productos que hoy comemos lleguen de otros países muy lejanos;
 - b) otras formas de preparación que se dan en otros países con los mismos productos;
 - c) la importancia de alimentarnos bien explicando el valor nutritivo que tienen los alimentos que consumimos.
6. Se motiva al alumnado para que al entrar o salir del comedor escolar se acerque a la exposición.
7. Se dejan hojas en blanco para que escriban sus opiniones sobre el trabajo, nuevos productos que se pueden incluir, recetario, etc.

VARIANTES:

Para alumnos de primaria se comienza hablando de las comidas que se toman en casa y en el comedor escolar, luego se extraen los productos de dichas comidas. Se preparan fichas sencillas (para segundo ciclo) más elaboradas (para tercer ciclo) y con ilustraciones (para primer ciclo). Otra variante es hacer el viaje desde el productor al consumidor, observando cómo muchos productos que consumimos vienen de otras regiones de nuestro país o de otros países. En esta variante es importante explorar con el grupo la relación de interdependencia entre regiones y países y su frecuente resultado de desigualdad en el comercio de los productos.

Resulta importante compartir con los alumnos este momento, promoviendo el respeto entre todos y orientando, no solo al alumnado inmigrante sino muchas veces al autóctono, sobre comportamientos adecuados en la mesa. Esta orientación debería ser seguida también cuando está subcontratado el servicio de comedor. Puede ocurrir y hemos encontrado algunos testimonios, que el personal que se contrata para este servicio, tiene poca preparación para atender a los alumnos y carece totalmente de una mínima orientación intercultural. Recordemos que en los recreos y en el comedor escolar, se producen relaciones interpersonales muy intensas y en la orientación y seguimiento de las mismas, el centro educativo es el primer responsable de lo que allí ocurra.

11 | EL PAPEL DEL CENTRO EDUCATIVO EN EL PROCESO DE ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL DEL ALUMNADO INMIGRANTE

11.1. PROCESO DE ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL

Todos los alumnos, especialmente los alumnos inmigrantes, al encontrarse en una situación de menor conocimiento del nuevo contexto, muestran una necesidad de orientación e información en momentos de transición entre la etapa educativa y la etapa laboral. Desconocen las instituciones de destino, desconocen las salidas profesionales, ignoran las técnicas propias de la búsqueda de empleo... Por este motivo la labor de acompañamiento por parte del educador en el descubrimiento de las muchas alternativas académicas y profesionales que se le ofertan al alumnado al finalizar 4º de ESO, se hace necesaria principalmente durante el segundo ciclo de la secundaria obligatoria¹²⁰.

Esto se hace más necesario, si cabe, por la proliferación y diversificación de salidas profesionales, de opciones ocupacionales, la compleja situación social y la heterogeneidad de las diferentes expectativas de los alumnos que hay en los centros educativos, lo que nos sitúa en una escena de intervención cada vez más compleja.

Se propone una Orientación Académica Profesional (OAP) organizada y planificada a lo largo de la etapa de Educación Secundaria, siempre desarrollada a través de un proceso que debe guiar esa orientación desde lo personal hasta la inserción en la sociedad: Proceso individual, grupal, perspectiva intercultural e inclusión-inserción social.



La orientación académica y profesional debe ser un proceso de ayuda que se desarrolla, fundamentalmente, a través:

¹²⁰ CARMEN CORPAS REINA Y JOSÉ DIEGO GARCÍA GARCÍA, PROFESORA ASOCIADA Y PROFESOR TITULAR DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN (ÁREA MIDE) DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA. 2004.

- De un profesor como mediador o facilitador que acompañe al propio alumnado para que reflexione y tome sus propias decisiones.
- De una metodología cooperativa que pretenda el desarrollo de valores y capacidades de trabajo con otros.
- De una herramientas que consigan la autonomía personal del alumno y el compromiso y el gusto por la tarea.
- Y que favorezca el desarrollo de la propia persona, como dice Miguel Ángel Lucea “desde el ‘ser’ y no tanto desde el ‘hacer’”¹²¹.

Para llevar a cabo el Proceso de orientación deben desarrollarse las siguiente tres líneas de acción de la OAP, que son: *Conocimiento Personal, Información y Orientación sobre las diferentes opciones de estudios y profesiones, Contacto con el mundo laboral.*

CONOCIMIENTO PERSONAL

Facilitar que el alumnado sea capaz de conocer sus capacidades, emociones, motivaciones e intereses, favoreciendo un autoconcepto realista y positivo. Para identificar las propias capacidades, motivaciones y los intereses académicos y profesionales de los alumnos, se proponen materiales diversos como:

- MUZÁS, M.D. et al. (1999): Elegir en la E.S.O.: programa de orientación en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. San Sebastián: Donostiarra.
- PÉREZ, E.; MUZÁS, M.D. y ZÁRATE, A. (1997): ¡Me decido!: programa para la orientación vocacional en el Bachillerato LOGSE. San Sebastián: Donostiarra.
- RODRÍGUEZ MORENO, M.L. (2003): Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- ROMERO, S. (2000): De gira hacia el trabajo : programa de orientación para la toma de decisiones y la transición a la vida activa para el final de la Educación Secundaria Obligatoria. Archidona: Aljibe
- ROMERO, S. (1999): Orientación para la transición de la escuela a la vida activa. Barcelona: Alertes.

¹²¹ POI ¿PLAN DE ORIENTACIÓN INDIVIDUAL O PIONEROS EN LA ORIENTACIÓN INDIVIDUALIZADA? MIGUEL ANGEL LUCEA MARQUÉS, COORDINADOR DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN SOCIAL-ASOC. DE EDUCADORES LAS ALAMEDILLAS MADRID. 2004.

- Páginas web:
 - ✓ Orientación Académica y Profesional CNICE: Web temática del CNICE sobre el tema de Orientación Académica y profesional donde se recogen algunos recursos teóricos y prácticos para poner en marcha acciones dentro de dicho programa.
 - ✓ ORIENTARED: Ofrece una serie de informaciones e instrumentos dirigidos a los orientadores. Los apartados de que consta la Web son: Tutoría, Orientación Académica y Profesional, Atención a la Diversidad, Formación, Evaluación, Legislación, Bibliografía, Novedades, Enlaces.
 - ✓ ORIENTAEDUC: Página Web para profesionales de la orientación de la Comunidad de Castilla-León que ofrece numerosos recursos para utilizar por los orientadores en su trabajo en los departamentos de orientación. Es necesario registrarse para poder acceder a determinados apartados de la Web.
 - ✓ ORIENTALINE: Página muy interesante desde el punto de vista de las labores que llevamos a cabo los orientadores. Su nombre inicial fue ORIENTA-WEB (ahora es una parte) y el autor es J.A. Moreno, orientador de Extremadura. Se trata de una página con abundantes materiales para utilizar directamente en la orientación con alumnos y tutores.
 - ✓ APOCLAM: Página de la Asociación Profesional de Orientadores de Castilla la Mancha: En ella además de tratar muchos temas profesionales relacionados con las funciones de los orientadores hay un área de descarga donde se pueden encontrar recursos interesantes para los diferentes ámbitos de trabajo de los orientadores, además de ofrecer un área de participación.
 - ✓ BRUJULAEDUCATIVA: Página web para profesionales de la orientación de la Comunidad de Andalucía que ofrece numerosos y variados documentos para utilizar por los orientadores en su trabajo en los departamentos de orientación.
 - ✓ Web de Orientación académica y profesional de Julián Sádaba: Web muy interesante y práctica en relación con los estudios de carreras universitarias y ciclos de grados medio y superior. Da información de los lugares donde se pueden estudiar cada una de las carreras y ciclos. También hace referencia al programa “Orienta”, actualizado todos los años y de mucha utilidad para Orientadores de IES y de CEPAs.
 - ✓ Página de Manuel Benito (Recursos en Internet para la Orientación Académica y Profesional): Web de interés para los Orientadores de IES y de CEPAs. También hay enlaces importantes en relación con diversos temas relacionados con alumnos con necesidades educativas especiales. Como

podréis ver hay multitud de apartados de interés, destacando los referidos a la orientación académica y profesional.

- ✓ Web de Manuel Benito sobre Formación Profesional: WEB sobre los Ciclos Formativos de la Formación Profesional, donde se puede encontrar información sobre el acceso, admisión, plan de formación, características del perfil profesional, salidas profesionales y acceso a otros estudios, de cada uno de los ciclos formativos de Grado Medio y Superior de la Formación Profesional. Asimismo se puede enlazar con los Centros Públicos en los que se pueden cursar.
- O el “Cuestionario de Intereses Académicos y Profesionales” (CIBAP) de Vicente Hernández Franco¹²².

También, a través del conocimiento personal (que abarca la personalidad, valores, actitudes, emociones, límites y posibilidades, miedos y de los propios retos) se pretende que los alumnos adquieran las herramientas para poder tomar decisiones. Hay muchos manuales para ayudar a los educadores a transmitir y orientar a los alumnos en la toma de decisiones¹²³. Este proceso es continuo y secuencial. El alumno, es el elemento activo, el resto de los agentes educativos somos los que debemos poner a su disposición la información y los elementos de reflexión que el alumno necesita.

Los pasos que proponen Gelatt (1962) y Krumboltz y Hamel (1977)¹²⁴ para la toma de decisiones son: definición del problema, información sobre las diferentes alternativas de resolución, conveniencia o no de cada una de ellas, eliminación de aquéllas que no convienen, elección de las más adecuadas y toma de la decisión.

A continuación se muestra algunas preguntas o ideas que pueden ayudar a la toma de decisión profesional¹²⁵.

¹²² “CUESTIONARIO DE INTERESES ACADÉMICOS Y PROFESIONALES (CIBAP)”. EL CUESTIONARIO FORMA PARTE DEL PROYECTO ORION, DEL CUAL VICENTE HERNÁNDEZ FRANCO ES DIRECTOR. EL PROYECTO ES UN ESTUDIO DE PROSPECTIVA DE LOS INTERESES PROFESIONALES DE LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE LA COMUNIDAD DE MADRID, ASÍ COMO DE LOS FACTORES MEDIACIONALES QUE LOS DETERMINAN. SU FINALIDAD ÚLTIMA ES DOTAR A LA RED DE ORIENTADORES DE UN OBSERVATORIO QUE RECOJA LAS TENDENCIAS DE LOS INTERESES PROFESIONALES DE LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA, SUS VALORES VOCACIONALES Y SUS EXPECTATIVAS DE CONTINUIDAD DE ESTUDIOS PARA PONER ESTOS DATOS EN RELACIÓN CON LA OFERTA EDUCATIVA Y DE EMPLEO. SE PUEDE AMPLIAR LA INFORMACIÓN SOBRE EL OBSERVATORIO EN: [HTTP://WWW.UPCOMILLAS.ES/ORION](http://www.upcomillas.es/orion)

¹²³ ALGUNAS GUÍAS PARA EL TRABAJO DE LA TOMA DE DECISIONES:

- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. Y FERNÁNDEZ, R. (1987): PROGRAMA DE ORIENTACIÓN DE ESTUDIOS Y VOCACIONAL AL TÉRMINO DE LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA, PPU, BARCELONA (5ª ED, 1996).
- DELGADO, J.A. (1995): TOMA LA INICIATIVA, SERVICIO DE PUBLICACIONES DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA.
- RIVAS, F. Y OTROS (1990): SISTEMA DE AUTOAYUDA VOCACIONAL INFORMATIZADA, CONSELLERÍA DE CULTURA, EDUCACIÓN I CIENCIA, VALENCIA.
- RODRÍGUEZ MORENO, M.L.; DORIO, I. Y MOREY, M. (1994): PROGRAMA PARA ENSEÑAR A TOMAR DECISIONES. LAESTES, BARCELONA.

¹²⁴ BISQUERRA ALTIZA R. (COORD. 1998): REGENCIAS EN MODELOS DE ORIENTACIÓN E INTERVENCIÓN E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGOGIAZA, PRAXIS, BARCELONA.

¹²⁵ WWW.EDUCAWEB.COM

TOMA DE DECISIONES	
ASPECTOS PERSONALES	FACTORES EXTERNOS
<p>Las habilidades, capacidades o aptitudes</p> <p>¿Qué sabes hacer bien? ¿Qué eres capaz de hacer? ¿En qué destacas? ¿Qué materias o asignaturas se te dan mejor?</p>	<p>La formación: cosas que necesitas saber antes de escoger unos estudios</p> <p>Las formas de acceso a esos estudios. Los contenidos o el plan de estudios. La duración. El tipo de título que se obtiene al finalizar los estudios. Las salidas profesionales, las tradicionales y las nuevas. Los centros públicos y privados donde se imparten. El coste de los estudios. Las posibilidades de becas o ayudas. El nivel de dificultad. Las características, los servicios y el prestigio de los centros donde cursarlos.</p>
<p>La personalidad</p> <p>¿Cómo eres? ¿Cómo te comportas? ¿Qué te diferencia de los demás?</p>	
<p>Los valores</p> <p>¿Qué es importante para ti? ¿Cuáles son las razones últimas de tus decisiones?</p>	<p>El mundo del trabajo: cosas que necesitas saber antes de escoger una profesión</p> <p>Las tareas más habituales de la profesión. El tipo de herramientas, instrumentos o materiales que se utilizan. Las condiciones de trabajo habituales: horario, entorno, etc. El nivel de formación requerido. Las características personales más adecuadas para el trabajo. El sueldo aproximado y las condiciones laborales. Las posibilidades de promoción. La situación actual de la profesión en el mercado laboral. Las perspectivas futuras de la profesión. Las profesiones parecidas y relacionadas. Las organizaciones o entidades donde poder obtener más información.</p>
<p>Los intereses profesionales</p> <p>¿Qué te gusta hacer? ¿Cuáles son tus preferencias? ¿Qué tienes ganas de hacer en tu tiempo libre?</p>	

INFORMACIÓN Y ORIENTACIÓN SOBRE LAS DIFERENTES OPCIONES DE ESTUDIOS Y PROFESIONALES

El sujeto necesita información sobre las distintas alternativas educativas, profesionales y ocupacionales. Esta información debe ser lo más precisa, actual y objetiva posible. Debemos ayudar y orientar a los jóvenes a la hora de seleccionar los contenidos y las fuentes de información, por la cantidad de vías que existen hoy en día en todos los medios disponibles (TV, Internet, libros informativos, revistas...)

Se presenta a continuación el organigrama del nuevo sistema educativo LOE que, este año 2007, ya se está empezando a implantar y que en el 2010, termi-

na el proceso de implementación. Hay varios cambios y los más significativos son en relación a los jóvenes y sus oportunidades para la empleabilidad, por ello nos parece de sumo interés reflejarlo en este documento.

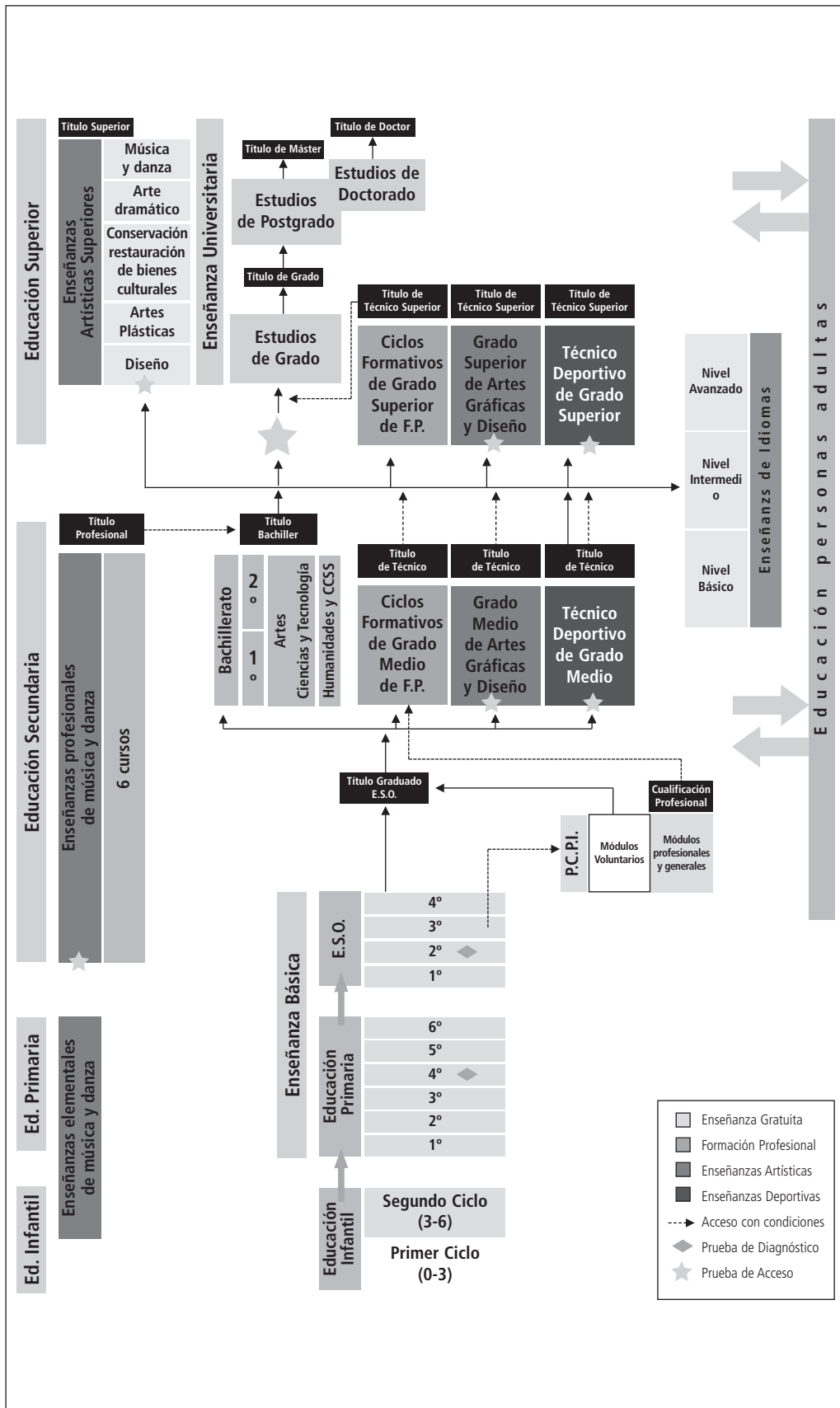
Como se puede observar en el esquema, los alumnos de 4º y 3º de ESO, pueden cursar los llamados Programas de cualificación profesional inicial. Estos Programas están destinados al alumnado mayor de dieciséis años, que no haya obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Excepcionalmente, y con el acuerdo de alumnos y padres o tutores, dicha edad podrá retrotraerse a la edad de quince años. El objetivo es que todos los alumnos alcancen competencias profesionales propias de una cualificación de Nivel 1 de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales¹²⁶, que tengan la posibilidad de una inserción sociolaboral satisfactoria y amplíen sus competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas.

Los programas están formados por tres tipos de módulos:

- *Módulos específicos*, referidos a las unidades de competencia correspondientes a cualificaciones de nivel uno del Catálogo citado.
- *Módulos formativos de carácter general*, que amplían competencias básicas y favorecen la transición desde el sistema educativo al mundo laboral.
- *Módulos de carácter voluntario*, para los alumnos que deseen obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Los alumnos que superen los módulos obligatorios de estos programas obtendrán una certificación académica expedida por las Administraciones educativas. Estos programas los pueden ofrecer los centros educativos, las corporaciones locales, las asociaciones profesionales, las organizaciones no gubernamentales y otras entidades empresariales bajo la coordinación de las Administraciones educativas.

¹²⁶ EL CATÁLOGO NACIONAL DE CUALIFICACIONES PROFESIONALES (CNCP) ES EL INSTRUMENTO DEL SISTEMA NACIONAL DE LAS CUALIFICACIONES Y FORMACIÓN PROFESIONAL (SNCFP) QUE ORDENA LAS CUALIFICACIONES PROFESIONALES SUSCEPTIBLES DE RECONOCIMIENTO Y ACREDITACIÓN, IDENTIFICADAS EN EL SISTEMA PRODUCTIVO EN FUNCIÓN DE LAS COMPETENCIAS APROPIADAS PARA EL EJERCICIO PROFESIONAL. COMPRENDE LAS CUALIFICACIONES PROFESIONALES MÁS SIGNIFICATIVAS DEL SISTEMA PRODUCTIVO ESPAÑOL, ORGANIZADAS EN FAMILIAS PROFESIONALES Y NIVELES. CONSTITUYE LA BASE PARA ELABORAR LA OFERTA FORMATIVA DE LOS TÍTULOS Y LOS CERTIFICADOS DE PROFESIONALIDAD. EL CNCP INCLUYE EL CONTENIDO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL ASOCIADA A CADA CUALIFICACIÓN, DE ACUERDO CON UNA ESTRUCTURA DE MÓDULOS FORMATIVOS ARTICULADOS. EL INSTITUTO NACIONAL DE LAS CUALIFICACIONES ES EL RESPONSABLE DE DEFINIR, ELABORAR Y MANTENER ACTUALIZADO EL CNCP Y EL CORRESPONDIENTE CATÁLOGO MODULAR DE FORMACIÓN PROFESIONAL.
[HTTP://WWW.MEC.ES/EDUCA/INCUAL/ICE_CATALOGOWEB.HTML](http://www.mec.es/educa/incual/ice_catalogoWEB.html)



CONTACTO CON EL MUNDO DEL TRABAJO

En la investigación “Expectativas académicas y profesionales de los estudiantes inmigrantes de secundaria en la Comunidad de Madrid”¹²⁷, se incluyen algunos datos relacionados con la inserción de los alumnos inmigrantes al mundo laboral, pudiendo señalar que los más significativos son:

- El tipo de trabajo en el que se insertan los alumnos inmigrantes al dejar los estudios son: puestos de trabajo en el sector servicios, asalariado del sector público, con un contrato temporal y una duración de 6 a 10 meses.
- La mayoría de los jóvenes inmigrantes tienen una jornada laboral parcial (71,9%).
- Los jóvenes inmigrantes, en su mayoría (37,5%), trabajan de 11 a 20 horas semanales. Se encuentra que un 6,3% de jóvenes inmigrantes afirman trabajar más de las 40 horas estipuladas por Ley.

Esto muestra la precariedad de la situación laboral de los jóvenes inmigrantes. Si estos datos se contrastan con los datos de la Encuesta de Transición Educativo-Formativo Inserción Laboral (ETEFIL-2005), tenemos entonces que:

- Los jóvenes que terminan ciclos formativos de grado medio y superior consiguen altas tasas de empleo estable, superiores a las de su grupo de edad.
- El 74,3% de los desempleados que finalizan cursos del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (Plan FIP) obtienen un empleo significativo a lo largo de los cuatro años del periodo analizado (2001-2005). Por su parte, seis de cada 10 alumnos de Escuelas Taller y Casas de Oficios trabaja a los seis meses de finalizar sus programas.

Se puede concluir que las opciones educativas con mayor capacidad para responder a la situación real laboral son, los Ciclos Formativos de grado Medio y Superior, y en su caso y si no se ha conseguido el título de Graduado en Secundaria los cursos del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (Plan FIP), las Escuelas Taller y las Casas de Oficio.

Para mejorar la incorporación de los alumnos y especialmente, los alumnos inmigrantes al mundo laboral, se recomienda que el primer acercamiento sea atractivo y motivador. Desde el centro se deben fomentar actividades para que los jóvenes puedan desarrollar y experimentar lo que han ido descubriendo con interés, en su proceso personal.

¹²⁷ GIL GÓMEZ, R.: (2006) “CONTEXTOS ESCOLARES E INTEGRACIÓN DE LOS ALUMNOS INMIGRANTES: EXPECTATIVAS ACADÉMICAS Y PROFESIONALES DE LOS ESTUDIANTES INMIGRANTES DE SECUNDARIA EN LA COMUNIDAD DE MADRID” (AÚN NO PUBLICADO).

En los Centros Educativos, la OAP se enmarca dentro del Plan de OAP que está incluida dentro del Proyecto Curricular de Etapa. Debido a las múltiples funciones que tienen todos los agentes educativos, la OAP se suele centrar, sobre todo, en el último curso de 4º de ESO. Desde estas reflexiones se muestra la importancia de comenzar esta orientación en cursos anteriores. Como ya se señaló la OAP como PROCESO, requiere un tiempo, una asimilación y un reconocimiento de la situación que el alumno vive.

Hay que tener muy en cuenta las redes sociales de las asociaciones cuando tratamos de hacer una OAP a los alumnos inmigrantes, ya que suelen ser estas redes sociales las que están más cercanas a su realidad. La información sobre dichas redes se la debe ofrecer el centro, aunque los alumnos inmigrantes tengan información sobre estas. El trabajo coordinado entre la escuela y las asociaciones del entorno es primordial para el seguimiento y la orientación de los alumnos inmigrantes. Y van a ser, las asociaciones, un buen enlace con el mundo laboral.

11.2. ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL DE LOS ALUMNOS INMIGRANTES: PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS

La Orientación Académico Profesional dirigida a los alumnos inmigrantes requiere todo lo anteriormente dicho pero, ¿pensamos que es suficiente? Si se ponen todas las herramientas y todos los medios disponibles estamos cerca de conseguir una buena OAP. Pero con los alumnos inmigrantes a pesar de que se lucha por la equidad, hay ciertas diferencias y una de ellas, y que nos atañe en el tema de la OAP, es que los alumnos inmigrantes se mueven por unas redes sociales y laborales diferentes a las de los nativos.

Este aspecto nos obliga a conocer los espacios del entorno del centro, las redes de los jóvenes inmigrantes, los sectores laborales en los que se encuentran sus familiares, amigos... y también el trabajo que se está ofreciendo para ellos.

Esto último nos lleva a la idea de la sectorización del empleo inmigrante y tenemos que trabajar para abrir otras vías de inserción laboral. Conocer la situación de los inmigrantes nos ayuda a orientarles hacia otras oportunidades y no caer en reproducir las situaciones que hoy día se dan, como puede ser que sólo conozcan ciertos sectores profesionales, o no conozcan las oportunidades reales que les ofrece la sociedad. Pero hoy en día esta sectorización del trabajo en los inmigrantes es muy clara, como se puede observar en los datos obtenidos del “Programa operativo plurirregional “lucha contra la discriminación” para personas inmigrantes 2000-2006”¹²⁸.

¹²⁸ RED INTER.-LABORA. CRUZ ROJA. UNIÓN EUROPEA. FONDO SOCIAL EUROPEO.

- El 78% de los permisos de trabajo concedidos se concentra sólo en 5 ramas de actividad: agricultura, servicio doméstico, hostelería, construcción, y comercio al por menor.
- La segregación ocupacional por género, característica del mercado de trabajo español, se acentúa en el caso del colectivo de inmigrantes, de manera que las mujeres se concentran en unos puestos de trabajo y los hombres en otros.

Conociendo la situación de los datos anteriormente citados, la Orientación Académica Profesional dirigida a los alumnos inmigrantes tiene que intentar orientar y acompañar para no reproducir sistemáticamente esta situación y que abra puertas y oportunidades a los inmigrantes fomentando en ellos una autonomía plena, dando su mayor potencial posible.

Los siguientes resultados, obtenidos de la misma fuente que los anteriores, muestran la situación precaria de la situación laboral de los inmigrantes. Conociéndola, podemos saber donde incidir.

- Existe una clara discriminación salarial entre la población inmigrante y la autóctona en un mismo puesto de trabajo, especialmente en el ámbito agrario donde la ganancia por hora puede llegar a ser un 20% inferior por igual trabajo.
- La tasa de paro de la población inmigrante de origen africano es superior al 40% mientras que el desempleo entre los inmigrantes de la Europa del Este no supera el 6%, lo que pone de manifiesto que el país de procedencia está marcando un elemento de discriminación laboral.
- En España residen un 56% de hombres y un 44% de mujeres inmigrantes; esta proporción se desequilibra con los permisos de trabajo: existiendo mayor número de permisos para los hombres (70%) que para las mujeres (30%).

Como educadores debemos tener en cuenta la situación de los alumnos inmigrantes, para poderlos acompañar desde la opción más acertada con la situación que viven. Esta perspectiva de los alumnos inmigrantes, ¿se está teniendo en cuenta?, ¿se están desarrollando actividades de OAP inclusivas e interculturales? Estas cuestiones se plantean más que para dar respuesta concreta, para la reflexión y la futura-presente acción.

A continuación se presenta una tabla de las necesidades expresadas por educadores y alumnos inmigrantes, en relación a la Orientación Académica Profesional¹²⁹ y unas propuestas de acción para dichas necesidades que pueden servir como ejemplo para diversas acciones en los Centros Educativos.

¹²⁹ CARMEN CORPAS REINA Y JOSÉ DIEGO GARCÍA GARCÍA, PROFESORA ASOCIADA Y PROFESOR TITULAR DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN (ÁREA MIDE) DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA. 2004.

DETECCIÓN DE NECESIDADES Y POSIBLES SOLUCIONES ACERCA DE LA PRÁCTICA DE LOS EDUCADORES	
DIFICULTAD	PROPUESTAS DE ACCIÓN
Dificultad para desarrollar los contenidos en tan pocas horas lectivas (tutoría).	Actividades extraescolares – Talleres profesionales.
Falta de información y recursos. Limitadas perspectivas profesionales del alumnado, inducidas por el ámbito familiar.	Cursos de Formación.
Falta de información sistematizada. Falta de información fácil, accesible integradora.	Guía de información.
Falta de colaboración del profesorado en ocasiones.	Actividades de sensibilización y motivación.
Dificultad para conectar con el alumnado porque todo lo reciben como académico.	Experiencias personales. Visitas.
Desconocimiento de las salidas profesionales. Desconocimiento de los contenidos específicos de las distintas opciones académicas.	Búsqueda de información por los alumnos. Feria Profesional. Folleto informativo.
Desconocimiento de las posibilidades académicas y laborales de su entorno más próximo.	Búsqueda y exposiciones en el aula.
Desconocimiento de los trabajos que pueden desempeñar atendiendo a la opción escogida.	Empresas. Responsabilidad Social Corporativa.
Ignoran otras posibilidades académicas y laborales que excedan su entorno geográfico.	Nuevas tecnologías. Internet.
Miedo a enfrentarse a una entrevista de trabajo.	Dinámicas de Role Playing.
Expresan inseguridad acerca de sus propias capacidades.	Actividades extraescolares – Talleres Profesionales.
No conocen sus derechos y deberes en un puesto de trabajo.	Experiencia: “El día del... (director)”.
Falta de motivación.	Antiguo Alumno como voluntario.

ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES – TALLERES PROFESIONALES

En todos los Centros Educativos en horario lectivo se ofrecen multitud de opciones para realizar actividades no propias de lo académico (ej.: deporte,

música, danza...). Se propone abrir el abanico de posibilidades a la OAP, desarrollando algún taller informativo, pero lo más importante sería desarrollar varias actividades de alguna Familia Profesional. ¿Por qué no impartir una actividad extraescolar que sea jardinería, o imagen personal, o diseño?... Se podrían hacer convenios con instituciones o empresas de la zona que puedan impartir estas actividades.

Otra forma de desarrollar esta actividad es invitando al centro a grupos de alumnos de otros centros de Garantía Social y de Ciclos de Formación Profesional, uniéndose así diferentes centros educativos, para crear lo que se podría llamar “Talleres Profesionales” donde alumnos mayores puedan poner en práctica sus propios conocimientos enseñando a alumnos de cursos inferiores. Como idea de situaciones de aprendizaje y para que expresen sus experiencias a los alumnos más pequeños.

ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES. TALLERES PROFESIONALES **Practicamos una actividad Profesional**

NIVEL EDUCATIVO: 3º ESO y 4º ESO

OBJETIVOS:

- Conocer la variedad de opciones de estudios y trabajos que existen una vez terminada la Educación Secundaria Obligatoria.
- Detectar los intereses personales.
- Practicar diferentes actividades profesionales.

METODOLOGIA:

- Grupos de trabajo.
- Puesta en práctica de las actividades profesionales a realizar.
- Puesta en común.

Talleres:

- Taller 1: Peluquería.
- Taller 2: Atención sanitaria.
- Taller 3: Electricista.
- Taller 4: Jardinería y restauración de paisajes.
- Taller 5: Gestión de residuos urbanos e industriales.
- Taller 6: Orden y seguridad ciudadana.
- Taller 7: Soldadura.
- Taller 8: Operaciones de mantenimiento básico de edificios.
- Taller 9: Decoración.
- Taller 10: Acabado de carpintería y mueble.
- Taller 11: Confección.
- Taller 12: Montaje de audiovisuales.

Aclaraciones o ampliación sobre la metodología.

La Práctica de los Talleres Profesionales se tiene que preparar con antelación, ya que hay un trabajo de gestión que es importante para la buena ejecución del taller:

- Contactar con empresas del entorno del centro. También pueden contactar con centros de Garantía Social o Ciclos Formativos, para que los alumnos de estos centros profesionales, enseñen a los alumnos del centro escolar.
- Realizar convenios en los que la empresa o centros profesionales, con su actividad profesional, se comprometa a ir al centro a exponer y realizar una práctica de su actividad profesional.
- El centro debe poner a disposición del taller, el espacio y el material para dicha práctica.
- La empresa, institución o centro que organice el taller, debe reproducir la actividad profesional requerida, adaptada al medio y con el material que se facilite en el centro.

PROCESO O DESARROLLO:

- Bienvenida a los alumnos y presentación.
- Coloquio: El encargado del taller, comenta la actividad profesional que se va a tratar en esa sesión. Explicará cómo se puede llegar a realizar esa actividad; facilidades, dificultades. Posibles salidas de cara a esa profesión o estudios... Los alumnos harán todo tipo de preguntas.
- Se hacen grupos de trabajo de dos o tres alumnos según la actividad profesional.
- Se comienza con la práctica de la actividad Profesional.

EVALUACION:

Comentarios en grupo sobre las impresiones de cada alumno:

- La actividad profesional que más le ha gustado. La que menos le ha interesado.
- Cuales son las habilidades que ha tenido que poner en práctica.
- Reconocer esas habilidades en uno mismo.
- Resaltar las herramientas que poseen. Descubrir de cuáles carecen.
- Reflexionar si esa actividad profesional la ven factible en su vida.

CURSOS DE FORMACIÓN

Debido a la cada vez más compleja situación social y económica las opciones que tienen los alumnos se diversifican más. Los educadores y profesionales de este ámbito deben estar informados y formados de lo que se puede ofrecer para que la orientación sea la más relacionada con la realidad. La Formación del profesorado debe ser una opción personal pero también grupal del Centro Educativo para la mejora de su acción educativa.

GUÍA DE INFORMACIÓN

En los centros Educativos se maneja más información de la que en un principio se piensa. En ocasiones, esa información existe pero no todos los educadores la manejan y esto, puede provocar una des-información en los alumnos. Para asegurar dicha información a los educadores y para ofrecer una adecuada información a los alumnos, un responsable se encargará de recopilar la información, para que todos puedan tener acceso a ella. Se puede exponer de tan variadas formas como se quiera: poniendo la información en Internet, hacer un folleto mensual para el centro, informar a través de la megafonía del centro en torno a las acciones nuevas...

GUÍA DE INFORMACIÓN
Responsable de la Información.

NIVEL EDUCATIVO: 3º ESO y 4º ESO (Lo realiza un profesor)

OBJETIVOS

- Recopilar toda la información que tengan todos los agentes educativos con relación a la orientación académica y profesional.

- Organizar todos los datos.
- Presentar la información de manera llamativa para los alumnos y para el resto de profesores.

METODOLOGIA

- Individual: el responsable de la información es el encargado de la tarea.
- Grupal: necesita al resto de equipo docente para completar la información.
- Encuentros y/o entrevistas personales y/o grupales con los alumnos y familiares.
- Índice de la Guía de Información:
 1. Introducción.
 2. Tus opciones en el Sistema Educativo.
 3. Ciclos Formativos.
 4. El Bachillerato.
 5. Bachillerato para adultos.
 6. Estudios de Enseñanza de Régimen Especial.
 7. Otros estudios a los que puedes acceder.
 8. Escuelas Taller y Casas de Oficios.
 9. Pruebas de Graduado Escolar.
 10. Asociaciones y Fundaciones.
 11. Direcciones de Interés.
 12. Experiencias.

PROCESO O DESARROLLO

- Se elige un profesor para realizar esta tarea. En el mejor de los casos, el profesor que sale elegido, lo hace de voluntario, ya que esta tarea debe gustar y no puede ser impuesta por el valor de orientación que tiene añadido esta labor. Tener más de un profesor es mucho más enriquecedor para los profesores, alumnos y padres.
- El profesor recopila toda la información, hablando con sus compañeros, alumnos, padres, otros centros, empresas...
- Siguiendo el guión que se propone en la metodología, organizar todos esos datos. Es interesante que toda la información esté en papel y en carpetas para que en cualquier momento se pueda revisar.
- Estudiar la manera de presentarlos de forma didáctica: hacer una página Web con la información obtenida, para que, alumnos, profesores y padres, puedan acceder a ella. Crear carteles por cada rama de estudios, desarrollar actividades para los alumnos que apoyen en este momento al profesor: (ejemplo: grupos de trabajo para hacer los carteles, hojas informativas con lo que se quiera resaltar...).
- Una vez terminado el proceso de recopilación y organización, dar a conocer la Guía de Información, a través de la megafonía del colegio, comentarios del tutor en las clases, desvíos de cartas a las familias...
- Reuniones en las clases explicando el uso de la Guía de información, desde las modalidades existentes: carpetas, Web, carteles...
- Atención individualizada a padres, profesores y alumnos cuando ellos lo requieran, o cuando se vea necesario para la orientación de los alumnos.

EVALUACION:

- En el último mes del curso, se pregunta tanto a los alumnos como a los profesores y padres sobre:
- El conocimiento que tienen de la Guía de Información.
 - El uso que han hecho de ella.
 - Si está bien estructurada.
 - Si ven útil estos recursos.
 - Si proponen algún cambio, alguna sugerencia.

ACTIVIDADES DE MOTIVACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN

Muchas veces, los educadores están saturados por todas las tareas que tienen a su cargo y pueden dejar en segundo plano actuaciones transversales e importantes como puede llegar a ser la OAP.

Nos parece de vital importancia resaltar el papel que juegan los educadores en la Orientación del alumnado. Son piezas fundamentales para todos y cada uno de ellos, ya que desde su propia formación, sus conocimientos y experiencias profesionales, pueden aportar datos y material básico para orientar en las decisiones que tomará cada alumno en un futuro.

Dentro del grupo de educadores, se podría proponer que aquellos que han pasado por el proceso de motivar y acompañar a los alumnos hagan partícipes de esas experiencias profesionales y personales a sus compañeros del centro, desde el encuentro con el alumno, hasta el intercambio de vivencias con otros centros educativos. Señalar, que esta aportación y orientación del educador es especialmente importante para el alumno inmigrante, ya que su entorno más cercano (familia amigos...) en ocasiones puede desconocer la situación actual en nuestro país para la inserción laboral en la sociedad.

EXPERIENCIAS PERSONALES. VISITAS

La información que recibe el alumnado, por parte de los educadores, obviamente la reciben, les llega, aunque desde el punto de vista meramente académico. Por este motivo y entendiendo que existen diferentes opciones y posibilidades, se propone como oportunidad que reciban en el propio centro educativo la visita de personas que, desde su experiencia personal, puedan contarles como fue su proceso como alumno, el camino en su búsqueda de empleo y hablarles desde el conocimiento de persona ya integrada en el mundo laboral. Puede ser importante y enriquecedor para todos ellos, ya que desde la experiencia personal se pueden “mostrar” herramientas y métodos prácticos que acabarán sirviendo como útiles recursos en el día de mañana.

Fuera del Centro Educativo, se sugiere la experiencia de visitar otros centros, como Centros de Formación Profesional, diferentes puestos de trabajo... como plan activo de desarrollo e información.

FERIA PROFESIONAL

En cualquier ámbito de nuestra vida, desconocer el camino a seguir, no saber cuáles son las herramientas con las que contamos, genera inquietud y una

clara sensación de sentirse perdido y desconcertado. Centrándonos en el tema que nos ocupa, se entiende que una de las dificultades que puede encontrarse el alumno es no saber qué hacer en el momento de decidir, de elegir. Como propuesta, una buena y práctica oportunidad sería, formar grupos de alumnos de 3º y 4º de ESO donde cada uno de ellos tuviera una función de búsqueda. En relación a lo educativo, se propone buscar itinerarios educativos acudiendo a Instituciones de la Juventud, recoger información desde el acceso a Internet... Para conocer salidas en el terreno laboral, se proponen visitas a empresas de la zona, donde pueden orientar desde el propio núcleo del conocimiento. Acudir a centros de Formación Profesional, accesos a Internet, visitas a asociaciones de la zona... Una vez que se tengan datos, enlaces, información orientativa, hacer una “Feria Profesional” en el Centro Educativo donde, tanto los alumnos del mismo como los de otros centros, puedan acercarse a stands y participar en actividades para obtener información de la que carecen.

BÚSQUEDA Y EXPOSICIONES EN EL AULA

En el apartado anterior se han tratado diferentes vías y puntos a seguir cuando el alumno desconoce que camino tomar a la hora de buscar salidas profesionales.

Ahora se puede hablar desde otro punto de vista que puede resultar más directo, más próximo. Se propone que, de manera individual o formando pequeños grupos desde el propio aula, se busque información dentro de los círculos más cercanos, como empresas del barrio, instituciones, ONG, asociaciones de diferente ámbitos, desde donde puedan recopilar información que luego podrán exponer en el aula, con documentos gráficos, presentaciones de Power Point, folletos, charlas...

EMPRESAS. RESPONSABILIDAD SOCIAL CORPORATIVA

Hoy día en las empresas se está generando un valor nuevo, la llamada Responsabilidad Social Corporativa (RSC), que muchas de ella ya estaban practicando pero a través de ese “nuevo valor” se induce a que otras empresas lo incluyan en sus planes estratégicos.

La RSC es una forma de gestión cuyo objetivo es hacer bien las cosas para todos (accionistas, empleados, clientes, proveedores, sociedad en general). La idea principal es que la empresa debe generar valor social, económico y medioambiental.

Esta nueva filosofía responde a una demanda de los trabajadores y de la sociedad en general, para que la empresa se implique en los problemas sociales, ya que son un punto clave para poder mejorar la situación social. La RSC es muy variada y tiene multitud de posibilidades de acción. La que nos puede interesar mostrar en este caso es la relación entre empresa-centro educativos, esta relación se puede dar a través de voluntariado de empleados, promociones solidarias... Un ejemplo de RSC de la empresa y centros educativos puede ser el proyecto “CONECTA AHORA”. Es un proyecto de Microsoft y la Fundación Esplai que facilitan el amplio universo del online, tan necesario, en el mundo que vivimos, para grupos en peligro de exclusión social. Ofrecen a los centros la formación, el equipamiento y el personal para impartir los talleres de alfabetización digital. www.esplai.org

Al igual que esta experiencia se puede contactar con otras empresas de interés para el centro en función de la demanda de los alumnos.

NUEVAS TECNOLOGÍAS. INTERNET

La realidad de conocer otras posibilidades académicas y laborales fuera del entorno geográfico del alumno resulta difícil. Aunque esto resulta más fácil desde que contamos con las nuevas y avanzadas tecnologías que, de manera directa y rápida, nos ponen al día de la situación laboral lejos de nuestro entorno geográfico. Nos referimos a Internet, al masivo aumento de su uso en los últimos años y lo útil que nos puede resultar para todo aquello que necesitamos buscar. Por ello se propone que, dentro del centro educativo, en su aula de Internet e informática, puedan buscar cómoda y activamente, información sobre educación y recursos laborales en otras provincias.

DINÁMICAS DE ROLE-PLAYING

Enfrentarse a una entrevista de trabajo puede resultar uno de los puntos que más puede angustiar o preocupar en el proceso de búsqueda de empleo. Ya sea por enfrentarnos por primera vez a una entrevista de trabajo o por todo lo que genera la sola idea de hacerlo bien o no.

Se propone recopilar datos teóricos sobre entrevistas de trabajo para luego ponerlas en práctica dentro de la propia aula, escenificándolos literalmente ese momento, orientados tanto por la información que tengamos como por la experiencia de otras personas que ya lo han vivido. Dentro de esa “escena” se proponen juegos de Role-Playing donde intervienen diferentes “actores” con sus funciones: unos harán de entrevistadores, otros de entrevistados... Dejando un espacio a observadores para luego comentar lo ocurrido.

ROLE-PLAYING

Entrevistas de trabajo.

NIVEL EDUCATIVO: 4º ESO

OBJETIVOS

- Sentir, en primera persona, el reto personal que supone o las vivencias que se tienen en la primera entrevista de trabajo.
- Analizar las partes de la entrevista.
- Debatir y reflexionar sobre las actitudes de los diferentes actores de la entrevista.

METODOLOGÍA

- Grupal: Uno representa al entrevistador, otro al entrevistado y el resto actuarán de observadores y evaluadores.
- Preparación, actuación y puesta en común.
- El entrevistado hará el papel de un/a joven que está buscando empleo. Lo primero que hará es elegir un perfil profesional, con el que se sienta más identificado.
- El entrevistador podrá hacer preguntas con relación al puesto que acuerden entre los dos (entrevistado y entrevistador) antes de comenzar el Role Playing.
- El resto del grupo actuará como observadores.

Aclaraciones o ampliación sobre la metodología. Perfiles Profesionales

Mujer 17 años

Formación: ha realizado los cursos de Educación Secundaria Obligatoria, pero no ha conseguido el título. Acaba de recibir un certificado por un curso de informática que ha superado positivamente.

Experiencia laboral: Ninguna.

Objetivos: quiere insertarse en el mundo laboral y aprender el desarrollo de un oficio.

Varón 18 años

Formación: acaba de recibir un certificado por haber superado positivamente el programa de Garantía Social al que se había inscrito.

Experiencia laboral: Ninguna.

Objetivos: quiere insertarse en el mundo laboral y mejorar sus capacidades para el desarrollo de un oficio o perfil profesional.

Entrevistador

- ¿Qué tipo de experiencia laboral tiene?
- ¿Qué aprendiste en tus estudios?
- ¿Cómo te ves a ti mismo?
- Dime cómo eres.
- ¿Qué disponibilidad tendrías?
- ¿Has pensado en ampliar tu formación?
- Descríbeme que es lo que te caracteriza.
- Cuéntame algo sobre ti.
- ¿Qué sabes de la empresa?
- ¿Qué fue lo que te atrajo del anuncio?
- ¿Por qué te interesa este puesto?
- ¿Cuáles son tus puntos fuertes y cuales son los débiles?
- Cuéntame alguna situación en la que tuviste algún fracaso.

PROCESO O DESARROLLO

- Se comenzará dando la bienvenida al grupo y explicando porqué es importante exponerse a una situación parecida a la realidad, como es la entrevista de trabajo.

- Explicar los tipos de entrevista de trabajo y la preparación previa antes de ir a una. Algunos puntos a tener en cuenta son:
 - Confirma fecha, hora, lugar y nombre del entrevistador.
 - Revisa el anuncio del puesto.
 - Repasa tu curriculum vitae y lleva una copia a la entrevista.
 - Adecúa tu vestuario lo más posible.
 - Piensa en los puntos fuertes que posees y que aportarían valor añadido al puesto.
 - Busca información relacionada con la empresa: tamaño de la empresa, productos o servicios que ofrece, noticias en prensa reciente, historia, publicidad reconocida... Acude a la propia página de la empresa en Internet; las hemerotecas, etc.
 - Haz una lista de preguntas relativas al puesto y a la empresa.
 - Práctica respuestas a las preguntas más frecuentes y... ¡PIENSA EN POSITIVO!
- Se eligen a los actores del Role Playing: entrevistador, entrevistado y observadores. Se pueden hacer varias entrevistas.
- Se preparan todos los medios necesarios: silla, mesa, teléfono... lo que se necesite para realizar la actividad.
- Se desarrolla la situación de entrevista real.
- Se hace un coloquio: en primer lugar expresan, tanto el entrevistador como el entrevistado cómo se han sentido. Posteriormente los observadores hacen comentarios y entre todos y con la ayuda del orientador, llegan a las buenas prácticas para el desarrollo de la entrevista de trabajo.

EVALUACIÓN

Los alumnos comentan si piensan que de este modo van a ir mejor preparados a una entrevista de trabajo.

- ¿Conoces las actividades previas que hay que realizar antes de enfrentarte a una entrevista de trabajo?
- ¿Sabrías qué contestar a preguntas tan directas como “Dime cómo eres”?

EXPERIENCIA: “EL DÍA DEL... (DIRECTOR)”

Esta actividad se propone a los educadores como punto de partida para orientar a todos aquellos alumnos que tienen un desconocimiento de sus deberes y derechos frente a un puesto de trabajo. Esta falta de información o de orientación genera situaciones de inseguridad. Partiendo de la base de la información que aportan los educadores, sería muy constructivo crear grupos de dos o tres alumnos que puedan visitar diferentes centros de trabajo, para vivir el día a día de personas que, dentro de un mercado laboral, cumplen diferentes funciones. Proponer actividades que, por ejemplo, lleven como título “El día del director/a” o “el día del policía”, acudiendo a sus centros de trabajo y viviendo con ellos su propia jornada laboral, creándose así un feed-back que resultará una experiencia muy enriquecedora para cada uno de los alumnos.

ANTIGUO ALUMNO COMO VOLUNTARIO

En la etapa evolutiva en la que se encuentran los alumnos, especialmente los alumnos inmigrantes, se dan diferentes causas que fomentan o favorecen la falta

de motivación para decidir académica y profesionalmente por sí mismo. Por ello, puede ser positivo generar una actividad en la que antiguos alumnos del centro educativo y como si de un voluntariado se tratara, les visite para contarles su experiencia personal desde el día que ocupaba ese mismo lugar como alumno hasta la actualidad.

Puede resultar muy positivo que una persona que estuvo en el mismo centro, que también tuvo las mismas dudas, las mismas barreras, pueda compartir con ellos cómo fue su proceso, su camino de búsqueda, cómo llegó a realizar los estudios que eligió, cómo llegó a tener un puesto de trabajo, desde las entrevistas, las fases de selección... Una actividad en la que los alumnos puedan tener un encuentro directo con alguien que también lo vivió.

Para terminar se resaltan algunas experiencias exitosas relacionadas con la Orientación Académica y Profesional y que de una u otra forma podemos adaptarlas al centro o podemos orientar al alumno para que se acerque a conocerlas:

- CRUZ ROJA¹³⁰: El trabajo de Cruz Roja con inmigrantes es muy significativo dentro del mundo laboral ya que se crean itinerarios integrados de inserción sociolaboral. Preparan a los inmigrantes para desarrollar unas labores para un mercado laboral que desconocen y les preparan para unas exigencias diferentes a las que los inmigrantes esperaban en un principio. Cruz Roja Española desarrolla sus actuaciones para mejorar las condiciones de empleabilidad de la población inmigrante a través de la Red Inter-labor@. El proyecto se divide en cinco fases: Formación en habilidades sociales para el mercado de trabajo, Orientación laboral, Intermediación laboral, Iniciativas de desarrollo empresarial y Medidas de acompañamiento.

CRUZ ROJA

Para el trabajo con inmigrantes es necesario crear itinerarios integrados de inserción sociolaboral que preparen a las personas procedentes de otros países y otras realidades sociolaborales, para insertarse en el mercado laboral con unas exigencias diferentes.

Cruz Roja Española desarrolla sus actuaciones para mejorar las condiciones de empleabilidad de la población inmigrante a través de la Red Inter-labor@. Está dirigido a combatir la discriminación en el acceso al mercado laboral de las personas que corren peligro de quedar excluidas. Está gestionado por entidades públicas y privadas; cada organismo, en función de su experiencia previa, interviene específicamente con un colectivo de atención. El proyecto se divide en cinco fases:

¹³⁰ ORIENTACIÓN PROFESIONAL PARA INMIGRANTES: EL PROGRAMA INTERLABOR@ DE CRUZ ROJA. M^a VICTORIA SÁNCHEZ COSTA, COORDINADORA DEL PLAN DE EMPLEO DE CRUZ ROJA Y LUIS M. SOBRADO FERNÁNDEZ, CATEDRÁTICO DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA (13/10/2004)
[HTTP://WWW.MIGRAR.ORG/FOTOS/ARCHIVOS/10112005105557.PDF](http://www.migrar.org/fotos/archivos/10112005105557.pdf)

- a) *Formación* en habilidades sociales para el mercado de trabajo: aprendizaje del castellano, hábitos laborales, cursos de formación especializada, prácticas en empresas, introducción a las nuevas tecnologías, conocimiento del entorno laboral...
- b) *Orientación laboral*: a través de información sobre el mercado de trabajo, sesiones informativas, técnicas de búsqueda de empleo, tutorías individualizadas.
- c) *Intermediación laboral*: información de puestos de trabajo, mediación entre la oferta y la demanda laboral, asesoramiento al empresariado para la contratación, seguimiento personalizado en la empresa.
- d) *Iniciativas de desarrollo empresarial*: Información y asesoramiento para la creación de empresas, ayudas en la puesta en marcha de proyectos empresariales...
- e) *Medidas de acompañamiento* al itinerario que ayuden a desarrollar sus acciones a través de ayudas económicas, prestación de servicios para personas dependientes a su cargo, apoyo social y legal.

- “PROYECTOS PARA LA VIDA ADULTA”¹³¹: Los “Proyectos para la vida adulta” son programas que se trabajan por proyectos, se desarrolla a través de los contenidos de un curso y son un instrumento para la consecución de un producto final tangible, aunque no necesariamente físico. Se desarrollan ciertos valores de organización, trabajo, síntesis, compromiso, necesarios para el mundo laboral o académico al que van a integrarse.

Los “Proyectos para la vida adulta” pueden ser: un programa de radio o TV, un periódico, la elaboración de un proyecto de vivienda o un intercambio con alumnado de otro instituto. Todo Proyecto, por complicado o imposible que parezca puede ser fruto de un “Proyecto para la vida adulta”. Dicho producto debería tener sentido para el alumnado y su aprendizaje, más allá de la mera evaluación. En base a dicho producto se articula el aprendizaje del alumnado, las actividades y contenidos.

El producto debe ser algo compartido, si es posible, por todo el grupo-clase. De este modo todos los alumnos participan en este Proyecto. Es aquí donde la participación de los alumnos inmigrantes es fundamental en este Proyecto. Los alumnos inmigrantes se sienten parte de un todo, y ese todo necesita de él. Esta es la base de estos Proyectos y facilitan al alumno inmigrante la incorporación y las dinámicas de trabajo con su grupo clase.

Este tipo de Proyectos, se deben hacer cuando el alumno ya lleve tiempo en el centro y se vea que está habituado al ritmo de trabajo y a las costumbres de su aula. Es muy positivo que el educador sepa organizar estos Proyectos favoreciendo que cada alumno pueda desarrollar sus capacidades y que descubra otras nuevas. Estos

¹³¹ IES GALILEO WWW.IESGALILEO.ORG

Proyectos acercan al alumnado a actividades que nunca había ejecutado y experimentado y esto le hace tener una gran motivación.

Ha de integrar acción, vivencia y aprendizaje, por estar orientada hacia una finalidad que va más allá de lo inmediato y del contenido intelectual; incluye así componentes afectivos, cognitivos, sociales y de valores.

- FUNDACIÓN ÉXIT¹³²: Esta Fundación tiene como objetivo ayudar a jóvenes de entre 16 y 18 años, en situaciones de riesgo de exclusión social, años a encontrar trabajo.

En estos programas cada joven diseña junto a sus educadores del proyecto un itinerario de inserción personalizado que le ha de permitir entrar en el mundo de la empresa. Consta de 4 fases: *Fase 0: Trabajo inicial*, *Fase 1: Orientación y aprendizajes laborales*, *Fase 2: Formación laboral especializada*, *Fase 3: Búsqueda, inserción y mantenimiento del puesto de trabajo*.

FUNDACIÓN ÉXIT

Esta Fundación tiene como objetivo ayudar a jóvenes de entre 16 y 18 años, en situaciones de riesgo de exclusión social, a encontrar trabajo. La información que se presenta a continuación se ha extraído de su página web y para más información se puede visitar www.fundaciónexit.org.

En estos programas cada joven diseña junto a sus educadores del proyecto un itinerario de inserción personalizado que le ha de permitir entrar en el mundo de la empresa. El proyecto Éxit consta de 4 fases:

- *Fase 0: Trabajo inicial*. En esta fase se realizan las entrevistas individuales de selección. Esta fase se puede realizar en unión con los centros educativos, si el joven está aún en su centro. Se pueden realizar actividades conjuntas entre el centro educativo y la fundación, de formación y motivación.
- *Fase 1: Orientación y aprendizajes laborales*. Se realiza en los centros de la fundación. Además de una formación muy práctica en materias instrumentales (mates, lenguaje...), se trabajan las competencias sociales y la orientación laboral. También se realizan talleres de iniciación a la electricidad, carpintería, hostelería, informática...(depende del centro). Dura entre 4 y 6 meses y los jóvenes cobran una beca.
- *Fase 2: Formación laboral especializada*. Una vez los jóvenes han escogido una especialidad en la que formarse, se derivan a centros externos en los que se imparte una formación específica. Durante este curso siguen cobrando la beca.
- *Fase 3: Búsqueda, inserción y mantenimiento del puesto de trabajo*. A partir del centro en el que realizan el curso de especialización se intentan pactar unas horas de prácticas en alguna empresa en la que las posibilidades de inserción sean elevadas. Durante este periodo de prácticas es el joven el que se tiene que ganar el puesto de trabajo.

Durante todo el proceso el joven tiene la figura del tutor/a que le acompaña durante las 3 fases para aumentar las posibilidades de éxito. Este seguimiento se mantiene una vez el joven ha entrado en la empresa (durante un periodo de unos 6 meses).

¹³² WWW.FUNDACIONEXIT.ORG. LA INFORMACIÓN QUE FACILITAMOS LA SE HA SACADO DE LA PÁGINA WEB.

- **USO DE INTERNET PARA LA ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL:** A través de Internet los jóvenes pueden acceder a una información cada vez más completa sobre el mundo académico, laboral y el mercado de trabajo. Los jóvenes estudiantes recurren cada vez más a Internet para buscar información y para tomar decisiones sobre su futuro. Últimamente se están desarrollando más recursos y portales temáticos dirigidos a este tipo de usuarios. Internet ofrece muchas posibilidades a la hora de acceder a servicios de información y orientación y en muchos casos los jóvenes prefieren recurrir a esta vía en lugar de a las entrevistas directas. Los jóvenes inmigrantes tienen en las nuevas tecnologías un medio por el cual pueden acceder a ciertos recursos que de otro modo les sería más complicado.

Pero la información a la que pueden acceder es también demasiadas veces dispersa y confusa. Por eso el educador es un elemento imprescindible para enseñar a seleccionar y contrastar información. Algunas páginas sobre OAP son:

www.educastur.es www.orienta.mecd.es/orienta www.orientacionescolar.com www.eligeprofesion.org www.telepolis.com/ www.pre.universia.es www.educaweb.com	www.iesgalileo.org www.concejoeducativo.org www.tecnoneer.org www.salesianossantader.org www.orientaeduc.com www.migrar.org www.orientasiloe.com
--	--

- **ASOCIACIÓN SEMILLA¹³³:** Se trata de un proyecto de apoyo a la inserción laboral destinado a aquellas personas en riesgo de exclusión que se encuentran en proceso de búsqueda de empleo. El itinerario se divide en cuatro fases: Acogida, Formación en talleres prelaborales de Hostelería e Informática, Prácticas en empresas y Acompañamiento a la inserción laboral.

ASOCIACIÓN SEMILLA

Se trata de un proyecto de apoyo a la inserción laboral destinado a aquellas personas en riesgo de exclusión que se encuentran en proceso de búsqueda de empleo. Combina acciones formativas dirigidas a mejorar las posibilidades laborales de las personas que participan en el proyecto, con acciones de orientación, seguimiento y acompañamiento que garanticen su adecuada integración sociolaboral.

¹³³ WWW.SEMILLA.NET

El itinerario se divide en cuatro fases:

- *Acogida*: Es aquí donde cada uno inicia su andadura personal y profesional. Se retoma el valor del estudio en las tareas de Cultura (matemáticas, lengua, humanidades), se desarrolla el gusto por las tareas bien hechas, precursoras del trabajo en los talleres prelaborales, a través del Arte en diferentes materiales y técnicas (cerámica, creación plástica y cuero). Pero, sobre todo, se recupera el valor de la persona, tanto de uno mismo como de los demás, en los aspectos de Desarrollo Personal que impregnan las actividades de cada día (convivencia, trabajo en grupo, reparto de responsabilidades, etc.) y los momentos especiales de la jornada (tutorías, asambleas, etc.). Esta labor se puede hacer en unión con el centro si el alumno cuando se acerca a la asociación está escolarizado.
- *Formación en talleres prelaborales de Hostelería e Informática*: Su objetivo es que los jóvenes adquieran el nivel de hábitos y habilidades imprescindible para la realización de un trabajo. Informática. Con los perfiles profesionales de Técnico de Soporte, Técnico en Reparación y Mantenimiento de Ordenadores, Técnico Instalador de Redes Informáticas y Técnico Administrador de Linux. Hostelería. Con los perfiles de Camarero de Restaurante-Bar y Ayudante de Cocina.
- *Prácticas en empresas*: poner a prueba la capacitación profesional que los alumnos han adquirido en los talleres prelaborales pero, sobre todo, la experimentación de una situación real en un puesto de trabajo.
- *Acompañamiento a la inserción laboral*: para conseguir el éxito del proceso de inserción sociolaboral resulta imprescindible ayudar a cada joven a encontrar su camino individual, discerniendo entre la amalgama de posibilidades que se le presentan tanto a nivel formativo como laboral.

- FUNDACIÓN TOMILLO¹³⁴: Programas orientados para la reinserción laboral. El sistema es de tipo integral, basado en itinerarios, con orientación, acompañamiento y empleo a través de: *Información, evaluación y orientación, Programas formativos y seguimiento y prestación de servicios para el empleo.*

FUNDACIÓN TOMILLO

El Centro Integral de Formación y Empleo de Madrid coordina los servicios de la Fundación Tomillo orientados a la reinserción laboral.

El sistema de tipo integral, basado en itinerarios, con orientación, acompañamiento y empleo que ha puesto en práctica Tomillo constituye un modelo para la inserción laboral e incluye diferentes actividades:

- *Información, evaluación y orientación* para atender a cada joven en función de sus aptitudes necesidades y expectativas y formular itinerarios formativos personales.
 - *Programas formativos y seguimiento* con tutores individuales para encadenar cuando las aptitudes del alumno lo aconsejan, cursos sucesivos de amplitud o especialización crecientes.
- Prestación de servicios para el empleo*, con prácticas laborales, apoyo al empleo, bolsa de trabajo y seguimiento de la vida laboral, para optimizar el acceso a puestos de trabajo cualificados.

¹³⁴ WWW.TOMILLO.ES

Para concluir, resaltar lo más importante del proceso de Orientación. La Orientación, más que establecer unas pautas para escoger o señalar aptitudes adecuadas para tal o cual carrera u ocupación, ha de tener en cuenta la motivación del alumno hacia unos estudios o trabajo y, al mismo tiempo, todos los aspectos personales y de relación que se ponen en marcha; aspectos personales que son individuales¹³⁵.

¹³⁵ ETXEBERRIA, L. (2002): ALGUNAS CUESTIONES ACERCA DE LA ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL EN LA ADOLESCENCIA.

CUARTO VIAJE

NUESTRA HISTORIA RECIENTE

Actividades desarrolladas
previamente en Escuelas Católicas

12 | ACTIVIDADES DESARROLLADAS PREVIAMENTE EN ESCUELAS CATÓLICAS

Casi todas las tradiciones de la escuela católica surgen históricamente para hacer lo que nadie hace en el momento de su aparición.

Escuela Católica: signo y propuesta de futuro, FERE-CECA y SM, Madrid, 2002

FERE-CECA vio la luz en abril del año 1957. Se cumplen por tanto, 50 años del nacimiento de una de las instituciones religiosas más importantes en el sistema educativo español. *Creemos en la educación* es más que un lema para nuestro cincuentenario. Dice el Diccionario de la Real Academia Española que creer significa “*tener por cierto algo que el entendimiento no alcanza o que no está comprobado o demostrado*”. La experiencia de los educadores y de todo tipo de personal de FERE-CECA y de los centros educativos que la integran ha apostado siempre por su fe en la educación. Fe, como no podía ser de otra manera, ya que creer en la educación, a la luz del diccionario, durante cincuenta años es esperanza para el pasado y desafío para el futuro intentando, y consiguiendo en muchos casos, tener por cierto algo que el entendimiento no logra alcanzar. Porque creer en la educación es también, camino de salvación.

Con esta fe histórica y pionera en el educar de este medio siglo, la escuela católica vive en la realidad de nuestro presente y es consciente de las necesidades de la sociedad para hacer, en el ámbito educativo, lo que nadie hace en el momento de su aparición. Y si como reza el saber popular, obras son amores, qué mejor prueba de fe en la educación que poner a disposición del educador nuevos materiales, cursos de formación, publicaciones, libros, revistas, congresos, experiencias, etc. desarrolladas previamente en Escuelas Católicas.

En este cuarto capítulo, el equipo de autores se enorgullece en presentarles un resumen de los principales materiales y actuaciones educativas de Escuelas Católicas en materia de escolarización de alumnado inmigrante. Cursos de Educación Intercultural, teatro, escuelas de verano, proyectos congregacionales, artículos destacados de la revista *Educadores*, materiales para tutorías, manuales y un largo etcétera puesto a disposición del lector. En primer lugar, se presentan las actuaciones a nivel nacional para pasar después, a un tratamiento pormenorizado de la actividad de las diferentes Autonomías. Finalmente, la inestimable labor, dentro y fuera del ámbito educativo, de algunas congregaciones religiosas volcadas en la atención a los más necesitados y, en este caso, trabajando con el sector más pobre de la población española inmigrante. Experiencias hechas letra y palabra dignas de quitarse el sombrero. El placer es nuestro.

12.1. A NIVEL ESTATAL

JORNADAS, SEMINARIOS Y PROYECTOS DE FORMACIÓN

Proyecto europeo "INCLUES. Llaves para una educación cognitiva e inclusiva". Seminario de expertos "Educación inclusiva en una sociedad multicultural"

Objetivos:

Este proyecto pretende crear una red de profesionales de la educación para trabajar hacia la realización de la educación inclusiva y cognitiva, transformando las actitudes de los profesores y la práctica del aula, valorando y desarrollando las potencialidades de aprendizaje ocultas y creando más experiencias de aprendizaje y competencias exitosas y, por ello, menos excluyentes. Propiciar una profunda reflexión sobre los fundamentos básicos necesarios para promover la inclusión de alumnos procedentes de otras culturas en los centros educativos ordinarios. Detectar las necesidades de los centros, alcanzar un intercambio de experiencias puestas en marcha en este ámbito y diseñar unas líneas maestras de acción para conseguir la inclusión.

Líneas prioritarias de actuación:

Promover la educación cognitiva como instrumento hacia la educación inclusiva y reeducar a los profesores para enseñar, desarrollando prerrequisitos básicos de pensamiento que constituyan instrumentos mentales para desarrollar una autonomía que permita aprender a aprender. Transformar sistemas escolares, currículos y formación del profesorado, promover enfoques didácticos innovadores y fomentar sistemas de evaluación y valoración más dinámicos.

Duración del proyecto:

Tres años, de octubre de 2003 a septiembre de 2006.

Resultados:

Página web interactiva. Selección de experiencias, teorías y programas relevantes en educación inclusiva y cognitiva.

Listado de criterios para evaluar la educación inclusiva en relación con la activación cognitiva.

Traducción de material para el profesorado sobre educación cognitiva e inclusiva. Para más información puede ponerse en contacto con pedagogico@ferececa.es y podrá recibir un ejemplar de la publicación: Lebeer, J. (2005) *INSIDE. Como aprender a aprender en un entorno inclusivo*.

Madrid: FERE-CECA.

Número especial de revista y un libro sobre el tema de evaluación dinámica, activación cognitiva e inclusión.

Apoyo local/regional a centros de investigación y formación, y sensibilización en el tema de la educación inclusiva y cognitiva.

Puede consultar la página web www.inclues.org

Jornadas de Orientadores

Noviembre 2004. Nuestro reto por la inclusión desde el Departamento de Orientación.

En la presentación de la Jornada se destacó la importancia de la figura del orientador escolar dentro de los tres ejes en los que FERE-CECA articula su propuesta de debate para la reforma educativa: calidad, equidad y libertad.

Octubre 2005. Medidas de refuerzo para alumnos de enseñanza obligatoria.

Las principales conclusiones de la Jornada fueron:

- Hay que abordar estas medidas desde el Proyecto Educativo de Centro y los Proyectos Curriculares. Deben ser trabajadas por todo el claustro.
- Dada la complejidad de organizar las medidas de atención a la diversidad, se pone de manifiesto la necesidad de garantizar la autonomía de los centros escolares y de que haya una dedicación permanente de los profesores de apoyo, orientadores y especialistas.
- El trabajo orientador precisa del apoyo multiprofesional de otros colegas expertos para realizar diagnósticos y proponer programas de intervención.

Noviembre 2006. El papel del orientador como dinamizador de comunidades de aprendizaje.

El aprendizaje cooperativo y la construcción del conocimiento en entornos escolares heterogéneos y la inclusión y la convivencia como bases para formar una comunidad, respectivamente.

Escuela de Verano FERE-CECA

Los meses de julio y septiembre, coincidiendo con el buen ánimo por la cercanía de las vacaciones, son uno de los momentos ideales para impulsar la formación del profesorado de nuestros centros. FERE-CECA cuenta con una tradición de más de 25 años de veranos educativos trabajando en el diseño novedosa de cursos y la formación de los profesionales de todo tipo. Por supuesto, la Educación Intercultural y la atención educativa al alumnado inmigrante han sido reflejo en la organización de las escuelas de verano. Son algunos ejemplos claros los del curso 2005-2006 con los cursos de *Respuestas a las necesidades educativas actuales desde la tutoría*, *Mejora de la convivencia desde la cultura organizativa y el clima emocional* y *Mediación y Resolución de conflictos en instituciones educativas: herramientas y estrategias*. En el curso 2006-2007 han destacado los cursos de formación: *resolución de conflictos en el aula*, *mejora de la convivencia; un nuevo modelo para implicar a las madres y padres en la escuela* y *Educación por competencias*.

PUBLICACIONES Y ARTÍCULOS**Revista Educadores**

La revista Educadores, fundada por FERE en 1958, es una publicación que en sus más de 40 años y 200 números ha servido de estandarte para la formación y renovación pedagógica de todos los miembros de la comunidad educativa de nuestros centros. A continuación, presentamos una selección de artículos relacionados con este programa de los números más actuales. Si desea suscribirse consulte con administración@ferececa.es o la página web: http://www.ferececa.es/Publicaciones/OTRAS_PUBLI_TOTAL.htm

Nº 202. Abril – junio 2002.

En la actualidad ¿Qué ciudadanía se configura en un contexto multicultural? Prof. Doudou Diéne

En este artículo el autor nos propone acometer el aspecto imprescindible de la formación ciudadana con la visión multicultural que nos envuelve. La sociedad plural en que vivimos debe organizarse y vivir en armoniosa democracia, en ella se desencadenan una serie de dilemas: lo personal y



lo social, la identidad y la diversidad, lo singular y lo plural. El diálogo se convierte en la mejor herramienta para superar prejuicios culturales, que entorpecen la configuración del sentirse ciudadano en un mundo sin fronteras.

La llegada de los "otros" a las aulas. Isabel Gómez Acebo

El análisis de la Profesora Gómez Acebo, nos invita a reflexionar sobre la actualidad de nuestras aulas, que cambian de color a un ritmo imprevisible y en la problemática de los educadores que se encuentran con nuevos retos socioculturales, religiosos, y pedagógicos. La autora profundiza en el tema de la multiculturalidad empezando por reconocer que el tema de la inmigración no es nuevo, pero actualmente nos desborda por sus dimensiones, lo que exige la aceptación de las diferencias del otro, que nos enriquece con su misma presencia y nos obliga a una serie de respuestas educativas transformadoras.

Las TIC en el trasfondo emocional y ético de la educación y la interculturalidad. Luis Fernando Vílchez.

Aporta varios enfoques novedosos: el trasfondo emocional y ético con el que se impregna este eje transversal y el verdadero sentido de la Educación Intercultural. El avance de las nuevas tecnologías llega a la educación y la introducción de las TIC debe aprovechar esta oportunidad para la Educación Intercultural a partir de la diversidad, pues respeta ritmos y diferencias, es motivadora, y ayuda a la interrelación.

Nº 207-208. Julio - diciembre 2003.

Medidas para la atención a los alumnos con necesidades educativas por discapacidad y diversidad sociocultural en Ed. Primaria. M^a Lourdes Carrasco.

Desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, la autora nos presenta una panorámica de la política de atención educativa, los programas y los recursos puestos a disposición de todas las Instituciones. Se trata de un completo elenco de las medidas de atención a los alumnos con necesidades educativas por discapacidad y diversidad sociocultural que se presentaron en la Jornada Internacional celebrada en Madrid en torno al Proyecto Europeo HAL.

Nº 212. Octubre-diciembre 2004

Educación inclusiva en una sociedad multicultural. Valentín Martínez Otero

La inclusión se enmarca en una sociedad globalizada, al mismo tiempo consciente del gran valor de la educación y del conocimiento, pero a la vez con todos los riesgos de la sociedad sin barreras, multicultural, multirreligiosa, etc. El autor, conocedor del impacto de la educación en la vida de las personas, aplaude y sitúa a la inclusión como la respuesta más humanizadora y socializadora para una nueva sociedad solidaria y en paz.

"Inclues: llaves para una educación inclusiva y cognitiva en España". Seminario de trabajo. Rosalía Aranda.

El proyecto europeo desea implantar sus redes en España. Para ello propone los centros asociados a la red INCLUES. Se plantea: desarrollar el potencial de alumnos en riesgo de exclusión, promover la educación cognitiva como instrumento hacia la inclusión, formar y buscar medios de actualizar las enseñanzas del profesorado y proporcionar sistemas de evaluación dinámica que permitan obtener datos cualitativos.

Experiencia de inclusión multicultural. Luis Peña Álvarez.

Centro modélico de los PP. Capuchinos que ha ofrecido una respuesta valiente a las necesidades educativas de sus alumnos. "Aquí no estamos en un centro en el que debamos integrar a unos cuantos alumnos extranjeros en nuestro sistema educativo; nos hallamos en un centro nitidamente multicultural, al servicio del cual tenemos que poner todos los resortes del sistema educativo".

Proyecto inclusivo de escolarización combinada. Ana M^a Sánchez Ajenjo

La experiencia de escolarización combinada entre dos centros, Santa María de la Hispanidad y el Centro María Corredentora, comparten propuestas y desafíos, es una de las estrategias más loables de buenas prácticas.

Nº 219. Julio-Septiembre 2006

Comunidad educativa intercultural e inclusiva. Valentín Martínez-Otero

Este estudio ayuda al lector a delimitar los conceptos de interculturalidad y multiculturalidad, integración e inclusión. Pero resulta especialmente enriquecedor el enfoque práctico, tanto pedagógico como social, de las implicaciones que este tema va recogiendo en las investigaciones de las buenas prácticas que se realizan en diversos países.

Diálogo ecuménico e interreligioso en una Europa unida. Perspectiva intercultural.

Mariana G. Purtuc

Una interesante reflexión sobre la identidad de la escuela y de su papel en la formación intercultural e inclusiva de la educación, sin renunciar a las raíces cristianas. La autora recoge una serie de líneas de actuación que permiten líneas de acercamiento compartiendo los principios de la escuela católica en Europa.

Medidas de Apoyo y Refuerzo educativo. Guía Práctica

Objetivos:

- Ofrecer a los profesionales que trabajan en la enseñanza obligatoria pautas que faciliten su labor en la prevención e intervención de las dificultades de aprendizaje que puedan presentar los alumnos, especialmente en las áreas instrumentales básicas.
- Elaborar un documento flexible con orientaciones prácticas adaptables a las peculiaridades concretas de los alumnos, el profesorado y los centros.

**Conclusiones:**

- Las medidas de refuerzo y apoyo educativos se sitúan dentro del continuo de medidas ordinarias de atención a la diversidad, y se desarrollan desde un marco de actuación lo más normalizado posible.
- Favorecen la mejora del proceso de enseñanza–aprendizaje en la Ed. Primaria y la Ed. Secundaria, al incidir en la prevención y tratamiento de las dificultades de aprendizaje para alcanzar los objetivos educativos de cada ciclo.
- La aplicación de esta medida de refuerzo se lleva a cabo a través de un Programa Base: establecimiento de recursos personales y materiales, organización del centro, proceso de aplicación, y evaluación.
- Los anexos del documento incluyen modelos de informes, protocolos de valoración, fichas de evaluación, propuestas de actividades, etc. Son recursos prácticos para los profesionales que deseen implementar en sus aulas estas medidas, debiendo adecuarse al tipo de alumnos que escolarizan y al contexto sociocultural en el que se ubican.

Si está interesado en conseguir esta guía póngase en contacto con pedagogico@ferececa.es o descárgalo de la web: http://www.ferececa.es/Publicaciones/PUBLI_PEDAGOGICO_TOTAL.htm

Programa de Prevención para Tutorías (PPT)

FERE-CECA es una organización compuesta por el 20% de los centros educativos españoles. El PPT (Programa de Prevención de Tutorías) lo realizan unos 200.000 alumnos cada año. A lo largo de los diez años de existencia del Programa lo han realizado más de tres millones de alumnos. Estos alumnos realizan cada año 12 sesiones, desde los 3 a los 18 años, salvo en 4º de Educación Primaria y 3º de Educación Secundaria donde se recomienda añadir 2 sesiones más.

El objetivo general del PPT es capacitar a los niños y adolescentes para que vivan en sociedad y se formen como personas autónomas, asertivas y responsables, que sepan tomar decisiones creativas, para prevenir el abuso de alcohol y otras drogas, el bullying y otros riesgos y conductas despersonalizantes y disociales.

Los tres ejes del PPT son:

COMPETENCIAS EMOCIONALES Autonomía-Autoestima	COMPETENCIAS PROSOCIALES Asertividad-Persuasión	COMPETENCIAS ÉTICAS Responsabilidad Creativa
Autoconcepto y memoria autobiográfica Actitudes y expectativas Habilidades de planificación Autocontrol emocional Autoestima y alfabetización emocional Autonomía personal y clarificación de valores	Conducta asertiva, sumisa y agresiva Actitud pro-social y cooperación Presión de grupo y manipulación Publicidad y expresividad Habilidades para iniciar y mantener conversación Derechos fundamentales y dignidad	Analizar y priorizar Explorar y valorar Actitud pro-activa y creativa Inteligencia compartida y equipo Códigos musicales y mediáticos Persuasión y diversión
1º y 2º Ed. Primaria 1º y 2º ESO	3º y 4º Ed. Primaria 3º y 4º ESO	5º y 6º Ed. Primaria Bachillerato



“Este proyecto es para los educadores, para aquellos que están convencidos de que la escuela no está para instruir, sino para educar. Para aquellos que creen que el método del buen educador no es transmitir información, sino enseñar a construir ideas. Para aquellos que creen que el fin de la educación no es formar buenos profesionales, sino buenos ciudadanos, desde un determinado proyecto de persona y de sociedad” (Bautista, J. M^a).

Las bases técnicas para el desarrollo del PPT se apoyan en tres modelos que sirven de refrendo teórico a los tres ejes de desarrollo: modelo pedagógico-emocional, modelo prosocial-asertivo y modelo hermenéutico-sistémico. El desarrollo completo del programa ofrece materiales para el alumnado, profesorado, tutores y padres, además de guías pedagógicas para la formación y puesta en práctica, así como un completo compendio de manuales y libros para saber más.

Se trata de un material compuesto de varios ejemplares, eminentemente práctico y sujeto a un elaborado marco teórico que capacita a los tutores con herramientas a lo largo de distintas sesiones completas en clave de unidades didácticas y con ricas, variadas y diversas lecturas,

canciones de música, películas de cine, anuncios de publicidad, poemas, etc. Cuenta con asesoramiento pedagógico en todo momento a lo largo del proceso de implantación. Para más información consulte www.ferececa.es/ppt o póngase en contacto en tutorias@ferececa.es

Foro Calidad y Libertad en la enseñanza

Educación para la convivencia

En este documento se plantea un debate sobre la convivencia en la escuela. Buscando puntos de encuentro y aportando reflexiones, análisis y propuestas que redunden en una mejora del ambiente educativo.

Se parte del siguiente concepto "La convivencia no es la mera ausencia de violencia, es el resultado y expresión de múltiples factores como son la comunicación, el diálogo, la cooperación, el respeto mutuo, etc." y se apuesta por la escuela como marco ideal para educar en la convivencia.



Educación en la interculturalidad

El documento intenta aportar pistas para la efectiva integración de los alumnos inmigrantes en la escuela y a través de ella en la sociedad, haciendo realidad el objetivo de pasar de un modelo escolar "multicultural", estructurado a partir de la yuxtaposición de individuos de procedencias y pertenencias culturales diversas, el modelo "intercultural" donde admitiendo el pluralismo de las culturas se va tras el ideal de culturas que se comunican y comparten unas bases comunes, para provocar una convivencia, basada en el respeto y en la posibilidad de enriquecimiento mutuo a partir de las diferencias.

Analiza la aportación de la escuela concertada al tratamiento de la diversidad en las aulas. Hace un recorrido por los diversos estamentos que deben aportar soluciones a esta realidad, invita a convertir los retos en oportunidades como respuesta a la misión, visión y valores de la escuela y a transformar el modelo escolar en intercultural. Se puede consultar en la página Web de FERE-CECA. http://www.fere.es/FERE_Actualidad/forocalidad.htm

Calidad, Libertad y Equidad en la Educación Propuesta educativa de las Escuelas Católicas

FERE-CECA y EyG han elaborado este libro titulado "Calidad, Equidad y Libertad en la educación" (CEL), que quiere ser la visión del sistema educativo español desde las Escuelas Católicas. Esta publicación contiene una reflexión sistemática sobre la educación, los problemas que se le plantean y las respuestas que creen más oportunas, partiendo de argumentos claros, meditados y sólidos.

El CEL se estructura en cinco capítulos, que hacen referencia a la aportación de la escuela católica al sistema educativo, nuestra opción por la calidad, equidad y libertad en la educación, una reflexión sobre cada nivel educativo y un capítulo final sobre financiación.

Para más información consulte la página web:

http://www.fere.es/Publicaciones/OTRAS_PUBLI_TOTAL.htm o realice su pedido en

<http://www.fere.es/pedido.htm>



12.2. A NIVEL AUTONÓMICO

ANDALUCÍA

FERE-CECA y Educación y Gestión Andalucía mantienen un observatorio permanente sobre el nivel de integración educativa en los centros pertenecientes a nuestras organizaciones. Dentro del análisis propio de dicho observatorio, hacemos una mención especial a la atención a la diversidad y convivencia intercultural, ya que resulta de suma importancia conocer la presencia inmigrante en las escuelas y las realidades sociales en las que se encuentran estos alumnos.

Los centros privados concertados, en Andalucía, escolarizan el 18% del total de la población escolar andaluza, según declaraciones del Defensor del Pueblo, D. José Chamizo. En cualquier caso, conviene precisar que, según la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, la educación concertada no representa más del 18,5% de la escuela andaluza, con lo que su nivel de integración educativa coincide en su participación porcentual total. En definitiva, la escuela concertada escolariza, como mínimo, el mismo nivel porcentual de inmigrantes que el resto de la escuela andaluza.

El ideario católico de nuestros centros no ha constituido ni constituye un obstáculo para la escolarización del alumnado procedente de otros países, muchas familias extranjeras muestran su deseo de escolarizar a sus hijos en este tipo de centros por la existencia de un ideario católico.

Desde nuestro Departamento de Formación se vienen organizando diferentes actividades entorno a la Atención a la Diversidad, de la que forma parte este alumnado inmigrante. Desde el año 1998, con la presentación del Programa "A todo color", hasta estos últimos años completadas las acciones formativas puntuales, con seminarios. Entre los que destacamos el Seminario de Orientadores: Creando comunidades de aprendizaje, que lleva funcionando cinco años y el Seminario para el profesorado de apoyo.

ARAGÓN

La mayoría de la población inmigrante de Aragón tiene necesidades educativas especiales derivadas de situaciones personales, culturales y sociales desfavorecidas y/o que manifiestan graves dificultades de adaptación escolar por escolarización tardía o irregular y para muchos el idioma.

Por ello trabajamos con ellos siguiendo el Protocolo de Acogida al alumnado inmigrante y atendiendo a sus necesidades de forma individual. En primer lugar y tras realizar la matrícula, se les da todo tipo de información sobre el funcionamiento del Colegio y los servicios que ofrece. Realizamos a los alumnos una evaluación inicial para comprobar el nivel curricular del que parten y poder favorecer así, sus posteriores aprendizajes. Tanto a las familias como a los propios alumnos de habla no castellana les orientamos y buscamos recursos para que puedan mejorar su nivel de castellano.

Durante este curso, algunos de nuestros colegios han creado la figura del "tutor de acogida" y "profesor de español" para inmigrantes, de manera que los alumnos reciben clases de español, ya sea de iniciación o perfeccionamiento 4 horas semanales.

En el caso de los inmigrantes que hablan castellano y vienen con un nivel de competencia curricular inferior al de su grupo-clase, reciben clases de apoyo individualizado y en caso necesario se les realizan ACIS.

A lo largo del curso vamos incorporando a alumnos inmigrantes que por diferentes motivos no se han incorporado al inicio del curso académico. Los tutores mantienen a lo largo del curso varias entrevistas con las familias y se presta especial importancia a la orientación de estos alumnos cuando están en el 2º ciclo de E.S.O.

Los colegios mantienen contacto directo con CAREI, que cuenta con gran cantidad de recursos materiales y también humanos.

Nuestros centros cuentan con un profesorado vocacionado, concienciado de la necesidad de acoger e integrar a estos alumnos y procuran trabajar todos en la misma línea para desarrollar esta tarea educativa tan compleja, y en vistas a que el porcentaje de alumnado inmigrante, va incrementando cada año. También cuentan con profesores de apoyo, psicólogos y especialistas en pedagogía terapéutica, incluso con religiosos que hablan otros idiomas como el árabe y que facilitan la comunicación con muchas familias. Pero aunque parece estar bien dotado de personal, no es suficiente para atender necesidades tan variadas.

ASTURIAS

La Consejería de Educación del Principado no ha publicado ninguna resolución que regule el tratamiento de la población escolar inmigrante. Se ha limitado a dar instrucciones en las sucesivas circulares de principio de curso en las que ha fijado el tratamiento a seguir en cuanto a admisión, acogida y modalidades de atención.

La propia Consejería comunicaba a aquellos centros que consideraba afectados la reserva de plazas para incorporación tardía de alumnos inmigrantes.

Tutoría de Acogida.-Los centros concertados cuyo número de alumnos inmigrantes sea igual o superior a quince y supongan, al menos, un 10% por ciento del alumnado matriculado pueden nombrar un profesor de claustro como tutor de acogida con un máximo de tres horas de dedicación lectiva.

Aulas de Acogida.-Se necesita un número de inmigrantes superior a treinta alumnos.

Aulas de inmersión lingüística.- Sólo han funcionado dos en la enseñanza pública, en Oviedo y Gijón, y a partir del curso 2004-05. La mayoría de los alumnos inmigrantes son hispanohablantes.

El número de horas lectivas asignado para atención al alumnado inmigrante es insuficiente, más aún si tenemos en cuenta que la Consejería no incluye en el pago delegado al Gabinete de Orientación de Primaria, que debe ser costeado por el propio centro.

El principal problema que se plantea con el alumno inmigrante es la integración, más difícil cuanto más edad y que se agrava cuando la incorporación se produce con el curso ya avanzado.

Sigue a éste la mejora de las competencias curriculares y, complementariamente, el establecimiento de una relación fluida con las familias, que resulta muy difícil debido a su dilatado horario laboral.

Los colegios con mayor matrícula de inmigrantes están en el centro de Asturias y en las tres poblaciones más grandes: Colegio Nazaret – Oviedo (17%) López y Vicuña – Gijón (8,7%) S. Nicolás de Bari – Avilés (10%) y Santo Tomás – Avilés (8%)

En los últimos años, FERE-CECA de Asturias ha llevado a cabo, respondiendo a las necesidades formativas de los claustros, actividades formativas relacionadas con la educación intercultural y la atención a la diversidad en los centros.

2002	Curso: Análisis del contexto educativo. Educación intercultural	Oviedo
	Grupo de trabajo: Informatización de material de atención a la diversidad: Ed. intercultural.	Pola de Lena
	Jornada: Migraciones, racismo, ed. intercultural. Cómo abordarlo en la escuela.	Oviedo
2003	Curso: Los ejes transversales en la ESO: educación para la justicia y la solidaridad.	La Felguera
2004	Curso: La convivencia escolar: prevención y actuaciones generales	Mieres
2005	Curso: Medidas de refuerzo y apoyo en infantil, primaria, ESO y bachillerato.	Oviedo Gijón
	Jornada: Jornada sobre medidas de refuerzo y apoyo	Oviedo
	Curso: Atención a la diversidad en el aula ordinaria	Oviedo
2006	Curso: Atención a la diversidad en el aula ordinaria.	Oviedo
	Jornada: Educar en la convivencia para resolver conflictos y prevenir la violencia escolar	Oviedo

BALEARES

Cabe señalar que el porcentaje de alumnos inmigrantes en los centros de nuestra Comunidad varía significativamente en función de la localidad y zona en la que están ubicados.

En nuestra Comunidad, las iniciativas para atender a los alumnos inmigrantes vienen marcadas por la normativa de la Conselleria de Educación y por las actuaciones realizadas directamente por los centros que cuentan con índices de inmigración más elevados.

Por otra parte, podemos señalar algunas características propias de nuestra Comunidad Autónoma que condicionan las actuaciones que realizan nuestros centros en materia de acompañamiento de los alumnos inmigrantes:

El hecho de ser una Comunidad Bilingüe, con dos idiomas oficiales: Castellano y Catalán.

En nuestra Comunidad, el idioma vehicular de aprendizaje es el catalán. Este hecho supone que nuestras actuaciones vayan dirigidas a dos niveles: a alumnos procedentes de otros países, con los que hay que trabajar paralelamente las dos lenguas oficiales, y alumnos procedentes de otras Comunidades Autónomas, con los que hay que hacer una inmersión acelerada del catalán.

-Lugares de procedencia de los alumnos.

En relación a este punto, cabe destacar que, según los países de procedencia de los alumnos inmigrantes, los niveles de aprendizajes básicos con que llegan a nuestros centros son significativamente distintos.

Con alumnos procedentes de países desarrollados, principalmente del Norte de Europa, con un nivel socio-cultural elevado, normalmente la adaptación es muy rápida, centrandose los esfuerzos a un nivel de competencias lingüísticas que, en la mayoría de casos, aprenden con mucha facilidad. Esta inmigración es habitual en nuestras islas, donde cada vez es mayor el número de familias de

procedencia germana o inglesa que, por motivos laborales, o simplemente, con el objetivo de aumentar su calidad de vida, se trasladan a vivir a nuestras Islas.

Los alumnos procedentes de países menos desarrollados, con realidades socio-culturales muy distintas a las nuestras, requieren, evidentemente, unas actuaciones totalmente distintas. Al aprendizaje de las dos lenguas oficiales, debemos añadir un refuerzo de las áreas instrumentales básicas y, sobre todo, un trabajo importante en habilidades sociales y trabajo con las familias, normalmente con graves problemas estructurales y emocionales.

ACTUACIONES REALIZADAS DESDE ESCUELA CATÓLICA DE LAS ISLAS BALEARES.

- En su día, Escola Catòlica de les Illes Balears, negoció un acuerdo con la Conselleria de Educación para dotar de recursos adicionales a los centros concertados con más índice de alumnos inmigrantes. Gracias a este acuerdo, cada año se publica una convocatoria específica de ayudas para dotar de recursos a estos centros, denominados “de atención preferente”. En estos centros se diferencia entre alumnos de necesidades educativas especiales y alumnos de educación compensatoria (en los cuales se inscriben los alumnos inmigrantes).
- Por otra parte, desde nuestra sede, se ha impulsado de forma importante la creación de Departamentos de Orientación en Educación Infantil y Primaria, financiados con recursos varios (familias, Asociaciones de padres y madres, etc.). Cada vez son más los centros que incorporan este departamento en las primeras etapas de escolarización.
- En materia de formación permanente del personal docente, hemos organizado una media de tres acciones formativas de Atención a la diversidad, dedicando un espacio específico a la atención de los alumnos inmigrantes (plan de acogida, competencias lingüísticas, competencias sociales, etc.). Además en el 2006 organizamos unas Jornadas sobre Multiculturalidad y educación.

ACTUACIONES REALIZADAS POR ALGUNOS CENTROS CATÓLICOS

En general, las actuaciones realizadas en los centros se realizan a través del Plan de Acción Tutorial. No obstante, también se realizan otras:

- Designar un alumno-guía que ayude a la integración del nuevo alumno.
- En el caso de alumnos de las etapas de infantil y primaria, y una vez valoradas sus necesidades, reciben refuerzo educativo dentro del aula.
- En algunos centros, existe una “aula de atención preferente”, en la cual se proporciona competencia lingüística suficiente a los alumnos que la integren. La permanencia máxima en esta aula es de un curso escolar y a ella se accede a partir de una prueba inicial. Los alumnos trabajan las áreas instrumentales, la cultura de nuestra comunidad y habilidades sociales. El resto de áreas las realizan en su grupo de referencia.

En otros centros, se establecen cuatro grupos de alumnos:

- Nivel 0, alumnos nuevos que no conocen la lengua catalana. En este nivel se trabaja el vocabulario básico para que pueda integrarse lo antes posible con los compañeros y seguir el ritmo del aula.
- Nivel 1: alumnos que ya conocen un poco la lengua catalana, pero con un vocabulario y comprensión pobre, por tanto se intenta ampliar vocabulario y aumentar la comprensión y expresión, sobretodo oral, pero también escrita.
- Nivel 2: alumnos con más competencia comunicativa, pero que necesitan reforzar la lengua catalana hacia otras áreas.
- Nivel 3: alumnos de Educación Secundaria que tienen poca competencia lingüística y comunicativa en la lengua catalana. Con estos alumnos se suele trabajar dentro del aula, aunque en ocasiones se ofrece un refuerzo más específico fuera del aula, en pequeño grupo.

En estas sesiones se trabaja con una metodología dinámica y participativa para fomentar la expresión oral, especialmente la expresión. Se utilizan juegos didácticos, cuentos, recursos teatrales, canciones, cd-rom, etc.

Algunos centros han desarrollado herramientas de recogida de información y diagnóstico muy elaboradas, con la intención de determinar de forma lo más precisa posible el nivel de competencias curriculares y lingüísticas de los alumnos inmigrantes, implicando en ello a todo el claustro.

Los centros que han aportado sus experiencias han sido: Sant Francesc d'Assís de Manacor, Sant Bonaventura, de Lluchmajor, Jesús María, de Palma i Colegio Sant Francesc de Sales, de Ciudadela de Menorca.

CANTABRIA

Desde nuestra comunidad autónoma ha sido prioritaria la sensibilización a nuestros centros sobre la problemática con que se encuentran los inmigrantes en su llegada a los mismos. Por ello, y dentro de las posibilidades que se muestran a nuestro alcance, hemos incentivado a los Centros a través de reuniones con los Directores/ Orientadores/ Padres en estos últimos años, en los siguientes temas:

1. Promoción y colaboración en campañas:
 - "Entreculturas"- Fundación para la educación y el Desarrollo de los Pueblos.
 - "Campaña Mundial por la Educación"- Aloban. Ayuda en Acción y otros.
 - "Conectando Mundos"- Intermón Oxfam.
2. Planes de acción a través de Tutorías. En las mismas se pretende que los centros aborden de manera habitual sesiones con temas relacionados con la integración cultural, la convivencia en una nueva realidad social, la tolerancia con la diferencia, la riqueza de la multiculturalidad, etc.
3. Incentivación a la elaboración de Planes de Acogida e Integración. Se recomendaba desarrollar un protocolo de Acción para facilitar la incorporación a nuestra Comunidad Educativa, entre otros, de los alumnos/as inmigrantes.
4. Negociación a nivel de Consejería de Educación los apoyos pedagógicos necesarios, ayudas económicas a los alumnos y familias, poniéndolo en conocimiento de los Centros a fin de que soliciten y accedan a las mismas.
5. Animación a los centros a que participen con su Personal en los Planes de Interculturalidad creados por la Consejería de Educación, nombrando a delegados para su formación, para su posterior apoyo específico.
6. Animación y apoyo a los Centros a que su Semana Cultural gire en torno a la interculturalidad, realizando actividades tales como: intercambio de realidades típicas de cada país, tómbola misionera, Día del Bocata Solidario...
7. Extender esta realidad a las Asociaciones de Padres para que sean conscientes y sensibles a la interculturalidad de nuestros hijos.
8. Sensibilización a los Centros a que nombre Coordinadores de Interculturalidad, asistencia a cursos de coordinadores, conferencias, etc.
9. Información a los Centros sobre la importancia que supone la elaboración de un Plan de Atención a la Diversidad.

Somos conscientes de que el tema pudiera conllevar más actuaciones y que a buen seguro iremos afrontando en la medida en que nos vayan llegando nuevas ideas, y ayudas.

CASTILLA LA MANCHA

Desde la sede de Castilla La-Mancha de la Federación Española de Enseñanza y Titulares de Centros Católicos (FERE-CECA) trabajamos día a día para dar respuesta y atención a la amplia diversidad de nuestro alumnado. Nuestro objetivo desde el departamento de Asesoramiento Pedagógico es estar en contacto diario con nuestros centros para conocer de primera mano las necesidades educativas de los alumnos, las demandas de los profesores y, en definitiva la realidad de nuestros centros.

Para ello además de mantener un contacto directo y cercano con los verdaderos destinatarios de nuestro trabajo, con el objetivo de satisfacer en la medida de lo posible sus demandas, organizamos jornadas de formación para nuestros profesores encaminadas a complementar y mejorar su labor educativa y, a solucionar sus dudas en un momento educativo cargados de cambios constantes.

Por otro lado, desde el departamento de Asesoramiento Pedagógico gestionamos los cursos del Forcem, ayudando y orientando a nuestros centros a la hora de solicitar y poner en marcha acciones formativas. Un amplio catálogo de acciones destinado a satisfacer las demandas formativas de todos los niveles y en todas las áreas. Una herramienta formativa, los cursos del Forcem, abierta a las necesidades e idiosincrasia de cada centro y, a las necesidades educativas especiales de sus alumnos que permite que cada uno elabore su propia propuesta formativa.

Empeñados en mejorar y abrir nuevas vías de formación destinadas a nuestros profesores, que repercutan en una mejor atención a la diversidad de nuestro alumnado, este año la Federación Española de Enseñanza y Titulares de Centros Católicos (FERE-CECA) de Castilla La-Mancha pone en marcha por primera vez en marcha el Contrato Programa, una propuesta formativa pensada y elaborada a partir del carácter propio de la Escuela Católica.

Nuestros centros han abierto sus puertas a un gran número de alumnado inmigrante, lo que supone cada día un nuevo reto en la atención de la diversidad del alumnado. Para conseguirlo, a pesar de las escasas ayudas económicas aportadas por la Consejería de Educación, FERE-CECA Castilla La-Mancha trabaja con este organismo para que se establezca planes y elaboren leyes que doten de mayores presupuestos para facilitar la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales en nuestra región.

Tras cincuenta años de vida a FERE-CECA Castilla La Mancha todavía le queda mucho camino por recorrer, un camino que esperamos sea, en los próximos 50 años tan provechosos como los cincuenta que ya hemos vivido.

CASTILLA Y LEÓN

En cuanto a las principales necesidades de estos alumnos en la comunidad se señalan:

- desconocimiento o con dificultades en el conocimiento del idioma.
- dificultades en conocimientos básicos.
- poseen competencias curriculares que no tienen nada que ver con las establecidas en el currículo del sistema español.
- falta de materiales didácticos.
- dificultades económicas en la familia para la compra de material educativo en los centros para trabajar con estos alumnos.
- déficit en hábitos de higiene, en habilidades sociales y por tanto dificultades de integración.
- absentismo escolar.
- pocos hábitos de estudio y nulo seguimiento escolar en la familia.
- dificultades en la comunicación con la familia por diversos motivos.

— debería recogerse por separado el tema de minoría y el tema de inmigrantes puesto que son realidades totalmente distintas, incluso encontramos una alta heterogeneidad dentro de los distintos grupos de inmigrantes. La identificación de alumnos con necesidades, lo hacen los equipos y no tienen tiempo para pasar por todos los centros.

A nivel de centro:

- falta de recursos humanos: educadores sociales, trabajadores sociales, mediadores sociales.
- falta nula de atención o de atención suficiente por parte de los equipos psicopedagógicos de las distintas Direcciones Provinciales.
- No posibilidad de tener aulas ALISO en la red concertada.

Se ha trabajado mucho la formación del profesorado con:

- Jornada "Aprendizaje cooperativo" 28 y 29 enero de 2005 con un total de 40 participantes.
- Jornada "Gestión de la convivencia en el Centro" 18 y 19 de febrero de 2005 con 157 participantes.
- Jornada "Medidas de refuerzo y apoyos educativos" 22 de octubre de 2005 con un total de 115 participantes.
- También hemos realizado la jornada "Educación intercultural" 27 y 28 de enero de 2006, con un total de 42 participantes.

GALICIA

En los centros FERE de Galicia el colegio que más alumnos inmigrantes posee está en un 16%. La panorámica de la situación del inmigrante en nuestros centros la hemos basado en la recogida de datos de los 10 colegios de mayor porcentaje de acogida.

La mayoría de estos centros (todos excepto dos) están situados en las urbes más populosas de nuestra geografía (Santiago de Compostela, Vigo, A Coruña, Ourense y Lugo) y también, en la mayoría de ellos, la procedencia mayoritaria es la latinoamericana, seguida de Europa del Este y de China.

Las necesidades educativas que presenta el alumnado de origen inmigrante que accede a uno de nuestros centros escolares pueden clasificarse en tres ámbitos:

Necesidades lingüísticas: derivadas del desconocimiento de una o de las dos lenguas cooficiales de la CCAA, con consecuencias tanto para las relaciones interpersonales y sociales como para el aprendizaje.

- Aunque la mayoría del alumnado proviene de Latinoamérica y maneja un "castellano básico", también se encuentran con dificultades por las variaciones de tono, giros, expresiones... Habiendo también casos de un dominio muy bajo de esta lengua.
- Se encuentran con la dificultad añadida de tener que enfrentarse al gallego, una lengua cooficial con el castellano y que está presente como asignatura y como lengua vehicular en algunas materias. Esto agravado por la realidad sociolingüística diglósica con la lengua castellana como lengua dominante.

Necesidades curriculares: relacionadas con la diferencia entre la cultura mayoritaria del nuevo entorno y la cultura en que ha vivido y vive en el seno familiar; además algunos presentan deficiencias, sobre todo en los saberes instrumentales, derivadas de la nula o insuficiente escolarización anterior.

- Las nuevas tradiciones y costumbres pueden diferir a los de su vida cotidiana y pueden generar conflictos en su círculo familiar.
- El nivel académico suele ser bajo. Aunque en algunos casos en su expediente se reflejan buenas calificaciones, encontramos que el nivel puede estar dos cursos por debajo del nivel que le correspondía por edad. En otros casos llegan sin estar escolarizados teniendo ya 10 o 12 años.

Necesidades tutoriales: consecuencia de la dificultad del proceso de integración en el ámbito escolar y social y de las diferencias entre las normas y costumbres familiares y las que proponen en el centro o en el entorno, aparte de las que algunos encuentran por las condiciones socio-familiares desfavorecidas.

- Encontramos dificultades económicas; éstas pueden influir en el rendimiento del alumno si no cuenta con lo imprescindible o con un hogar adecuado para llevar el proceso de aprendizaje aceptable.
- En general, las relaciones con los compañeros pueden ser complicadas pero no se dan actitudes de rechazo ni agrupaciones por procedencias.

Ante la llegada de estas familias los centros ponen en marcha todos los mecanismos de los que disponen, tanto humanos como educativos:

— humanos: asesoramiento y ayuda a las familias; derivación a otros organismos de apoyo y asistencia.

Por parte de la Institución-Congregación que regentan algunos colegios se les informa de ayudas, becas que pueden recibir desde los distintos organismos oficiales.

Las clases de apoyo son especialmente útiles cuando se trata de niños que llegan de países que no tienen la misma lengua. Para trabajar con ellos es fundamental el trabajo llevado a cabo por el equipo psicopedagógico del centro.

— educativos: valoración de las necesidades, adquisición de lenguas, integración en un grupo de su nivel, refuerzo educativo e igualdad de oportunidades.

En los informes de estos 10 centros se constata que se cumple uno de los principios fundamentales del sistema educativo, la integración escolar, en consonancia con el derecho a la igualdad en la educación y el objetivo de contribuir a la cohesión social.

MADRID

La Comunidad de Madrid es una de las Autonomías que mayor crecimiento de población inmigrante ha experimentado en su territorio. Son muchos los centros educativos de FERE-CECA que superan en más del 30% la población de alumnado inmigrante. En este sentido, FERE-CECA Madrid ha destinado muchos esfuerzos en el desarrollo de proyectos y Programas que aborasen la interculturalidad y que desarrollase todo tipo de materiales, cursos de formación, libros de lecturas y recursos varios para la mejora de la calidad en los programas. Es, en realidad, una federación pionera en el tratamiento a la diversidad en la Comunidad de Madrid y así lo demuestran su plantilla, recursos, financiación y el nutrido conjunto de programas que han salido a la luz en sus manos. Los programas más importantes son los siguientes:

1. *"Programa A Todo Color"*. Fruto de la inquietud producida por la nueva situación social y escolar de Madrid con la llegada de los nuevos vecinos, vemos la necesidad de promocionar la Educación Intercultural y prevenir el racismo y la xenofobia, en todos los Centros Escolares del Ayuntamiento de Madrid, vemos la necesidad de ofrecer al profesorado herramientas didácticas que les ayude a abordar positivamente el fenómeno migratorio en las aulas.

Han participado 411 centros escolares de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y otras asociaciones relacionadas con actividades docentes. De los centros participantes, 221 han sido centros públicos, 170 fueron concertados y los 20 restantes corresponden a centros privados y asociaciones.

Se han desarrollado a lo largo de los diferentes años (desde 1998) en los que se ha puesto en marcha el Programa toda una serie de actividades centradas en el Profesorado y alumnado:

- Difusión y desarrollo del Programa en Centros de Infantil, Primaria y Secundaria.
- Difusión de material educativo de Educación Infantil, Primaria, Secundaria, mayores de 16 años y materiales para la formación del profesorado.

- Publicación de materiales para formación del profesorado que generen los Grupos de Trabajo.
- Los materiales del Programa "A Todo Color" se envían a todos los Centros Educativos que los solicitan a través de las fichas que periódicamente se remiten mediante circulares y comunicaciones a los centros.
- Educación Infantil: se han seguido distribuyendo las guías del tutor, las fichas y los carteles correspondientes.
- Guías de Educación Primaria: Guías didácticas para el tutor y pósters para los alumnos.
- Cuentos de Otros Pueblos: El material está formado por la guía del tutor con actividades para desarrollar en clase, las fichas de trabajo de los alumnos y el CD (o cassette) con las canciones que corresponde a cada uno de los Cuentos.
- Cuentacuentos Interculturales en los Centros Escolares para alumnos de Primaria.
- Cuentos de Preescolar e Infantil: "Un mundo de Cuentos": ¿Me lo cuentas otra vez? Un grupo de Profesores ha trabajado la elaboración de una serie de cuentos destinados a la edad de preescolar e Infantil (0-6 años). En estos cuentos se ha trabajado el valor de la diversidad a través de distintos personajes. Los cuentos han sido de elaboración propia así como la ilustración de los mismos.
- Guías del Tutor y fichas de alumnos de 1º Y 2º de Educación Secundaria Obligatoria.
- Guías del Tutor y fichas de alumnos de 3º Y 4º de Educación Secundaria Obligatoria.
- Material para alumnos mayores de 16 años. Se editó el curso 2000-2001 con el objetivo de que llegara a alumnos que están cursando Bachillerato, Formación Profesional o Garantía Social.
- Publicación de la selección de premios del III Concurso de Experiencias en Educación Intercultural. El objetivo de esta publicación es dar a conocer a todos los profesores de Madrid, las actividades interculturales que se están llevando en diferentes centros por iniciativa de sus docentes. En la misma publicación se recogieron también las ponencias de la V Jornada de Educación Intercultural, que bajo el título de "*Inmigrantes Chinos en Madrid: todo un reto Intercultural*".
- *La música y La inmigración en nuestra sociedad*: Una propuesta didáctica para alumnos de Secundaria. Es una publicación que recoge canciones de diferentes grupos musicales que abordan el fenómeno migratorio. Es un material para el profesorado que puede utilizar en las aulas.
- Guía para la realización de una Semana Intercultural. Es una publicación destinada a todos los profesores. En ella se ha pretendido dar ideas de actividades para la realización de una semana Intercultural en el Centro escolar.
- Textos para trabajar la Interculturalidad. Propuesta didáctica para Secundaria y Primaria.
- La música como intercambio de culturas. Propuesta didáctica para Primaria y Secundaria.
- Actividades escolares y extraescolares dirigidas a la población infantil y juvenil.
- Cuenta-cuentos Interculturales para Educación Infantil en Centros escolares.
- Semana de Teatro Intercultural.
- Participación en el Día del Niño de Tetuán.
- Actividades de Sensibilización a los alumnos de Primaria y Secundaria sobre el fenómeno migratorio y lo que aportan los inmigrantes a la sociedad de acogida.
- Formación del profesorado.
 - Presentación del Programa en los Centros Escolares.
 - Cursos de Educación Intercultural de 12 horas cada uno.
 - Coordinación de dos grupos de Trabajo de Profesores.
 - Concurso de experiencias de Educación Intercultural.
- FERE-CECA Madrid también ha puesto en marcha una serie de programas en donde se trabaja la interculturalidad y que ha sido fruto de las demandas que han planteado el profesorado de los Centros.

2. *Programa Norte-Sur. "Un viaje de ida y vuelta"*. Para los años 2006-2007-2008 ha puesto en marcha este Programa que trabaja conjuntamente tres aspectos fundamentales: Comercio Justo, Relaciones de Género e Interculturalidad. Cuenta con el apoyo de la Comunidad de Madrid, está promovido por un consorcio de tres Ongs con amplia experiencia educativa en interculturalidad, Equidad de Género y Comercio Justo. Estas organizaciones son FERE-CECA Madrid, InteRed y SETEM.

El Programa ofrece Materiales Didácticos (Agenda Escolar de Género, Guía de Comercio Justo y Consumo Responsable) actividades de sensibilización, Semana de Cine-Fórum y Jornadas de formación reflexión para el profesorado.

Servicio Intercultural de Apoyo al Profesorado (SIAP). Apoyo al profesor en conflictos interculturales que puedan surgir en el aula. Está formado por un equipo interdisciplinar que apoya al profesorado en tres ámbitos específicos de actuación:

- *En conflictos interculturales*. Este apoyo se realiza de dos maneras distintas: Con un *apoyo individual* al profesorado de acuerdo con las necesidades que el profesor haya planteado y con *una intervención grupal* en aquellos casos en que el conflicto así lo ha requerido.
- *"Mediador familias Inmigrantes-escuela"*. Esta mediación es básicamente de apoyo y asesoramiento al profesorado en aquellos problemas que las familias inmigrantes tienen y que afectan a su relación en las escuelas. (Asesoramiento en las familias en temas legales, Ongs, ayudas, Becas, Servicios Sociales, recursos de empleo, recursos educativos, vivienda, Salud...)
- *"Formación al profesorado en aspectos relacionados con inmigración y extranjería"*. Se han realizado charlas informativas sobre cuestiones que plantean mayor inquietud al profesorado, relacionados con el tema de inmigración y extranjería. Estas Charlas se han realizado en los Centros escolares.

Para más información no dude en consultar: <http://www.feremadrid.com>

MURCIA

En general, el porcentaje de alumnado inmigrante que está presente en nuestros centros concertados va aumentando periódicamente. También es digno de resaltar que el número de alumnos de padres inmigrantes, unido a la elección que realizan hacia la concertada es el motivo de este incremento.

Estamos y están acogiéndose a nuestros centros como medio de integración social, entre otras cosas, porque una vez cubiertas las necesidades básicas, pasan a elegir calidad para sus hijos.

Un ejemplo, lo encontramos en el Colegio Salesianos de Cartagena, donde hay un número elevado de inmigrantes que están acudiendo a cursos de iniciación profesional y a los cursos de formación ocupacional y continua.

El alumnado inmigrante presenta, sobre todo, necesidades de expresión oral, en la lectura comprensiva y en el área de matemáticas. Otra problemática es que en los cursos superiores les cuesta tanto con los compañeros como con la dinámica general del centro.

En ocasiones se cuenta con programas de compensación educativa tanto en primaria como en secundaria; con jornadas irregulares de personal especializado.

Otro de los centros con mucha implicación en diferentes acciones por la atención al alumnado inmigrante es el Colegio Santa Ana de Jumilla. Este centro tiene, en la actualidad, varias experiencias programadas entre las que cabe destacar tres principalmente: Plan de acogida, programa de apoyo y refuerzo en colaboración con Cruz Roja y voluntarios y un Programa de sensibilización para favorecer la convivencia y la tolerancia trabajando conjuntamente con la CAM y Cáritas.

NAVARRA

Dentro del contexto general de los planes nacionales de Acción para la Inclusión Social en España, el departamento de Educación del Gobierno de Navarra viene desarrollando desde 1998 diversos planes y programas de lucha contra la exclusión social y de atención a la diversidad. Tres son los planes principales:

- a) El Plan de Lucha contra la Exclusión Social, dirigido a la población, sea o no inmigrante, en condiciones o en riesgo de exclusión. Como medidas el plan ha previsto:
 - promover la escolarización temprana y prevenir el abandono escolar;
 - presentar ofertas educativas que tengan en cuenta las particularidades y las necesidades de los adolescentes en situación de riesgo social; y
 - difundir la existencia de las ayudas económicas existentes y reforzar la política de becas.
- b) El Plan de Atención a la Diversidad, que desarrolla dos tipos de medidas:
 - curriculares: orientación y tutoría, opcionalidad, adaptaciones curriculares, distinción de niveles de profundidad en las programaciones del currículo ordinario y programación por capacidades; y
 - organizativas: refuerzos, apoyo al alumnado con NEE por profesorado especializado, agrupamientos específicos en áreas troncales, itinerarios formativos en 2º Ciclo de ESO, programas de diversificación curricular y Unidades de Currículo Adaptado (UCA).
- c) El Plan de Educación para la Vida y los Valores:
 - promueve la formulación realista y la operatividad de los proyectos educativos de centro;
 - integra plenamente la función orientadora en el quehacer del centro escolar;
 - responde a las necesidades educativas del alumnado desde el momento de su detección.

Al igual que en otras CCAA, en Navarra existe un Plan para la Integración Social de los Inmigrantes, promovido por el departamento de Bienestar Social, en el que participa el departamento de Educación, entre otros. Fundamentalmente se han priorizado tres áreas para atender al alumnado inmigrante:

- La enseñanza del castellano como segunda lengua. Incluye un plan específico de Formación del Profesorado con diversos seminarios y cursos celebrados y las Jornadas de Experiencias de Atención a la Diversidad Cultural, como espacios para la reflexión y el diálogo. Además se han adoptado medidas contempladas en el Pacto para la Mejora de la Calidad del Servicio Educativo firmado por el departamento de Educación y los sindicatos.
- La acogida y la integración socioeducativa. Existe en los todos los centros una Guía con orientaciones para la escolarización del alumnado inmigrante elaborada por el Servicio de Renovación Pedagógica del departamento de Educación. Contiene pautas de actuación para los colegios con el fin de facilitar la integración del alumnado, planificar procesos de acogida y de enseñanza-aprendizaje.
- La respuesta, en determinados casos, al retraso académico. Esto supone la elaboración de pruebas de nivel, elaboración y difusión de materiales y medidas de adaptación del currículo.

Los centros educativos de Escuelas Católicas suelen seguir unas pautas comunes:

- Existen planes de acogida que siguen las orientaciones del departamento de Educación.
- Se habilitan aulas y profesorado para el apoyo de estos alumnos con gran esfuerzo y dedicación por parte de los centros. Según las necesidades se realiza con mayor o menor intensidad (de ritmo, horario, etc.).
- Se han creado aulas de apoyo más específico para alumnos que desconocen el castellano. En este sentido destaca el Programa de Inmersión Lingüística (PIL) con dos aulas en sendos colegios de FERE-CECA para nuestros centros. El programa consta de dos cuatrimestres y se realiza tres días completos a la semana (de 8 a 2); se trabajan el ámbito socio-lingüístico y el científico-matemático. El objetivo es la integración en el aula. También existe un Servicio de Educación para Inmigrantes (SEI) impulsado por la Compañía de Jesús y la Diócesis, donde alumnado inmigrante de centros públicos y concertados reciben apoyo extraescolar.
- También se intenta mejorar su integración a través de actividades extraescolares de tiempo libre.

LA RIOJA

El alumnado extranjero que accede a nuestro sistema educativo se incorpora desde el principio, en la medida de sus posibilidades, al desarrollo curricular de su aula de referencia, ofreciendo cada profesor/a los apoyos necesarios para seguir la clase y los materiales que estime oportunos. Como norma general, los centros realizan una evaluación inicial de los alumnos y alumnas extranjeros para determinar los niveles curriculares, y se escolarizan, como el resto del alumnado en España, por edad.

En Primaria, por tanto, se tiene en cuenta la edad cronológica y los conocimientos escolares, con el fin de que se pueda producir una mejor integración afectiva del alumno inmigrante con el resto de los compañeros. El equipo docente fija los tiempos y espacios en los que llevar a cabo el tratamiento intensivo de la lengua de acogida. Son atendidos principalmente por profesorado de Compensatoria. En esta etapa se priorizan los contenidos más funcionales, es decir, aquellos que resultan más útiles para desenvolverse en la vida cotidiana.

Los alumnos inmigrantes de Educación Secundaria Obligatoria se matriculan en el centro escolar que les corresponde, y allí se detectan tanto sus deficiencias lingüísticas como sus desfases curriculares. Si es necesario, se derivan a una de las tres aulas de inmersión lingüística existentes en Logroño, donde son atendidos por profesorado especializado.

Cuando los alumnos acaban su periodo de inmersión lingüística, porque ya han conseguido el nivel suficiente en el dominio del castellano, se redacta un informe que se remite al Jefe de Servicio de Atención a la Diversidad y Promoción Educativa.

En este informe se valora:

- Comprensión oral
- Comprensión escrita
- Interacción y expresión oral
- Expresión escrita
- Actitud y motivación durante el periodo de estancia en el aula de inmersión Lingüística.

Las relaciones entre FERE-CECA y la Consejería de Educación goza de muy buena sintonía como se plasma en el abordaje y trabajo de acciones conjuntas para la distribución e integración óptima del alumnado inmigrante en los centros de la Comunidad.

12.3. A NIVEL CONGREGACIONAL

Son muchas las congregaciones integrantes de Escuelas Católicas en compromiso activo con los excluidos de nuestra sociedad. Las siguientes líneas son un coro compuesto por varias voces, solistas en la atención a la población inmigrante desfavorecida. En la actualidad, la riqueza plural de sus carismas ha enriquecido y diversificado las labores de compromiso y atención para con los necesitados. Por desgracia, en muchas ocasiones, la población inmigrante española, anónima para la administración y extraña para los ciudadanos, es uno de los sectores más afectados por la marginación y por el riesgo de exclusión social.

Como escriben Hijas de la Caridad: *“Esto es la palabra testificada con su vida de nuestro Fundador, Vicente de Paúl: “Tened oído atento al murmullo del clamor...” Es lo que expresaba a las Hermanas de su tiempo. Es lo que hacía él y es lo que nos sigue*

trasmitiendo hoy a todas nosotras, Hijas de la Caridad. Allí donde os encontréis “Tened oído atento al murmullo del clamor...” También en el fenómeno de la Inmigración”¹³⁶.

Asimismo, la congregación de las Hermanas Carmelitas de la Caridad-Vedruna considera que una de las características que definen su propuesta educativa es el esfuerzo constante para saber leer los “signos de los tiempos”. Por esta razón, *“la realidad de la inmigración quiere ser leída y vivida hoy, desde nuestros centros, no simplemente, como un problema añadido, sino como un reto y una nueva oportunidad para hacer realidad la propuesta educativa ideada por Joaquina y sus hermanas”¹³⁷.*

Los centros educativos de La Salle recogen claramente en sus proyectos la importancia de la cultura y la multiculturalidad a través de la planificación de acciones que *“impulsan la aceptación mutua, el trabajo en equipo, las relaciones fraternas, el respeto de las opiniones y de toda creencia, idea o costumbre. En nuestra sociedad multicultural y multirreligiosa, se da especial importancia a aspectos tales como: el respeto a la diversidad y singularidad de las personas, la participación en el ejercicio democrático, el crecimiento de la amistad, el aprecio de la propia cultura como fuente de enriquecimiento personal y grupal, nunca como causa de exclusión”¹³⁸.* Con diferentes palabras, pero cargadas con el mismo significado, se expresa la congregación claretiana en sus proyectos educativos cuando afirma que *“Los claretianos asumimos las preocupaciones y esperanzas que la Iglesia y la sociedad, desde su propio análisis de la realidad, plantean a la educación. Así, una de las prioridades evangelizadoras para los colegios es “la preocupación por atender a los más desfavorecidos que están presentes en nuestros Centros y la actitud de acogida a favor de otros casos de necesidad que reclamen nuestra atención y quieran incorporarse a nuestra comunidad educativa”. Es desde aquí, desde donde pretendemos encuadrar nuestro trabajo con la población inmigrante a la que no queremos identificar siempre ni automáticamente con población marginada y/o desfavorecida. En esta propuesta de formación integral, cobra especial relieve la educación en los valores sociales”¹³⁹.*

A título general, son muchos y variados los esfuerzos de todas las congregaciones para impulsar en sus centros, desde el trabajo organizado de los equipos directivos y de los claustros de profesores, diversas medidas educativas, desde más estándar hasta más novedosas, que se podrían resumir en las siguientes, principalmente:

1. Se han incrementado las estrategias para ampliar la atención a la diversidad en el aula a partir de fórmulas que suponen una gran implicación del profesorado y un aumento de plantilla.

¹³⁶ M^a ISABEL OLAZAGOITIA OLANO, HC.

¹³⁷ RAMÓN RIAL I CARBONELL, CCV.

¹³⁸ JUAN A. RIVERA, FSC.

¹³⁹ JAVIER OJEDA, CME

2. Se han elaborado y se elaboran planes de acogida concretos destinados a la atención de los alumnos y de sus familias.
3. Se ha hecho un trabajo de sensibilización para todos los alumnos de los centros a partir de introducir en las programaciones curriculares de aula —y desde distintas áreas de aprendizaje— contenidos relativos al estudio de la interculturalidad que tienen la intención de promover el conocimiento y el diálogo necesario entre culturas distintas.
4. Se ha optado por una renovación de la enseñanza del hecho religioso, buscando fórmulas que permitan el diálogo interreligioso y la posibilidad que todos los alumnos puedan aprender unos contenidos culturales en la clase de religión, buscando que la escuela sea un espacio común e inclusivo.
5. Se ha dinamizado el trabajo de la acción pastoral en el centro, con la intención de combinar la propia identidad religiosa cristiana del centro con otras realidades religiosas presentes en los entornos escolares, sin perder el carácter propio de nuestra Institución.
6. Se está buscando —paulatinamente— una mayor complicidad y colaboración con las distintas Administraciones Educativas para que apoyen con medios pedagógicos y económicos el esfuerzo suplementario que supone para nuestros centros la atención de alumnos inmigrantes que, habitualmente, sufren una carencia de medios económicos básicos.
7. Se están desarrollando planes de formación específica del profesorado para la mejora de los recursos destinados a la atención de todos los alumnos de la escuela.

Son muchas y variadas las experiencias prácticas de nuestros centros que se derivan de estas estrategias generales impulsadas por la reflexión y el trabajo de las congregaciones. Las Religiosas de la Asunción, nos sirven como modelo de institución comprometida e impulsora de experiencias ejemplares, al igual que otras muchas congregaciones de Escuelas Católicas: *“Un ejemplo concreto de esta realidad es la respuesta educativa que el Real Colegio de Santa Isabel-La Asunción está dando a la población inmigrante. Situado en el barrio de Lavapiés de Madrid, una de las zonas de mayor número de inmigrantes, este colegio ha pasado de educar a alumnos de familias de cultura y economía alta a acoger en sus aulas a la realidad del barrio. De sus 1200 alumnos más de 200 son inmigrantes y un 95% sufren las consecuencias de las desventajas sociales. También participamos en el proyecto piloto “Madrid, éxito para todos” para el intercambio de experiencias educativas de la integración de los inmigrantes, dentro del entorno Nacional y Europeo. El desarrollo se lleva a cabo a través de talleres (español para padres extranjeros-voluntariado Asunción de alumnos del mismo centro que apoyan a sus compañeros-escuela de padres-coro de padres/madres.) y de diferentes actividades (bailes de salón-fiestas mul-*

ticulturales etc.). También participamos en el proyecto *Dreams and Teams* (Equipos y sueños) el objetivo que persigue es desarrollar la interculturalidad, la capacidad de liderazgo, la autoestima y el conocimiento entre los jóvenes a través del deporte”.

Sin embargo, sería injusto cerrar estas reflexiones ciñéndose únicamente al marco de los colegios. Desde centros sociales, parroquias y todo tipo de locales y comunidades, las diferentes congregaciones se encuentran especialmente implicadas con la realidad inmigrante de nuestra sociedad. El compromiso de las congregaciones supera con creces los límites de la enseñanza reglada. Hay algunas experiencias que van cobrando especial relieve, desde la experiencia claretiana: “En la parroquia claretiana de Vigo se está llevando a cabo PUPAI, un programa de atención al inmigrante, en colaboración con Cáritas Diocesana. En Vic (Barcelona), el proyecto “CASAL CLARET” se ha convertido en punto de encuentro intercultural e interreligioso, en espacio donde conviven diversos colectivos ciudadanos, viviendo y experimentando un proyecto común de interrelación, respeto y enriquecimiento mutuos. Estamos presentes en Zúrich, “La Misión Católica de Lengua Española” —inicialmente fundada para los migrantes españoles— intentando responder a la nueva realidad de la migración de los hispanos en Suiza. Existen también dos asociaciones nacidas en la familia claretiana que trabajan en este campo: la Fundación CLARET SOZIAL FONDOA (CSF) de Bilbao y la Asociación Claretiana para el Desarrollo Humano SORTARAZI (“hacer surgir”), de Bizkaia¹⁴⁰”.

Desde Hijas de María Auxiliadora pertenecientes a la inspectoría Santa Teresa de Madrid se viene trabajando con menores y jóvenes desde distintas plataformas educativas. “El incremento de las necesidades socioeducativas en los últimos años nos ha urgido a crear la Fundación Valsé, entidad sin ánimo de lucro de ámbito estatal constituida en el año 2004. La Fundación Valsé trabaja en el ámbito de la educación social dando respuesta salesiana para la educación de niños, niñas, adolescentes, jóvenes, familias y personas inmigrantes y/o minorías étnicas en situación de riesgo y exclusión social. Es miembro fundador de la Coordinadora Estatal de Plataformas Sociales Salesianas. En el año 1951 nació la Residencia María Auxiliadora en convenio con el Ministerio de Interior, modificándose en el año 1987 con motivo de la asunción de competencias en la materia por parte de la Comunidad de Madrid. Actualmente, esta Residencia acoge a 20 mujeres jóvenes de 18 a 25 años en dificultad social. También como recurso residencial, la Unidad Familiar María Auxiliadora abre sus puertas en Cantabria para acoger a 8 menores, niños y niñas, cuya tutela y/o custodia tiene la administración pública. Otra experiencia interesante es la creación de los Proyectos Socioeducativos: El Proyecto socioeducativo Puzzle tiene sus orígenes en el año 1977 en la junta municipal de Fuencarral-El Pardo de Madrid. Se detectan situaciones precarias provocadas por la desestructuración de las familias, el hacinamiento en las vivien-

¹⁴⁰ JAVIER OJEDA, CME.

das, el fracaso escolar, baja autoestima, entre otras causas. Actualmente acoge a unos 60 niños, niñas, adolescentes de 5 a 16 años. Así mismo, en 2001 se origina un proyecto similar, Proyecto socioeducativo Cometa en la localidad albaceteña de la Roda. Este proyecto se define por la presencia de una gran mayoría de destinatarios inmigrantes de segunda generación. En 2002, el Proyecto socioeducativo Chapuzón oferta a la junta municipal de Tetuán 16 plazas para acoger a menores que ocupan las calles pues su familia, casi siempre inmigrante, está ocupada toda la jornada en trabajar. El Proyecto socioeducativo Trampolín situado en la junta municipal de Ciudad lineal de Madrid es el más joven en el tiempo, 2004. Como los anteriores se oferta al barrio para dar respuesta a la situación de desprotección que viven los niños y adolescentes”¹⁴¹.

La aventura evangelizadora de las congregaciones en su compromiso con la población inmigrante española ha llevado incluso a sumar fuerzas bajo el paraguas de proyectos intercongregacionales: “En este marco nace el Proyecto Atalaya el 27 de Enero del 2003, dinamizado por: Esclavas del Sagrado Corazón, Religiosas de María Inmaculada, Padres Jesuitas e Hijas de la Caridad. Proyecto específico de atención y acogida a personas inmigrantes, donde participamos laicos y religiosos en un ámbito gratuito y solidario. Espacio abierto donde poder educarnos todos en la participación, en la convivencia, en generar sinergias. Desde esta convicción global vamos dando respuestas en la medida de nuestras posibilidades a sus demandas concretas: Comedor específico, clases de español, apoyo escolar, campo de verano, mediación laboral, trámite de expedientes, asesoría jurídica, talleres ocupacionales, información y derivación a otros servicios, empadronamientos, etc”¹⁴².

Otros proyectos pioneros aunque no directamente enmarcados en la enseñanza reglada del ámbito educativo son los de La Salle: PROGRAMA “COGE TU LLAVE” (San Sebastián) para dar habitación y desayuno a inmigrantes entre 20 y 40 años en colaboración con Cáritas Diocesana. RESIDENCIA INTERCULTURAL (Paterna-Valencia) Destinada a universitarios principalmente de América Latina que están en los últimos años de carrera, másters o doctorado Con la colaboración de la Fundación CEIM, de Valencia. REUNIÓN CON JÓVENES INMIGRANTES (Tenerife) Facilitar el encuentro con jóvenes de otras culturas y romper los posibles prejuicios. ALUCINOS (Barrio de San Fermín-Madrid) obra educativa con diversos talleres, donde acude la gente del barrio (y de otros barrios: inmigrantes y no) y donde vienen a encontrar información, asesoramiento, talleres formativos y apoyo a sus problemas. ACCIÓN DEL VOLUNTARIADO CON EL DIAMENAC “NIVARIA” DE LA ESPERANZA (Tenerife) Ayudar formativamente a los jóvenes africanos emigrantes para facilitarles su integración social en nuestra sociedad. ASOCIACIÓN PROCOMAR (Valladolid) Promoción de colectivos marginados. ASOCIACION ERKARBANUTZ (Irún) Participar junto con la Diputación Foral de Bizkaia en un programa con

¹⁴¹ ANA M^a SARABIA LAVÍN Y M^a VICTORIA GÓMEZ MORENO.

¹⁴² M^a ISABEL OLAZAGOITIA OLANO, HC.

*el objetivo de lograr la emancipación de jóvenes inmigrantes, a través de proceso socioeducativo de alojamiento y convivencia*¹⁴³.

Como cierre, que sirva de reflexión el texto que escribe Antonio Alegre Sánchez, Vicesecretario de la Conferencia Marista española, “A pesar de que nuestra institución está totalmente abierta a la acogida de inmigrantes, observamos que su presencia en nuestros centros es bastante irregular (...) ¿Por qué sucede esto? ¿Tienen la idea los inmigrantes de que nuestros colegios son privados y no concertados? ¿No informamos adecuadamente? ¿Estamos en zonas (algunos colegios) donde la presencia de inmigrantes no es significativa? ¿Es consecuencia del efecto gueto? ¿Tenemos que abrir más nuestras puertas? Muchas preguntas y muchas respuestas. La institución está siendo creativa a la hora de actualizar el carisma pero quizá nos falta un punto más de creatividad y de “ir” allí donde ellos están. Si no vienen a nosotros es posible que estén esperando que nosotros vayamos a ellos (...) En la pluralidad está, en mi opinión, el equilibrio. Colegios sí y obras sociales también”.

¹⁴³ JUAN A. RIVERA, FSC.

CARTA A LOS EDUCADORES

En este viaje hemos querido, en primer lugar, reforzar el camino que has iniciado en esta dura pero hermosa tarea de construir educación para todos y con todos.

Pero además pretendimos darte nuevas ideas y propuestas para que esta educación incluya a quienes, por diversas razones, tienen menos oportunidades de recorrer el camino completo hacia los beneficios de una educación prolongada, exitosa.

Ellos son los más vulnerables y tú tienes una gran responsabilidad

Dejamos aquí unas ideas y unos materiales para trabajarla.

Intentan ser una ayuda para recorrer ese camino que seguramente ya has iniciado, el de ser tú un instrumento más para el logro de una sociedad más justa, más inclusiva, donde cada uno pueda cumplir con su rol de persona capaz, competente, socialmente activa e interculturalmente positiva. Pero no eres solo un instrumento, tú eres parte de esa alegría de saberse capaz...

Todos de alguna forma tenemos nuestra parte en sostener el mundo. Pero tu parte es muy importante.

No confíes en que has cumplido con la tarea. El oficio de educar alguien lo comparó con el de jardinero. Piensa en un jardín: se desbroza, se rotura la tierra, planta, se fertiliza, riega, se poda, se contempla admirado... y se vuelve a desbrozar, plantar, regar, observar admirado el resultado y vuelve a empezar...Obra terminada, obra que comienza.

Cada tanto un educador, en medio de su batalla diaria, se pregunta si dejará una huella positiva en un alumno, en muchos alumnos, en el avance de la educación, en la sociedad en que vive.

El buen educador deja una buena huella pero no siempre se lo harán saber.

Cuando Albert Camus, recibió el Premio Nobel de Literatura, escribió a su maestro, *Monseieur Germain*¹⁴⁴.

He dejado que pasara un poco la conmoción que me rodea en estos días antes de hablarle desde el fondo de mi corazón. Me acaban de conceder un honor demasiado grande, que no he buscado ni solicitado. Sin embargo, cuando he oído las noticias, mi primer pensamiento, después de mi madre, ha sido para usted. Sin usted, sin la afectuosa mano que tendió al pequeño niño pobre que era yo, sin su enseñanza y su ejemplo, no hubiera sucedido nada de esto. No le doy dema-

¹⁴⁴ EXTRACTO DE LA CARTA CITADA POR SUÁREZ-OROZCO, G. Y SUÁREZ-OROZCO, C.: LA INFANCIA DE LA INMIGRACIÓN, MORATA, MADRID, 2003, PÁG. 254.

siado importancia a esta clase de honores, pero, al menos, me ofrece la oportunidad de decirle lo que usted ha sido y continúa siendo para mí y de asegurarle que sus esfuerzos, su trabajo y el generoso corazón que puso en ello sigue vivo en uno de sus discípulos que, a pesar de los años, nunca ha dejado de ser su alumno agradecido. Reciba un abrazo de todo corazón.

No Camus, sino Jalid nos cuenta que recuerda siempre a su maestra Maribel que lo ayudaba en la clase y fuera de la clase, lo llevaba a su casa y con la merienda lo orientaba en las tareas escolares.

Cuando un alumno llega a una clase y se sienta en su pupitre se abre para él un inmenso mundo de posibilidades. Tú eres una de sus posibilidades y como guía de acercar ese mundo, en la escuela, eres la mejor.

BIBLIOGRAFÍA

- ABENOZA GUARDIOLA, R. (2004) *Identidad e inmigración: orientaciones psicopedagógicas*. Madrid: Catarata. Ministerio de Educación y Ciencia.
- ACHOTEGUI J. (2002) *Los duelos de la migración: una aproximación psicopatológica y psicosocial*. CD: Formación para la comprensión de la Multiculturalidad. IASS, ADUNAIRE, SOS Racismo y Gobierno de Aragón.
- AGUADO ODINA, T., GIL JAURENA, I. Y MATA BENITO, P. (2005) *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: Catarata. Ministerio de Educación y Ciencia.
- AINSCOW, M. (1999) *Understanding the Development of Inclusive Schools*. Falmer (Versión en Español publicada por NARCEA, Madrid, 2001 - Desarrollo de Escuelas Inclusivas).
- ÁLVAREZ PÉREZ, L., SOLER VÁZQUEZ, E. Y HERNÁNDEZ GARCÍA, J. (1998) *Un proyecto de centro para atender la diversidad*. Madrid: SM.
- ÁLVAREZ, L. Y SOLER, E. (1996) *La diversidad en la práctica educativa. Modelos de orientación y tutoría*. Madrid: Editorial CCS.
- ANTÚNEZ, S. (1987) *El Proyecto Educativo de Centro*. Barcelona: Grao.
- ANZÓ, R. (2007) *Tejiendo la interculturalidad*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- APPADURAI, A (1996) *Modernity at large: Cultural Dimension of Globalization*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- APPIAH, A. (1995) *Identities*, University Chicago Press, Chicago.
- APPLE, M. Y BEANE, J. (COMPS.) (2000) *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- BARÁIBAR LÓPEZ, J. M. (2005) *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*. Madrid: Catarata. Ministerio de Educación y Ciencia.
- BARBER, B. (2004) *La interdependencia*. El País 10.9.04.
- BARTOLOMÉ, M., CABRERA, F. (2003): "Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad ciudadanía interculturales", en *Revista de Educación*, Número Extraordinario, 33-56.
- BAUMAN, G. (1999) *El enigma multicultural*, Paidós, Barcelona.
- BAUTISTA, J. M. Y SAN JOSÉ, A. I. (2006) *Pedagogía significativa para trabajar en equipo*. Madrid: Curso de Prevención para tutorías. nivel avanzado.
- BAUTISTA, J. M. Y SAN JOSÉ, A. I. (2006) *Competencias Emocionales y Sociales para educar y prevenir*. Madrid: Programa de Prevención para tutorías.

- BENNETT, M.J. (1993) Towards Ethnorelativism: a Developmental Model of Intercultural Sensitivity, en M. Paige (ed.), *Education for the Intercultural Experience*, Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- BESALÚ, X (2002) *Diversidad Cultural y Educación*, Madrid, Síntesis.
- BISQUERRA ALTIZA, R. (1998) *Regencias en Modelos de Orientación e intervención e intervención psicopedagogiaza*. Barcelona, Praxis.
- BLANCHARD, M.Y MUZÁS, M.D. (1999). *Plan de Acción Tutorial en Educación Secundaria* (2ª ed.). Elaboración, desarrollo y materiales. Madrid: Narcea.
- BROEDER, M. Y MIJARES, L. (2003) *Plurilingüismo en Madrid. Las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en primaria*. Madrid: Comunidad de Madrid y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- BRUNER, J. (1996) *The culture of Education*, London: Harvard University Press.
- CACHÓN RODRÍGUEZ, L. (2003) *Inmigrantes jóvenes en España. Sistema Educativo y Mercado de Trabajo*. Madrid. Revista Juventud de INJUVE.
- CALERO, J. (2006) *La equidad en Educación. Informe Analítico del Sistema Educativo Español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- CAPRA, F (1998) *La trama de la vida*. Anagrama, Barcelona.
- CASTLES, STEPHEN, MILLER. (1993) *The Age of Migration*. Macmillan.
- CIDE (2000) *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- CIDE (2006) *Por Preguntar que no quede. Cuadernos de Educación en Valores*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- CIDE-CREADE (2005) *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- CIDE (2006) *La Unión Europea y su política educativa. Tomo I y II*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- CIDE (2002) *Hacia una Europa diferente. Respuestas educativas a la interculturalidad*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- COLECTIVO AMANI (1994) *Educación Intercultural: análisis y resolución de conflictos*, Madrid, Popular.
- COLECTIVO AMANI (2004) *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales*. Madrid: Los libros de la catarata.
- COLECTIVO IOE (1999) *La interculturalidad ¿va al cole?* En *Ofrim suplementos*, noviembre-diciembre pp. 47-65.

CRIADO, M. (2001) La línea quebrada. Historias de vida de migrantes, Madrid, Consejo Económico y Social.

DEFENSOR DEL PUEBLO (2003) La escolarización de alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico. madrid: Informes monográficos.

DEL CANTO, A. C., CLEMINSON, R., GORDO, Á. J. Y MUÑOZ, A. (2002) La educación intercultural. Un reto en el presente de Europa. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

DELORS, J. (1996) La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación en el siglo XXI. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.

DÍAZ-AGUADO, M^a. J. Y BARAJA, A. (1993) Interacción educativa y desventaja sociocultural: un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos interétnicos. Madrid: CIDE.

DÍAZ-AGUADO, M^a J. (2003) Educación intercultural y aprendizaje cooperativo. Madrid: Pirámide.

DÍAZ-AGUADO, M^a J. (2004) Prevención de la violencia y lucha por la exclusión desde la adolescencia. Madrid: Instituto de Juventud. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

DÍAZ-AGUADO, M^a J. (2005) Mejorar la convivencia en las aulas a través de la prevención de los conflictos. <http://www.convivencia.mec.es/sgc/con2005/mjdiazaguardo.pdf>.

ECHETA SARRIONANDIA, G. (2006) Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones. Madrid: Ediciones Narcea.

ELZO, J. (2006) Los jóvenes y la Felicidad ¿Dónde la buscan? ¿Dónde la encuentran?. Madrid: Editorial PPC.

ESSOMBA, M. (DIR) (1999) Construir la Escuela Intercultural, Barcelona: Grao.

EUROPEAN COMISSION (2005) Hechos y cifras clave sobre Europa y los europeos. Bruselas: Ediciones de la Comisión Europea.

EUROPEAN COMISSION (2003) El funcionamiento de la Unión Europea. Guía del Ciudadano. Bruselas: Ediciones de la Comisión Europea.

EUROPEAN COMISSION (2002) Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

EUROPEAN COMMISSION (2001) Construir la Europa de los pueblos. La Unión Europea y la Cultura. Bruselas: Ediciones de la Comisión Europea.

EUROPEAN MINISTERS OF EDUCATION (2003) Intercultural Education: managing diversity, strengthening democracy. 21st session, Athens, Greece, 10-12 november.

EUROSTAT (2005) Population Statics. European Commission. Luxembourg: 2006 Edition Eurostat.

EURYDICE (2004) La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa. Madrid: Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea y Ministerio de Educación y Cultura.

EURYDICE (2005) Las cifras claves de la educación en Europa 2005. Madrid: Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea y Ministerio de Educación y Cultura.

FERE-CECA (1996) Cuadernos para el Desarrollo. Madrid: FERE-CECA.

FERE (2004) Significatividad Evangélica de la escuela católica. Reflexión sobre su sentido en la sociedad actual. Madrid: Ediciones SM.

FERE-CECA Y EYG (2005) Calidad, Equidad y Libertad en la Educación. Nuestra visión del sistema educativo. Madrid: Edelvives.

FERE (2005) Escuela Católica: signo y propuesta de futuro. Madrid: Ediciones SM.

FERE-CECA (2005) Inserción laboral de alumnos con necesidades educativas específicas. Anotaciones pedagógicas y metodológicas. Madrid: Edelvives.

FERE-CECA Y EYG (2005) Educar en la interculturalidad, Foro Calidad y Libertad de la Enseñanza. Madrid: FERE-CECA.

FERE-CECA (2005) INSIDE. Cómo aprender a aprender en un entorno inclusivo. Cómo construir procesos de aprendizaje cognitivo en niños con dificultades de aprendizaje o trastornos de desarrollo, Madrid: Edebé.

FERE-CECA (2006) Medidas de Refuerzo y Apoyo Educativo en la enseñanza obligatoria. Madrid: Edelvives.

FERE-CECA MADRID (2003) La inmigración como riqueza, Madrid: CM y FERE-CECA y EYG.

FERE-CECA MADRID (2003) El valor de la diversidad. El cine como recurso didáctico en la educación intercultural, Madrid:CM y FERE-CECA y EYG.

FERE-CECA MADRID (2004) Interculturalandia. Cómo organizar una semana intercultural en la escuela. Madrid: Madrid: CM y FERE-CECA y EYG.

- FERE-CECA MADRID (2005) Textos para trabajar la interculturalidad. Propuesta didáctica para secundaria. Madrid: CM y FERE-CECA y EYG.
- FONTAINE, P. (2003) Doce lecciones sobre Europa. Bruselas: Comisión Europea. Dirección General de Prensa y Publicaciones.
- FOUCAULT, M (1968) Las palabras y las cosas. Madrid: Siglo Veintiuno editores.
- FUENTES, C. (2002) *En esto creo*, Seix Barral, Barcelona.
- FUNDACIÓN ENCUENTRO (2007) Informe España 2007. Una interpretación de su Realidad Social. Madrid: Fundación Encuentro-CECS.
- FUNDACIÓN CONTAMÍNAME (2005) Gente que mueve su casa. Madrid: PPC.
- GARCÍA ROCA, J. (2002) Multiculturalidad e inmigraciones, en AA.VV. *El discurso intercultural*. Biblioteca Nueva, Madrid.
- GARCÍA ROCA, J. (2004) *El mito de la seguridad*, PPC. Madrid.
- GARCÍA ROCA, J. (2006) Relatos, metáforas y dilemas. Para transformar las exclusiones, en *V Informe de políticas sociales*, Icaria Editorial, Barcelona.
- GIDDENS, A. (2000) Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas. Madrid: Taurus.
- GOODENOUGH, W.H., (1957), "Cultural Anthropology and Linguistics", Georgetown University Monograph Series on Language and Linguistics, 9, pp. 167-173.
- GONZÁLEZ DE CARDEDAL, O. (2004) Educación y Educadores. El primer problema moral de Europa. Madrid: PPC.
- GOYTISOLO, J.; SAMI NAIR (2000) *El peaje de la vida*, Aguilar, Madrid.
- HERNÁNDEZ FRANCO, V.; MUÑOZ SAN ROQUE, I.; ASENSIO FUENTES, C.; CARO GARCÍA, C. (2005) Ciclos Formativos 2004: Preferencias de los estudiantes de la Comunidad de Madrid. Madrid, Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas.
- HERRÁN, A. Y MUÑOZ, J. (2003) Educación para la universalidad. Más allá de la globalización. Editorial Dilex S.L.
- KAHN, J.S. (1975) El concepto de cultura: textos fundamentales. Barcelona: Anagrama.
- KASEMANN, E. (1960) *Exegetische Versuche und Besinnungen I*. Göttingen.
- KYMLICKA, W. (1.995) *Multicultural Citizenship*. Oxford University Press.

LACOMBA, J. (2001) Teorías y práctica de la inmigración. De los modelos explicativos a los relatos y proyectos migratorios. Valencia. Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales.

LACOMBA BÁZQUEZ, J.(2004) Guía de educación intercultural. La dimensión antropológica y pedagógica de la educación intercultural. Valencia, Generalitat Valenciana y Fundación CEIM.

LEBEER, J. (2005) INSIDE. Como aprender a aprender en un entorno inclusivo. Madrid: Traducción de FERE-CECA.

LÓPEZ BELMONTE, J. L. Y COL. (2005) Experiencias interculturales en Melilla. Granada: SATE-STEs.

MAALOUF, A. (2007) Identidades Asesinas. Madrid: Alianza Editorial.

MARCHESI, A. Y MARTÍN, E. (2000) Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid: Alianza Editorial.

MEC-CIDE-CREADE (2006) Guía Inter. Una guía para aplicar la Educación Intercultural en la escuela. Madrid: MEC.

MEC (1996) La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales para la formación del profesorado en Educación Intercultural. Madrid: MEC.

MOLTMANN, J. (1999) *Dio nel progetto del mondo moderno*, Queriniana, Brescia.

MONTÓN SALES, M^a J. (2003) La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar. Orientaciones, propuestas y experiencias. Barcelona: GRAÓ.

MORIN, E (2001) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

MUÑOZ SEDANO, A. (1997) Educación Intercultural, teoría y práctica. Madrid: Escuela Española.

MUÑOZ SEDANO, A. (2001) Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. Madrid: Publicaciones de la universidad Complutense de Madrid.

MUÑOZ-REPISO IZAGUIRRE, M. (2000) Educar en positivo para un mundo en cambio. Madrid: PPC.

NAVARRO SIERRA, J. L. Y HUGUET CANALIS, Á. (2003) El conocimiento de la lengua castellana en alumnado inmigrante escolarizado en 1º ESO. Un estudio empírico. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.

NIKOLAU, G Y KANAVOURAS, A. (2003) identidad y Pedagogía intercultural. Atenas: Ellinika Grammata.

- OCDE (2006) Panorama de la Educación 2006. Indicadores de la OCDE. Madrid: Santillana Educación.
- POYATOS, F. (1994), La comunicación no verbal (I), Madrid, Istmo.
- PLOG, F., y BATES, D. (1980) Cultural Anthropology. Nueva York: Alfred A. Knopf.
- PRIETO NAVARRO, L. (2007) El aprendizaje cooperativo, Madrid, PPC.
- PROYECTO DE ESPAÑOL PARA INMIGRANTES DE LA ESCUELA DE IDIOMAS DE OBRA SOCIAL CAJA MADRID Y CRUZ ROJA (2006) "Cómete el mundo. Recetario Intercultural". Madrid.
- REPETTO, E. (2006) La Orientación Intercultural: problemas y perspectivas. Madrid: UNED.
- REVISTA EDUCACIÓN Y FUTURO (2004) Atención a la diversidad. Madrid: Centro de Enseñanza Superior Don Bosco, número 10, abril.
- REVISTA EDUCACIÓN Y FUTURO (2004) La nueva alfabetización en el siglo XXI. Madrid: Centro de Enseñanza Superior Don Bosco, número 11, octubre.
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (2006) El interculturalismo, tema de nuestro tiempo en Educación Intercultural (Volumen 20, Número 1) Zaragoza: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado.
- RIFKIN, J. (2004) *El sueño europeo*. Paidós, Buenos Aires.
- RIVAS, M. (1998) *El lápiz del carpintero*, Alfaguara, Madrid.
- SABATO, E. (2000) *La resistencia*, Seix Barral, Barcelona.
- SALES, A. y GARCÍA R. (1997) Programas de Educación intercultural. Colección Aprender a Ser. Madrid: Desclée de Brouwer.
- SANTIUSTE, V., DE ANDRÉS, T. y PEÑA, A. I. (2001) Actas del II Congreso de Educación Especial y Atención a la Diversidad de la Comunidad de Madrid. Madrid: Consejería de Educación.
- SARTORI, G. (2000) *Pluralismo, multiculturalismo e estranei*. Rizzoli, Milano.
- SAVATER, F. (2004) *Ética para Amador*. Barcelona: Ariel.
- SIANKOPE, J. y VILLA, O. (2004) Música e interculturalidad. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- STAINBACK, S y STAINBACK, W. (1999) Aulas Inclusivas. Madrid: Narcea.
- TAYLOR, CH. (1992) *The politics of recognition*. Princeton University Press.
- TÉBAR, L. (2003) El perfil del profesor mediador. Madrid: Santillana.

- TILSTONE, C., FLORIAN, L. Y ROSE, R. (2003) Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas. Madrid: EOS.
- TODOROV, T. (1985) *Die Eroberung Amerikas. Das Problem des Anderen*. Frankfurt.
- VANGUARDIA, DOSSIER (2007) Inmigrantes. El continente móvil. Número 22, Madrid. Enero/Marzo.
- VARIOS (1994) Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales. Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y Calidad. Salamanca-España, 7-10 de junio de 1994. Madrid: Ediciones UNESCO y MEC.
- VARIOS (2006) PISA, Revista de Educación, número extraordinario 2006. Madrid: MEC.
- VARIOS (2006) Asesoramiento y Apoyo Comunitario para la mejora de la Educación. Revista de Educación. Nº 339 Enero-Abril. Madrid: MEC.
- VARIOS (2006) Sondeo de Opinión y situación de la gente joven (2ª encuesta de 2006) Madrid. INJUVE.
- VARIOS (2004) Orientaciones para la Elaboración del Plan de Acogida del Alumnado Inmigrante. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- VARIOS (2005) Juventud en Cifras. Valores y Actitudes. Madrid: INJUVE.
- VARIOS (2003) INDIVISA. Boletín de Estudios e Investigación. Madrid: La Salle. Centro Superior de Estudios Universitarios.
- ZAPATA-BARRERO, R. (2006) Los tres discursos de la inclusión de la inmigración de la UE: pobreza, discriminación y desigualdad de derechos. en Varios (2005) La politización de la inmigración: relación entre el discurso político y social en España y políticas de la UE en torno a la inmigración. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- ZLOBINA, A (2006) Etnicidad y Relaciones Interétnicas. Madrid: Escuela de Mediadores Sociales para la Inmigración.

FUENTES DE RECURSOS EN LA RED

1. Todo tipo de Recursos Educativos.

www.mec.es.

Web del Ministerio de Educación y Ciencia.

Artículos, información y recursos sobre Interculturalidad.

Portal de Convivencia.

CREADE (Centro de Recursos para la atención a la diversidad cultural en educación).

<http://apliweb.mec.es/creade/index.do>.

www.aulaintercultural.org.

Web especializada en Educación Intercultural.

Informes, artículos, recursos didácticos. Enlaces.

www.cruzroja.org.

Red Inter.-laborã. Cruz Roja. Unión Europea. Fondo Social Europeo.

Orientación profesional para inmigrantes: el programa interlabor@ de Cruz Roja.

2. Recursos diversos de distintas Comunidades Autónomas.

http://www.cult.gva.es/dgoiepl/Inmigracion/index_cast.htm.

Comunidad Valenciana.

Plan de Interculturalidad.

Ejemplos de Buenas Prácticas.

Publicaciones on line para trabajar la interculturalidad, en primaria y secundaria.

www.carei.es.

Comunidad Autónoma de Aragón.

Materiales, Recursos, etc.

Aportaciones para el Plan de Convivencia: Cuento Contigo, Módulo 1 Convivencia entre iguales y Módulo 2 Convivencia en la interculturalidad.

www.educa.aragob.es.

Centro aragonés de Recursos de Educación Intercultural.

www.catedu.es.

Centro Aragonés de Tecnologías para la Educación.

<http://www.educantabria.es/portal/c/portal/>.

Gobierno de Cantabria. Puede consultarse su Plan de Interculturalidad, que contiene algunas propuestas muy interesantes:.

Coordinadores de Interculturalidad.

Aulas de Dinamización.

Equipos de Interculturalidad.

www.jcyl.es.

Junta de Comunidades de Castilla y León.

Centro de Recursos de Educación Intercultural. CREI en Valladolid.

Fichero de Recursos temáticos.

<http://www.caib.es/>.

Gobierno de Baleares.

<http://www.observatoriconvivenciaescolar.es/>.

Observatorio para la Convivencia Escolar.

www.madrid.org.

Comunidad de Madrid.

Atención a la Diversidad.

Programa de Educación compensatoria.

www.gencat.net/educacio/.

Web del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña.

<http://www.xtec.cat/>.

Red temática educativa.

<http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/>.

Gobierno de Canarias.

<http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/unidadprogramas/pei/>.

Educación Intercultural.

Plan de Acogida.

Orientaciones para la Formación del Profesorado.

Guía de Escolarización.

Recursos para aplicar en el aula.

www.educastur.es.

Web de la Consejería de Educación y Ciencia del Gobierno del Principado de Asturias.

Atención a la Diversidad.

Programa de Acogida al Alumnado Inmigrante.

Acceso a recursos educativos.

Enlaces importantes.

www.educarex.es/
www.edu.juntaex.es.
 Junta de Extremadura.
 Portal educativo para profesores, padres y alumnos.
 Recursos de Educación Internacultural.

www.educa.jccm.es.
 Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.
 Recursos: Plan PROA (MEC y CCAA). Unidades didácticas para abordar el mestizaje, la interculturalidad, la migración, el estímulo por la lectura, etc.
 Entre otras:.
 Para ESO: “La sociedad mestiza”, “Un arma cargada de futuro”.
 Para Primaria: “Me comprometo”, “Leo y comparto”.

www.pnte.cfnavarra.es/profesorado/recursos/multiculti/.
 Gobierno de Navarra.
 Recursos didácticos para educación intercultural.
 Orientaciones para el Proyecto Educativo de Centro y Plan de Acogida.
 Materiales para la enseñanza del español como lengua extranjera.

3. Para adaptación lingüística.

- http://website.adesasoc.org/website/principal/portada1_azul.htm.
 Asociación para la difusión del español y de la cultura hispánica. Entidad asesora del Instituto Cervantes. Universidad de Córdoba.
 Actividades didácticas con guía para el profesor y el alumno en cuatro niveles: inicial, intermedio, avanzado y superior.
- <http://www.terra.es/personal6/bardonmanuela/ele.htm>.
 Página personal de Mercedes Iglesias y Manuela Beltrán. Página de lengua castellana y literatura. Recursos para todos los niveles educativos. Juegos, sopa de letras, crucigramas. Enlaces directos a otros recursos.
- <http://cvc.cervantes.es>.
 Centro virtual del Instituto Cervantes.
 Curso on line “Paso a Paso” niveles inicial, intermedio, avanzados.
 Unidades didácticas. Recursos para el aula.
- www.pnte.cfnavarra.es/profesorado/recursos/multiculti/documentacion.php.
 Publicación impresa para enseñanza del español para distintas edades: niños y adolescentes, jóvenes y adultos.

4. Para orientación académica y profesional.

www.educastur.es.

<http://orienta.mecd.es/orienta>.

www.orientacionescolar.com/www.eligeprofesion.org/.

www.telepolis.com/.

www.pre.universia.es.

www.educaweb.com/.

www.iesgalileo.org.

www.concejoeducativo.org/.

www.tecnoneer.org.

www.salesianossantader.org.

www.orientaeduc.com/.

www.migrar.org/.

www.orientasiloe.com.

ANEXOS

1. Panorama legislativo europeo en materia de educación al alumnado inmigrante. Principal Legislación común europea

Declaración Universal de los Derechos Humanos de 10 de diciembre de 1948.

Resolución 68/2 sobre servicios sociales en favor de los trabajadores migrantes, adoptada por los Delegados de los Ministros el 28 de enero de 1968.

Reglamento 1612/68/CEE del Consejo, de 15 de octubre de 1968, relativo a la libre circulación de trabajadores en la Comunidad.

Resolución del 27 de noviembre de 1970 sobre la escolarización de los hijos de trabajadores migrantes.

Resolución de los Ministros de Educación de 16 de noviembre de 1971 relativa a la cooperación en el dominio de la enseñanza.

Resolución del Consejo de 21 de enero de 1974 relativa al Programa Europeo de Acción Social.

Resolución 74/14 sobre la situación de los trabajadores migrantes y sus familias en Europa adoptada por el Comité de Ministros el 21 de mayo de 1974 en la 232ª reunión de los Delegados de los Ministros.

Plan de Acción social de 1976, programa desarrollo a partir de la Resolución del Consejo del 21 de enero de 1974.

Directiva del Consejo de 25 de julio de 1977 que trata sobre la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes.

Resolución 44/25 de 20 de noviembre de 1989 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño.

Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en el seno del Consejo de 22 de mayo de 1989, relativa a la escolarización de los niños cuyos padres ejercen profesiones itinerantes.

Informe de la Comisión de 25 de marzo de 1994 sobre la educación de los hijos migrantes en la Unión Europea.

Informe de Lisboa del Consejo Europeo de marzo de 2000.

2. Panorama legislativo español en materia de educación intercultural (a nivel estatal y autonómico)¹

Las normas por las que se rige la atención educativa a los hijos de inmigrantes en edad escolar se desprenden de las líneas generales establecidas en la Constitución Española de 1978, la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) de 1985, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 y la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002.

El Real Decreto 1318/2004, de 28 de mayo, modificó el Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establecía el calendario de aplicación de la ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 10/2002.

La Constitución española atribuye a todos los ciudadanos el derecho a la educación y encomienda a los poderes públicos la promoción de las condiciones que garanticen el disfrute de este derecho por todos los ciudadanos en una situación de igualdad.

La LODE señala que los extranjeros residentes en España tienen derecho a recibir la educación básica que les permita el desarrollo de su personalidad.

ANDALUCÍA

Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación (BOJA nº 2, de diciembre de 1999), por la que se regula un conjunto de actuaciones para compensar las situaciones de desigualdad que padecen determinados colectivos, entre los que se encuentra el alumnado en situación de desventaja socio-cultural y el que pertenece a minorías étnicas o culturales en situación desfavorable.

Decreto 1/2002, de 9 de enero, por el que se aprueba el Plan integral para la Inmigración en Andalucía (BOJA, nº 17 de 9 de febrero de 2002).

Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas asociadas a condiciones sociales desfavorecidas (BOJA nº 118, de 23 de junio de 2003).

¹ LEGISLACIÓN INCLUIDA HASTA MAYO 2006.

ASTURIAS

Decreto 69/2002 de 23 de mayo, por el que se ordena y define el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y donde se señalan medidas para la atención al alumnado en situación de desventaja social.

Resolución 24 de junio de 2004 (BOPA 19-07-2004), por la que se realiza una convocatoria de subvenciones a asociaciones no gubernamentales para la realización de actuaciones de compensación educativa para el curso 2004/2005.

ARAGÓN

Orden de 25 de junio de 2001 (BOA 6/07/01), por la que se establecen medidas de intervención educativa dirigidas, entre otros, a alumnos inmigrantes y entre cuyos objetivos se encuentran la adquisición de las competencias comunicativas y lingüísticas básicas en la lengua de acogida y la potenciación de las distintas culturas.

Resolución de 25 de enero de 2005, de la Dirección General de Política Educativa, por la que se autoriza el programa experimental de acogida y de integración de alumnos inmigrantes y se dictan instrucciones para su desarrollo.

CANARIAS

Orden de 19 de mayo de 1995, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se establecen las acciones de carácter específico de compensación educativa en la Comunidad Autónoma de Canarias.

Orden de 27 de abril de 2001, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se establece el marco para determinar Centros Educativos de Atención Preferente y se regula la compensación educativa frente a las desigualdades derivadas de factores socioeconómicos y culturales.

Resolución de 20 de mayo de 2002 (BOC de 20 de mayo), de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se dictan instrucciones para la regulación de materias optativas de carácter complementario y para la elaboración, aprobación y desarrollo del Plan de Atención a la Diversidad.

CANTABRIA

Orden de 17 de junio de 2004 (BOC de 28 de junio), de la Consejería de Educación, por la que se establecen las bases y se convoca a los centros educativos de Cantabria para la realización de actuaciones de compensación educativa.

CASTILLA LA MANCHA

Decreto 138/2002, de 8 de octubre (DOCM de 11 de octubre), por el que se ordena la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en esta Comunidad.

Orden de 26 de junio de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se dispone la publicación Plan para la Mejora de la Educación Secundaria Obligatoria en Castilla-La Mancha.

Orden de 8 de julio de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regula la estructura, funcionamiento y modelo de intervención de los Equipos de Apoyo Lingüístico al alumnado inmigrante o refugiado.

CASTILLA Y LEÓN

Orden de 29 de diciembre de 2004, de la Consejería de Educación, por la que se aprueba el Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías.

CATALUÑA

Decreto 228/2000, de 26 de junio, en el que se recogen las funciones de la Comisión Intercultural de Inmigración, entre ellas las campañas de información a inmigrantes, la escolarización de alumnos inmigrantes y la educación lingüística.

COMUNIDAD DE MADRID

Orden 2316/1999 de 15 de octubre (BOCM 25 de octubre), por la que se regula el funcionamiento de las actuaciones de compensación educativa.

Resolución de 4 de septiembre de 2000, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa de la ESO en los centros sostenidos con fondos públicos (BOCM 12 septiembre 2000).

Resolución de 31 de mayo de 2004, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se modifica parcialmente la Resolución del 4 de septiembre de 2000 y se establecen plazos y determinados aspectos del procedimiento para la admisión del alumnado en las aulas de compensación educativa de la Comunidad de Madrid.

COMUNIDAD VALENCIANA

Orden de 4 de julio de 2001, de la Consellería de Cultura y Educación, por la que se regula la atención al alumnado inmigrante dentro de la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa y atención a la diversidad.

EXTREMADURA

Instrucción nº 13/2001, de 10 de octubre, de la Dirección General de Formación Profesional y Promoción Educativa, por la que se establecen medidas de atención al alumnado con dificultades de escolarización.

Instrucciones de 16 de septiembre de 2002, de la Secretaría General de Educación, por las que se dictan normas para la puesta en funcionamiento del Plan Experimental de Mejora para centros escolares de Actuación Educativa Preferente durante el curso 2002/2003.

Instrucción 14/2002, de 7 de octubre, de la Dirección General de Formación Profesional y Promoción Educativa, por la que se regula el funcionamiento del programa de Lengua y Cultura Portuguesa en los Centros Educativos de la Comunidad Autónoma de Extremadura.

GALICIA

Decreto 78/2004, de 2 de abril (DOG 23 de abril de 2004), por el que se crea y regula el Observatorio Galego da Inmigración e da Loita contra o Racismo e a Xenofobia.

Orden de 20 de febrero de 2004 (DOG 26 de febrero de 2004), por la que se establecen las medidas de atención específica al alumnado procedente del extranjero.

ISLAS BALEARES

Orden de 14 de junio de 2002, por la que se regula la elaboración y aplicación de proyectos de intervención educativa y del programa de acogida lingüística y cultural que afectan a los alumnos de incorporación tardía a los Institutos de Educación Secundaria.

LA RIOJA

Orden 22/2004 de 21 de abril, por la que se regula el procedimiento de concesión de subvenciones en materia de Promoción Educativa.

NAVARRA

Orden Foral 14/2004, de 3 de febrero, por la que se regula el proceso de admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos mediante el que se garantiza el acceso del alumnado en igualdad de oportunidades.

PAÍS VASCO

Orden 7 de mayo de 2002 (BOPV 9/5/2002), por la que se regula la acción educativa para el alumnado que se encuentre en situaciones sociales o culturales desfavorecidas.

REGIÓN DE MURCIA

Orden de 12 de marzo de 2002, por la que se regula el proceso de escolarización de alumnos extranjeros con necesidades educativas derivadas de situaciones sociales o culturales desfavorecidas en los centros sostenidos con fondos públicos.

