



La Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA) no se identifica necesariamente con el pensamiento, opiniones y afirmaciones de los artículos que corresponden exclusivamente a sus firmantes.

Edita

Confederación Española de Asociación Española de Padres de Alumnos (CEAPA).

Directora

Maite Pina

Coordina

Ginés Martínez

Asesor periodístico

Santiago Dosal Ariza

Consejo de Redacción

Ginés Martínez, Clara Rosas, Francisco Delgado y Pedro Tudela.

Colaboran en este número

Isabel Galvín, M^a Jesús Larios, Francesc Carbonell, Ricardo Montes, José María Castiello, Xavier Lluch, Francisco Delgado, Josefina Hernández Ros y Ana M^a García Cerezuela..

Maquetación

Grupo Gráfico Ser 2000 S.L.

Fotografía

Santiago Dosal

Administración, suscripciones y publicidad

CEAPA. Puerta del Sol, 4 6^o-A
28013 MADRID
Tlf. 91 701 47 10 Fax 91 521 73 92

Realiza

ROELMA, S.L.
Deposito legal: M-10221 - 1998
Edición: 12.300 ejemplares

ceapa@ceapa.es
www.ceapa.es

Dirijan sus colaboraciones al fax,
e-mail o dirección arriba indicado

CEAPA ES UNA ENTIDAD DECLARADA
DE UTILIDAD PÚBLICA

sumario

Número 75. Septiembre | Octubre de 2003



2 Editorial / El reto de la inmigración

3 Mesa Redonda / Madres y padres inmigrantes tienen la palabra



EDUCACIÓN, INMIGRACIÓN E INTERCULTURALIDAD

9 Inmigración / Introducción. Los hijos e hijas de los trabajadores inmigrantes
Isabel Galvín

11 Inmigración / Educación intercultural en España.
Ricardo Montes

15 Inmigración / Retos para una integración socioeducativa en contextos multiculturales
Francesc Carbonell i París

18 Inmigración / El derecho a la educación de los inmigrantes
M^a Jesús Larios

23 Inmigración / Los inmigrantes en los textos escolares
José María Castiello

27 Inmigración / La comunidad educativa ante el desafío de la incorporación de los inmigrantes a la escuela
Francisco Delgado

31 Inmigración / El reto de construir una sociedad intercultural
Xavier Lluch

34 Inmigración / IES Pedro Peñalver de Cartagena: una experiencia multicultural

39 Actualidad / La Coordinadora Laicista exige que la religión salga de la escuela pública

40 Actualidad / CEAPA lleva la religión al Supremo

41 Actualidad / Información sobre el Plan Integral de la Familia

42 Actualidad / 75 números de nuestra revista, en 15 años
Francisco Delgado

44 Actualidad / Jornadas de La Palma

45 Biblioteca de las APAs /

46 (Con) Federaciones/ Castilla La Mancha y Cataluña

48 Web/ Novedades



El reto de la inmigración

Desde CEAPA entendemos que la escuela debe ser única, esto es, igual para todos y todas. Por lo tanto, creemos que toda la población infantil y juvenil debe recibir la mejor educación posible, sea cual sea su origen social o su procedencia geográfica.

La inmigración es un hecho natural en una sociedad que poco a poco va desdibujando las fronteras. Y la inmigración en la escuela se debería abordar como un reto y no como un problema. Un reto como otros muchos que hay en la escuela ¿O acaso no es un reto socializar a niños y niñas de tres años? ¿O enseñar a leer disfrutando de la lectura? ¿Es más complicado acercarse a la realidad de un chaval inmigrante que enseñar a leer a adultos españoles?

No dejemos que nos confundan. La inmigración no es un problema, el problema lo genera quien no pone recursos, quien no mejora las condiciones sociales del entorno, quien, en definitiva, no cree que la inmigración sea un valor.

Creemos que la inmigración en sí es un valor. Por tanto, no pensamos que la solución a la escolarización de los inmigrantes sea el reparto de alumnos entre pública y privada, que nos están vendiendo. Nosotros no queremos “quitarnos a nadie de encima”, porque queremos que todos los niños y niñas se eduquen juntos, porque van a vivir juntos.

Lo que no podemos tolerar es que con dinero público las escuelas privadas concertadas seleccionen y marginen a los alumnos que no le son gratos, como los inmigrantes, los alumnos con dificultades socioeconómicas y otros con necesidades educativas especiales, y que las administraciones públicas no destinen esos recursos para una labor de servicio público, para la función de promoción social que forma parte de la esencia misma de la educación.

CEAPA cree que la inmigración, siempre y cuando haya más recursos, puede ser una oportunidad de conocimiento para nuestros hijos e hijas, que van a vivir en un mundo mucho más cambiante y diverso que el nuestro, y la escuela pública es la única que les va a preparar para ello.

“Lo que no podemos tolerar es que con dinero público las escuelas privadas concertadas seleccionen y marginen a los alumnos que no le son gratos, como los inmigrantes, los alumnos con dificultades socioeconómicas y otros con necesidades educativas especiales.”

Madres y padres inmigrantes tienen la palabra

Exigen a la Administración que se cumpla el principio constitucional de igualdad de oportunidades, pues no existen en nuestro país políticas que hagan posible la promoción social de las clases más desfavorecidas, entre ellos los inmigrantes. Critican también el racismo institucionalizado en muchas escuelas concertadas, que sólo escolarizan al 20% de los alumnos inmigrantes de nuestro país. Además, piden una mayor visibilidad cultural. Ellos son Malika Abdelaziz, de Asociación de Trabajadores e Inmigrantes Marroquíes en España (ATIME), Yolanda Villavicencio, de América-España Solidaridad-Cooperación (AESCO), Vladimir Paspuel de la Asociación Rumiñahui de inmigrantes ecuatorianos, Isabel Galvín, de la Federación de Enseñanza de CC.OO. y Maite Pina, presidenta de CEAPA.

¿Qué dificultades encuentran vuestros hijos e hijas en el sistema educativo de nuestro país?

Yolanda.- En realidad el problema empieza antes de llegar a España. Uno o ambos padres emigran y el niño queda a cargo de un familiar o conocido, y algunas veces ese niño se ha desescolarizado. El proceso de separación familiar, de separación de la autoridad paterna o materna, crea unas dificultades que no son tenidas en cuenta a la hora de la incorporación del niño a la escuela. Hay un proceso previo en el que el rol de autoridad por parte de los padres se ha perdido, y en el imaginario de ese niño hay una realidad distinta a la que se va a encontrar aquí. Ése es un punto de partida sobre el que no se está haciendo nada, por parte del sistema educativo.

Malika.- La dificultad se vive de manera muy diferente si perteneces, por ejemplo, a un ámbito urbano marroquí, donde la escuela está integrada en la cotidianidad de la gente, o si vienes de un lugar donde la escolarización realmente no tiene mucha importancia. Es algo desconocido que si el niño viene con una edad temprana, supera las dificultades, pero si viene con 11 o 12 años, cuando el curso ya ha empezado, o en pleno verano y no sabe nada de castellano, vive la experiencia como una cosa realmente muy fuerte. La anarquía en el ritmo de la incorporación a la escuela, debido a la mala gestión de la inmigración en este país, hace el resto. La gente candidata a la inmigración no accede realmente a la información del país donde va a vivir, y todavía menos sobre lo que es el sistema educativo español. Si supuestamente se trata de ordenar los flujos migratorios, se trataría quizás de que los centros culturales, consulados y otras instituciones dieran más información.

Vladimir.- Como apuntaba Yolanda, a muchos de nuestros niños y jóvenes no se les ha consultado el proceso migratorio. Ellos dicen: “me trajeron”. Además los contenidos no están en la línea de la interculturalidad, del acercamiento, más bien se trata a este alumnado como marginado, como subcultura. El sistema español no está preparado, no ha habido preparación para recibir a estos niños y jóvenes diferentes, con culturas diferentes. El sistema educativo busca un tipo de alumno ideal, que no se salga del marco, que se adapte correctamente, que esté callado, que haga todos los deberes. Otro problema es que los profesores suponen que nuestros hijos entienden el mismo castellano; suponen ellos que les entienden perfectamente, y están totalmente equivocados.

¿Existen diferencias culturales que impiden la integración del alumnado inmigrante en el sistema educativo o esas diferencias se fundamentan en realidades socioeconómicas?



De izq. a dcha. Maite Pina, (Presidenta de CEAPA), Yolanda Villavicencio, (AESCO), Vladimir Paspuel (Rumiñahui), Malika Abdelaziz (APIME) e Isabel Galvín (FE-CCOO)

Malika Abdelaziz, en referencia a los centros concertados.- “Es preocupante que tantos fondos públicos estén disponibles, pero no para responder a una misión de servicio público en el marco de la educación, sino para seguir alimentando esta gran diferencia”.

Malika.- La situación socioeconómica de la mayoría de los inmigrantes gravita sobre nichos laborales, concentración en barrios muy degradados y la gran diferencia de ingresos entre estas familias y las españolas. Por lo tanto, la primera dificultad que vive un chaval inmigrante es de tipo social y económico. Se siente infravalorado, se siente a un nivel muy bajo, empieza a desarrollar algo de vergüenza o bien rebelión contra sus padres, que no son capaces de acceder al consumo compartido por todos los españoles. También hay otro problema que es más “cultural” y que tiene que ver con aspectos funcionales, como el poder o no utilizar un idioma, el poder o no entender los códigos de los otros, poder o no entrar en una relación de intercambio. Eso sí es un aspecto cultural. Pero, en lo que tiene que ver con los chavales, éstos son aspectos funcionales que se pueden superar. Entonces yo no creo que la diferencia cultural sea un obstáculo para la correcta integración escolar de los alumnos. Pero creo que la responsabilidad de la escuela es superar esos aspectos funcionales, porque si no hay rendimiento escolar, los padres no tendrán confianza en la escuela como herramienta de promoción social.

Isabel.- Yo comparto todo lo que ha dicho Malika en el sentido de que parte de los problemas que se ubican en el ámbito de lo cultural tienen una raíz socioeconómica, por las circunstancias que rodean a la inmigración en España. Lo comparto plenamente. Sin duda hay diferencias culturales, pero el acento está puesto en la realidad socioeconómica, en las posibilidades de integración en la sociedad; no sé si una integración muy fragmentada, para determinados nichos sociales, que se corresponden también con los nichos laborales. Por lo tanto, es una integración segmentada, y esa integración de la que se habla en sentido global no



existe como tal. Las oportunidades son pocas y yo creo que eso se percibe en los menores, la sensación que tienen de que estudiando o progresando en el sistema educativo en general tienen pocas oportunidades. El sistema educativo español no está preparado para lo que está ocurriendo. Ha habido toda una política de percibir la inmigración como un sarampión que se nos iba a pasar, en lugar de un hecho estructural de nuestro sistema, por lo que no se ha preparado.

Maite.- Yo, además, creo que la inmigración en lugar de ser planteada como un reto, se ha planteado como un problema. Cuando las cosas se plantean así, lo que se hace es buscar soluciones definitivas, y no caminos para llegar a coexistencias normales y normalizadas. Respecto a lo que decía antes Vladimir, es curioso que nos estemos encontrando situaciones que no se dan sólo en chavales inmigrantes. Hay cantidad de chavales españoles, que están teniendo esos problemas de no ajustarse a ese modelo de alumno ideal, y éstos son quienes integran los índices de fracaso escolar. Como decía Malika, la cultura se plantea como el obstáculo para no tener que analizar otros obstáculos con los que se están encontrando los alumnos en general.

Isabel.- Cuando hablamos de integración siempre lo comparamos a lo cultural, pero integración es un trabajo, es una casa, son amigos, es un entorno social, eso es integración. También es el derecho a voto, el derecho a expresarse públicamente...

Maite.- Por eso a la escuela se le pide que resuelva estos problemas, y lo que sí es cierto es que la escuela tiene una capacidad de trabajar la cohesión social impresionante. Pero si no hay planes integrales en las zonas donde hay inmigración, con más trabajo de inserción laboral, más trabajo con la mujer, y más trabajo con los jóvenes que abandonan el mundo escolar, esa cohesión social que se ha podido estar trabajando con buenos resultados dentro de la escuela, se diluye.

Isabel.- En el caso de inmigrantes sin papeles, con un marco legal donde la situación es de vulnerabilidad permanente, porque además hay muy pocos cauces para estar en una situación regular, las dificultades para esa integración son muy grandes, y, en ese sentido, la escuela tiene muchas dificultades también. Por ejemplo, tenemos menores que terminan el sistema educativo y, como son hijos de familias en situación

irregular, no pueden seguir la posobligatoria, porque eso ya no lo contempla la Ley de Extranjería. Es fundamental el cambio de ciertos marcos legales para que esa integración se produzca.

Maite.- Además en España hay un ejemplo que es terrible, y es que hay un grupo étnico, que no es inmigrante y, sin embargo, tiene una consideración de subcultura exactamente igual: el gitano. El grupo étnico gitano es español y, sin embargo, los chavales payos, en encuestas que se hacen, los consideran inmigrantes, y son tan españoles como yo o más.

¿Por qué creéis que surgió la polémica sobre el uso del pañuelo en la escuela?

Isabel.- Esto responde a la perversión de nuestro propio sistema educativo. Nuestro sistema tiene dos redes, y en esas dos redes no se distribuye de la misma manera, ni se escolariza, a los diferentes sectores sociales y culturales de nuestro país. Hay una concentración excesiva de la población inmigrante en los centros públicos. Concretamente desde la red pública salto la chispa, porque no se aceptaba el hecho de que un centro concertado expulsara a una alumna por cubrirse la cabeza con un pañuelo, y luego la derivara al sistema público, saltándose todos los mecanismos de los procesos regulares de escolarización. Lo que está pasando con la escuela privada, es que no quiere a un determinado tipo de inmigrantes, no quiere a la población escolar socioeconómicamente desfavorecida, tampoco quiere a la población gitana, ni a esos españoles que se comentaba hace un momento que no son los alumnos ideales de los que hablábamos. Por lo tanto, tenemos una parte del sistema que está financiada con fondos públicos, y que selecciona al alumnado.

Malika.- Yo estoy de acuerdo con Isabel en la primera parte del análisis. En muchas escuelas públicas hay una reacción de “desesperación”. Desde hace años, muchos ven degradarse las condiciones en las cuales intentan responder a las necesidades educativas, degradarse los medios de los cuales disponen para afrontar esto; al mismo tiempo, se ven obligados a incorporar a una población considerada como la más complicada, entre los cuales están los emigrantes, mientras el sistema privado financiado con fondos públicos intenta resolver esto con barreras, y creo que Fátima [niña magrebí expulsada de un centro concertado por llevar la cabeza cubierta con un pañuelo] fue

víctima de eso. Creo también que es una indicación del profundo desconocimiento que hay del mundo árabe, del mundo musulmán, del mundo muy vecino, pero del otro lado del Mediterráneo. Yo creo que las reacciones no fueron muy lógicas, es decir, ha habido gente que intentaba imponer la idea de que la escuela debe ser blanca y cristiana, y, como se decía en el momento de esta polémica estúpida, “aceptemos a los inmigrantes”, pero “integrarlos”, es decir, “intentad ser españoles de segunda categoría”. Quiero decir que toda la gente se ha olvidado de una cosa que es fundamental, que éste es un país aconfesional, que este país, por Constitución, debe respetar todas las religiones, que no hay requisitos para poder acceder a la escuela, que no te pueden obligar a ser rubio con ojos azules, y, por tanto, que aquella actitud era ilegal. Y ahí había que reaccionar. El debate sobre el uso del pañuelo es un debate que tendrá que llegar, pero no en el marco del derecho a la educación. Eso no puede ser.

Isabel.- Además, yo creo que se extrapoló la realidad española a la francesa, sin ser igual, porque en España todavía no hemos superado el debate de los crucifijos en las aulas. En Francia el debate fue otro, porque la escuela francesa es laica.

Malika.- Laica, y este país, mientras no se demuestre lo contrario, es aconfesional, no es un estado laico. Si se quiere, hablamos de laicidad y del estatuto de todas las religiones.

Vladimir.- Es que las diferencias culturales provocan marginación, así sucede también con individuos económicamente bien ubicados. En el libro de sociales de tercero, aparece una foto del dios Hermes, de mármol, y al lado una figura pequeñita de barro, y un ejercicio del libro pregunta “cuál te parece más bonita”, “cuál te parece más desarrollada”. Como se está bombardeando ideológicamente diciendo, “mira, éstas son las subculturas”, “éstos no son tan desarrollados como nosotros los occidentales, como nosotros los europeos”. Entonces, se conjuga lo cultural y lo económico. Todo para asimilarte.

Malika.- Existe una concepción etnocentrista e imperial de la cultura; porque España ha sido un país imperialista, imperial. Eso ha pasado con América. Pero yo, como argelina, he vivido eso con Francia, que es la ex metrópoli, eso es una realidad. Pero es que incluso no estamos hablando de eso. Cuando se percibe a un

Vladimir Paspuel.- “Yo le diría a los profesores que crean en el individuo, que miren a estos niños desde su realidad, que estas familias han fijado en la escuela un medio de superación.”

alumno extranjero, no se le percibe como marroquí, ecuatoriano o colombiano; peor, se le percibe como inmigrante, y en estos últimos años, en este país, se ha construido una categoría social totalmente despreciada: el “inmigrante”.

¿Cuentan las escuelas con los medios, el profesorado y los recursos adecuados para atender al alumnado inmigrante? ¿Qué soluciones proponéis a los problemas que están aquí apareciendo?

Yolanda. - Ya se ha dicho aquí, que el discurso de la escuela está un poquito caduco. No hay herramientas, la escuela no está preparada desde ningún punto de vista, porque la misma percepción que se tiene, y como se ha concebido, lleva a que haya unos enfoques y unas líneas de actuación que lo que hacen es acentuar la exclusión. La mayoría de la población inmigrante o gitana que accede a la escuela se concentra en Primaria y ESO, y de ahí para arriba, los jóvenes que pueden acceder son muy pocos. Entonces, es un sistema que está ligado a la estructura económica, está concebido para que estas personas accedan a determinado mercado laboral y tengan la formación necesaria para acceder a esos nichos laborales de los que hablábamos antes. Una política para poder superar este problema, entre otras medidas, sería enseñar la historia y la cultura de los países emisores de inmigrantes, configurándose así unos colectivos con gran incidencia hacia la sociedad.

Malika. - En mi opinión, ahí no está el problema. Se necesita seguramente más visibilidad y más apoyo a todo lo que se hace para transmitir un idioma, para transmitir unas tradiciones, pero en mi opinión el esfuerzo fundamental que se debe hacer desde las instituciones públicas es dar un mínimo de condiciones para asegurar la igualdad de oportunidades, sea cual sea la pertenencia étnica o de clase. Es aquí donde el sistema actual tiene graves fallos. Por ejemplo, recientemente he ido a Móstoles, porque algunos chavales marroquíes habían sido expulsados de un centro educativo. Pues encontré marroquíes, chavales de otras nacionalidades, también españoles que pertenecen a núcleos sociales pobres, familias desestructuradas, familias monoparentales. Para mí lo importante está allí, en esos núcleos de población con mayores necesidades. Yo soy hija de inmigrante, y mi padre era analfabeto y trabajaba en la mina, pero yo estudié en

los años cincuenta, cuando la escuela tenía una misión pública de igualdad. Entonces yo pude con becas, con apoyo desde la propia escuela para superar dificultades, etc. y he ido a la universidad. Sin embargo, al día de hoy, no veo en el sistema español mecanismos que permitan este camino. Si eres un inmigrante sin papeles, a los 16 años puedes ser un alumno brillantísimo, pero se te cierran las puertas porque tienes que abandonar el sistema educativo.

Yolanda. - Sí, hay que asegurar la igualdad de oportunidades, porque la realidad sociocultural de un niño inmigrante es absolutamente distinta a la de los españoles. Llega a su casa; sus padres llegan a las once de la noche, y entonces comparativamente no está atendido en las condiciones de los demás chavales de su entorno. Entonces siente la diferencia, porque no tiene esa atención. Pero indudablemente que su madre querría dedicarle ese tiempo, pero es que si ella no trabaja, no comen y no tienen como pagar la habitación. Entonces estos niños “problemáticos”, tienen un problema de cierta desestructuración familiar, provocada, sobre todo, por el tipo de trabajo que tienen sus padres, o porque viven sólo con la madre. Al hablar con servicios sociales realmente ves que ahí no hay una coordinación entre lo que pasa en la escuela y en el ámbito social.

Isabel. - Para mí, tendrían que haber políticas educativas integrales, cuyo objetivo fundamental fuera el desarrollo del principio constitucional de igualdad de oportunidades. Y esto no son sólo palabras, esto se plasma en una variedad muy amplia de acciones de intervención educativa en todos los niveles, pero que lleva a que haya nuevos profesionales, un nuevo modelo de centro, otros horarios de apertura. Pero no sólo eso, además programas de becas, ayuda a las familias. Pero tiene que ser todo, porque si no, lo otro es una tomadura de pelo a las familias, a los colectivos, a la sociedad y, por otra parte, es un engaño, porque con acciones deslavazadas puntuales, descoordinadas, no se soluciona el problema, y se sigue además penalizando o culpabilizando a los colectivos que ya de partida están más desfavorecidos.

Malika. - Creo además que hay que creérselo. Dentro de la escuela hay gente fantástica, y hay profesores que intentan asumir toda esta conexión entre lo social, lo educativo, lo humano, el currículum. Realmente, si

Yolanda Villavicencio. - “La mayoría de la población inmigrante o gitana que accede a la escuela se concentra en Primaria y ESO, y de ahí para arriba, los jóvenes que pueden acceder son muy pocos”.

esta persona lo hace y consigue resultados, pagando con su persona, por supuesto, significa que el esfuerzo tiene que ir en esta dirección. Esta gente lo hace porque se lo cree.

Vladimir.- Puntualizando lo que se está diciendo aquí. Hoy, actualmente, diría a los profesores que dejen de mirar a los nuestros como “tontitos”. “A éste le vamos a dar un trabajito pequeño”, “es que éste no aspirará más que a terminar la ESO”, “es que éste no superará nada”, “es que éstos son problemáticos, son difíciles”, “sacarlo de mi lado lo más pronto posible”. Yo le diría a los profesores que crean en el individuo, que miren a estos niños desde su realidad, que estas familias han fijado en la escuela un medio de superación, algo que les va a sacar de la pobreza, y que les va a ubicar a lo mejor en otro estatus. Por eso sería importante que el profesor deje de mirarles como individuos problemáticos y difíciles, sino como personas diferentes, que intentan superar esta situación social y económica, en la que nos ha imbuido el neoliberalismo.

Isabel.- De todas maneras, hay una responsabilidad política del gobierno impresionante, porque lo que es una realidad es que no hay medios, al profesorado no se le forma, no ha habido ningún cambio ni en la formación inicial ni en la formación continua suficiente como para abordar el fenómeno. Además quiero incidir en que no hay dotación de personal suficiente, porque cuando hablamos del hecho de la lengua, es llamativo que pensemos que, con una o dos horas a la semana de lengua española con los programas de inmersión lingüística, en grupos de 15 alumnos, es suficiente para abordar el sistema educativo a medio plazo en situación de igualdad de oportunidades. No hay verdaderos programas de inmersión lingüística, no hay número suficiente de horas, las ratios están muy por encima... Pero también hay alumnos de 14 o 16 años que llegan y que necesitarían unos espacios de intervención educativa específicos que tampoco existen. A mí me parece que debería haber un programa, un plan integral, con una batería inmensa y diversa de medidas, porque no todos los inmigrantes son iguales.

Maite.- Yo creo que las políticas de discriminación positiva son buenas, siempre y cuando esta discriminación positiva no se convierta en una exclusión más. Aquí se ha compartimentado; en los colegios estaba el

grupo de los de educación compensatoria, el grupo de los de educación especial. Y yo ya he llegado a la conclusión de que toda educación debe ser compensatoria, y que toda educación es especial. Es decir, yo quiero para mis hijos una educación especial, y una educación compensatoria. Para mis hijos como para los hijos de cualquiera, porque todos tienen algo que compensar y todos son especiales.

¿Cómo interpretáis el hecho de que la escuela concertada escolarice sólo al 20% del alumnado inmigrante?

Vladimir.- Es terrible como se mete en un mismo tipo de escuela a cantidad de inmigrantes. Se han empezado a ver los famosos guetos, y eso es demasiado preocupante. Ahora se dan escuelas de ecuatorianos, de colombianos, de marroquíes, y lo critico enormemente, porque la escuela es una institución que tiene que estar abierta a todos.

Yolanda.- Esto es consecuencia de que se está apostando por el modelo de escuela concertada, en detrimento de la escuela pública. Tiene que ver también con un problema de segregación espacial. Existen colegios públicos donde no hay guetización, como en el barrio de Salamanca en Madrid, pero los de Aluche o Lavapiés tienen porcentajes muy altos de niños de otras nacionalidades, porque es en ese espacio donde la vivienda ha sido más precaria, donde se ha podido acceder a una vivienda en alquiler para compartirla, es en ese espacio donde se ha asentado la gente. También hay colegios concertados en esa zona, pero no aceptan a los escolares inmigrantes. Hay colegios que tienen hasta un 70% de escolares de determinada nacionalidad, y coincide con los datos de empadronamiento de

Isabel Galvín: “El problema es que políticas de compensación tiene este país, que oportunidad tienen los sectores sociales más desfavorecidos de tener una progresión social. Muy poca. En este país, muy poca”.



esa nacionalidad en esa zona. Eso se cuestiona, se critica, pero eso no ha cambiado.

Malika.- La escuela pública es el lugar donde realmente se puede intentar trabajar una educación universal, es el lugar más adecuado. Es preocupante que tantos fondos públicos estén disponibles, pero no para responder a una misión de servicio público en el marco de la educación, sino para seguir alimentando esta gran diferencia. Los inmigrantes magrebíes tenemos menos aprensión por la escuela pública. Cuando se habla de escuela concertada hay otros problemas, porque son escuelas confesionales, son escuelas en las que a pesar de que supuestamente no hay que pagar nada, siempre tienes que pagar un montón de cosas, etc. Para ellos, la escuela normal, la normalizada, es la escuela pública. Pero la escuela pública se está transformando en la subescuela, donde los españoles además sacan a sus hijos, porque tienen la convicción de que en esta escuela el rendimiento escolar es nulo. Pues nos encaminamos a un desastre, porque estamos hablando de seres humanos, y cuando las clases sociales más desfavorecidas creen que están excluidas, se desarrolla la cultura de la exclusión, se desarrolla la violencia, se desarrolla la delincuencia. Esto comienza con este tipo de porcentaje. Esto es así.

Yolanda.- Yo tengo una niña de 16 años, que estaba en un colegio concertado, pero de donde la sacamos (fue una autoexpulsión), porque había un racismo institucionalizado, a todos los niveles. En la escuela pública hay más sensibilización, hay un ambiente más permeado; mi hija valora mucho esto ahora, después de estudiar en otro tipo de centro. Además, tanto que se habla del fenómeno de las pandillas, yo he observado que existe más en los concertados. Pero el problema de la escuela pública es que está siendo bombardeada ideológicamente por los medios de comunicación, los políticos y otros sectores sociales que dicen que tiene

peor calidad, que hay más conflictos. Algo que no se corresponde con la realidad, pero que influye en nuestros hijos, que interiorizan esta opinión. Esto ideológicamente es gravísimo. Yo hablo con mi hija, que es buena estudiante y le gusta estudiar, y le digo: "tú tendrías posibilidades de ir a la universidad, podríamos permitirnoslo económicamente". Pero ella me dice que no, que lo que quiere ser es peluquera, porque a ella ya se le metió en la cabeza que los que van a estos colegios no tienen oportunidades, y como más o menos sus amigas piensan igual, en un colegio donde antes apenas había niños inmigrantes, y ahora, de 600 alumnos, 250 son inmigrantes...

Isabel.- A mí me parece una tragedia para el futuro de España que la cohesión social esté totalmente en riesgo, y yo creo que la responsabilidad del PP en este tema es gravísima, porque se está planteando una realidad que pone en cuestión el futuro democrático de este país. Lo veo así de rotundo, porque lo que está pasando en la escuela ahora mismo, la segregación social, la fragmentación social, la falta de contacto entre sectores sociales y culturas diversas es lo que se está planeando para la España de dentro de 10-15 años. Se está fomentando desde la administración educativa, a través de fondos públicos que no se controlan, centros donde se segrega al alumnado que no gusta, se le margina, se le expulsa de manera evidente y menos evidente, y realmente esto pone en riesgo el sistema democrático español. El Gobierno está hipotecando el futuro de este país, la formación y el futuro de los jóvenes, la posibilidad de que todos los sectores sociales puedan llegar a todos los niveles culturales y de investigación, lo que hace que una democracia sea realmente una democracia sana. El Defensor del Pueblo, que es una institución totalmente prestigiada, y que es un informe demoledor contra la política educativa del PP, contra lo que está ocurriendo. Ante ese informe, el Gobierno debería haber planteado un plan inmediato, una batería inmediata de medidas para corregir la realidad.

Malika.- Esto no es una cruzada en contra de la concertada. Es que si la escuela privada recibe fondos públicos, está obligada también a servicios públicos; y este gobierno tiene la responsabilidad de imponer y desarrollar un proyecto educativo que integre y permita la igualdad de oportunidades. Y eso es lo que no está haciendo. El problema es que a los extranjeros nos han metido en polémicas, que finalmente no llegan a nada que sea positivo para el conjunto social.

Maite Pina.- "Yo ya he llegado a la conclusión de que toda educación debe ser compensatoria, y que toda educación es especial".



Los hijos e hijas de los trabajadores inmigrantes

España se ha convertido en un país de inmigración en apenas quince años, mediante un proceso sostenido que se ha acelerado en los últimos tres años. Los hijos e hijas de trabajadores inmigrantes empezaron a ser perceptibles en los centros educativos en la década de los 90 (36.000), y han ido incrementando su presencia hasta alcanzar la cifra de 400.000, que cursarán sus estudios en España durante el curso 2003/2004

Isabel Galvín
Federación de Enseñanza de CC.OO.

Las administraciones educativas se han visto superadas. La realidad se ha definido mediante desequilibrios. Además, existe una confusión en la nomenclatura, así como un desencuentro entre lo que se dice que se hace y entre lo que realmente se hace. La falta de debate ha supuesto que palabras como interculturalidad, integración y normalización hayan quedado vacías de significado. Tras quince años de políticas de extranjería¹ y más de una década de actuaciones en materia educativa², hace falta una reflexión sobre los modelos de integración educativa que, por acción o por omisión, se han puesto en práctica para resolver la tensión inclusión/exclusión.

Las deficiencias y la esquizofrenia de las políticas educativas de los últimos años han consolidado una tendencia: la concentración del alumnado inmigrante en determinadas zonas y en la red pública, propiciando un modelo educativo excluyente y segregador. La incorrecta aplicación de la normativa vigente, la falta de co-responsabilización de la red concertada en las necesidades educativas de este nuevo alumnado, la inexistencia de mecanismos de control, así como los aspectos derivados del propio hecho migratorio (red migrante, acceso a la vivienda y al empleo) son circunstancias que han marcado el curso de los acontecimientos. Es preciso impulsar una reflexión sobre la gravedad de este hecho, las causas y sus efectos en el alumnado, así como en sus familias, pero también en la sociedad española en su conjunto, para dar un golpe de timón y cambiar el curso de los acontecimientos.

La presencia de diferentes colectivos en la escuela supone una realidad multicultural que obliga a que el proyecto educativo contemple esta nueva realidad social. Los currículos deben transformarse para incorporar esta transformación del perfil de los escolares españoles en contenidos, procedimientos, actitudes, metodología, así como en los roles de profesores y alumnos. Están generalizadas las medidas tendentes

al mantenimiento de la lengua y cultura de origen ofertadas únicamente a los miembros de los colectivos inmigrantes, y limitados a algunos planes a la lengua árabe y portuguesa. Sin embargo, aún no se han extendido medidas que faciliten la oferta de menús en los comedores escolares, respetuosos con la diversidad de costumbres, hábitos y creencias presentes ya en las escuelas. Tampoco son frecuentes medidas que reconozcan la diversidad cultural en otros ámbitos de los procesos escolares (uniformes, salidas extraescolares, actividades educativas complementarias, etc.)

Este reajuste curricular es imprescindible para el desarrollo de las identidades individuales, desde una posición de reconocimiento y para facilitar la construcción de identidades colectivas desde perspectivas interculturales. Es necesario huir de las descripciones culturales estereotipadas; de la construcción del “alumno inmigrante” como problema social. Hay una tendencia muy reduccionista. El imaginario que se maneja aproxima a un “alumno tipo” de “cultura árabe”, “nivel socio-económico desfavorecido”, desconocedor de la lengua”, cuya expectativa es trabajar lo antes posible. Esto viene propiciado por la falta de diagnósticos que pongan de manifiesto la realidad educativa de cada una de las Comunidades Autónomas. Edad, procedencia nacional, nivel socio-económico y formativo de las familias, formación previa del alumnado, lengua y cultura materna, modelos cognitivos o características individuales son elementos que condicionan la integración socioeducativa y de éxito escolar del alumnado inmigrante.

La presencia de alumnado inmigrante supone un incremento de la demanda de las plazas escolares en todas etapas. Especial mención merece la Educación Infantil. En la medida que vienen a España tratándose, en muchos casos, de unidades familiares monoparentales o de parejas en las que ambos realizan actividades laborales fuera de casa, resulta imprescindible la escolarización temprana de los más pequeños. De no



¹Ley de extranjería 1986, 4/2000 y 8/2000.

²LOGSE y planes Autonómicos de actuación

hacerse así, el peso del cuidado y la educación de los más pequeños durante los primeros años de vida recae sobre las hermanas y hermanos mayores, lo que suele provocar la desescolarización temprana de los mismos.

Las necesidades formativas de los menores inmigrantes durante los años de la escuela obligatoria son idénticas a las del alumnado autóctono. Es decir, recibir una formación básica de calidad que le permita en el futuro acceder a los tramos posobligatorios del sistema o al mundo laboral. Sin embargo, el punto de partida no es el mismo. La procedencia socioeconómica, la lengua y cultura materna o la situación de la familia condicionan las posibilidades de inserción y desenvolvimiento educativo de este alumnado. Así, unos precisan con urgencia el aprendizaje del español para poder seguir con éxito su proceso educativo y, otros, actualización lingüística o curricular. Por otra parte, las distancias culturales entre la “escuela de origen” y “la escuela de acogida” en aspectos como la disciplina, la autoridad, los roles de género, las relaciones entre iguales o la resolución de conflictos definen la necesidad de programas que desarrollen las habilidades socioeducativas de este alumnado.

El alumnado inmigrante necesita especialmente desarrollar la sensación de “capacidad” ante las nuevas situaciones a las que se enfrenta permanentemente. Las diferencias provocadas por la lengua materna, el sistema educativo de procedencia, la cultura de origen o la pertenencia étnica, el proyecto migratorio y el núcleo familiar son, entre otros, elementos que les distancian de nuestro sistema escolar dificultando su desenvolvimiento en el mismo. El papel del profesorado es fundamental en este proceso, dado que sus actitudes hacia este nuevo alumnado son fundamentales para su adaptación escolar. Ha de abrirse la escuela a esta nueva realidad. Es preciso cambiar “la cultura escolar” ante esta nueva realidad multicultural. Han de integrarse en los proyectos educativos las diferentes lenguas y culturas de estos escolares.

La realidad de las familias inmigrantes en España (situación económica, jurídica, laboral) hace que sean necesarias, en un gran número de casos, medidas de compensación dirigidas a que el proceso de escolarización sea realmente posible y se produzca con éxito. Becas de comedor, ayudas al transporte o a la compra del material escolar son fundamentales para garantizar el derecho a la educación de este alumnado. No obstante, ha de destacarse que el alumnado inmigrante y sus familias por el hecho de estar inmersos en procesos migratorios no siempre necesita compensación educativa. Podemos concluir que la necesidad inicial de compensación educativa del alumnado inmigrante depende directamente de su procedencia nacional, así como de la lengua y cultura de origen, pero su

permanencia durante más tiempo en el programa de compensación depende, al igual que el alumnado autóctono, de su procedencia socioeconómica.

En general, los jóvenes inmigrantes quieren trabajar o tienen que trabajar debido a la situación de precariedad económica que viven en sus familias, aunque es cada vez más normal el deseo de seguir estudios medios o superiores. Para que esto sea posible, las acciones de compensación educativa deben estar presentes en todos los tramos del sistema y deben eliminarse las barreras normativas (Ley de Extranjería y LOCE) que impiden la presencia de los inmigrantes en todos los tramos del sistema educativo, también el universitario, proporcional a su presencia social en España. Para ello debemos desterrar la concepción dominante del inmigrante y de sus hijos como “mano de obra barata”: Son los “nuevos españoles” y deben tener las mismas oportunidades que los nacionales, dado que contribuyen a la mejora del nivel de vida y de progreso.

Son necesarias políticas que conduzcan a la autonomía del alumnado inmigrante y de sus familias: participación en su propio proceso, participación en los órganos educativos de decisión, en las asociaciones de padres y madres o en las asociaciones de estudiantes. Es preciso fomentar la formación de formadores y mediadores procedentes de las diferentes culturas, así como la presencia de nuevos perfiles profesionales que acompañen al alumnado inmigrante en los diferentes ámbitos del sistema y en los diferentes momentos de su proceso educativo. Mediadores culturales que les ayuden y también con los que se puedan sentir identificados y “visibles” en el entorno.

El alumnado y sus familias han de tener distintas perspectivas de un mismo aspecto para que aprendan a percibir las similitudes y diferencias, así como a manifestar sus preferencias. Ha de trabajarse con todo el alumnado, con toda la comunidad educativa, los autóctonos y los extranjeros para desarrollar la sensibilidad ante la diferencia y el conocimiento de uno mismo ante el “otro”, para que se desarrollen actitudes de solidaridad y de rechazo a las conductas discriminatorias, xenófobas o racistas. Avanzar en la autonomía permitiría a los centros hacer los “cambios fuertes” que son necesarios en la institución escolar como uno de los pilares fundamentales de la socialización. Tenemos que cambiar la escuela para cambiar la sociedad. La comunidad educativa ha de transformarse porque tiene que “acomodar” al “nuevo alumnado”, a las “nuevas madres” y a los “nuevos padres”. En definitiva a los “nuevos españoles”. Pero el cambio ha de hacerse en lo “micro”, en las prácticas, pero también en lo “macro”, en las políticas. Ante una nueva realidad educativa y social, una nueva escuela y otras políticas educativas ¿Sirve para esto la LOCE?

Educación intercultural en España

Aspectos generales

En España hay dos millones de inmigrantes, de los que casi un cuarto de millón estudia en nuestro sistema educativo. Pero existe una distribución desigual, con comunidades como Madrid, Cataluña, Comunidad Valenciana, Andalucía, Murcia y Canarias que escolarizan a la mayoría de los alumnos de otras nacionalidades, y con la escuela pública integrando al 85% de los mismos.

Ricardo Montes Bernárdez
Doctor por la Universidad de Murcia

Estudios previos

Finalizando el curso 2002-03 veía la luz un informe de la Oficina del Defensor del Pueblo sobre la escolarización del alumnado inmigrante. Semanas después el Ministerio de Interior daba a conocer el número de inmigrantes que vivían en nuestro país y cuántos de ellos estaban escolarizados.

Siendo interesantes los datos y los estudios, ambas informaciones estaban desfasadas. El tema que nos ocupa varía de mes en mes y el estudio del Defensor del Pueblo se basaba en información de hace varios años, es decir, había caducado. No menos sorprendente resultaba el que ofrecía el Estado que si bien aludía al 2002, tampoco parecía muy actualizado, considerando unos 200.000 los estudiantes inmigrantes en las aulas españolas cuando en realidad se rondaban los 250.000 en septiembre del 2002. Los datos del Defensor del Pueblo correspondían sobre todo a septiembre de 2000 cuando nuestro profesorado atendía a poco menos de 95.000 alumnos inmigrantes (a los que debemos sumar los de la Comunidad Valenciana). La situación al día de hoy no sólo ha visto multiplicado por dos aquél número sino que además han variado en parte las procedencias; cambios que no han hecho más que empezar pues la incorporación de los países del Este a la Unión Europea producirán una llegada masiva de



alumnos de esos países y muchos de ellos procederán de la minoría étnica gitana de la que se calculan que vendrán a España varios cientos de miles. Con esto queremos hacer ver que la actualización de datos debe ser más rápida, inmediata y que además los estudios deben ser de futuro, de cara a que podamos realizar planificaciones serias y que los profesionales de la enseñanza no tengan que ser meros “apaga-fuegos” de las cuestiones que van surgiendo.

Pudiera parecer que la negación de la realidad elimina el problema o le resta virulencia. La técnica del avestruz puede que resulte útil para muchos políticos, pero el problema lo soporta la sociedad y, por ende, la escuela.

Sabemos que al día de hoy superamos los dos millones de inmigrantes, pero sólo se reconocen oficialmente 1'4 Millones. En esto las Delegaciones de Gobierno tienen parte de culpa, ¿por qué no se consultan los datos municipales? Teniendo en cuenta que los inmigrantes (con o sin papeles) se dan de alta en los municipios, sabemos, manejando sus datos, que las citadas Delegaciones manejan cifras inferiores, al menos en un 30%, al número real de inmigrantes.

No todos los inmigrantes son iguales

Está claro que el sistema educativo de cada comunidad autónoma presenta un número y procedencia de inmigrantes diferente. Esto tiene evidentemente sus repercusiones. En comunidades como Baleares, Canarias o Madrid, muchos de los escolares considerados inmigrantes proceden de países de la Unión Europea. Son alumnos de un importante poder económico, alto nivel cultural y perfectamente integrados, por lo que su incidencia en el manejo de las cifras generales del alumnado inmigrante puede conducir a error a la hora de los análisis y las conclusiones. En el platillo opuesto de la balanza pueden situarse comunidades como Andalucía y Murcia con numerosos alumnos procedentes de América del Sur y del Norte de África. Su situación económica y cultural es precaria y, por lo tanto, no se ha producido una buena integración. Hay que tener en cuenta que muchos de ellos llegan a nuestro sistema educativo sin escolarización previa en sus países y el nivel cultural familiar es bajo o inexistente. Los resultados académicos subrayan la veracidad de estas afirmaciones. Reflejan una perfecta inclusión de los alumnos procedentes de la Unión Europea frente a un fracaso escolar, en Primaria, del 70% en el caso de los alumnos magrebíes y del 25% en los procedentes de América Latina, situándose el fracaso escolar de los españoles en el 3-5%. Por consiguiente, vemos en este sentido que los alumnos no se adaptan al sistema, no logran los objetivos educativos pertinentes.

Por ello la escuela debe ser más flexible y adaptar las programaciones y los horarios. De esta

forma conseguiremos que logren titular en la ESO y lleguen, además, a estudiar el bachillerato, nivel en el que los alumnos inmigrantes son escasísimos.

Pésima distribución

Actualmente y desde que se inició el fenómeno de la llegada de escolares procedentes de otros países a nuestros colegios e institutos, la escuela concertada no ha asumido su parte alícuota en la recepción de inmigrantes y poco se ha hecho para variar esta tendencia. Desde una perspectiva general, la escuela concertada sólo escolariza a poco más del 18% de los alumnos inmigrantes cuando en algunas ciudades este tipo de establecimientos suponen entre el 21 y el 50% de los centros escolares. A este dato hay que añadir que además la mayor parte de ese 18% está compuesta por alumnos procedentes de países de la Europa desarrollada, incluso se dan casos de colegios sin un solo inmigrante.

El alumnado del denominado Sur o "Tercer Mundo" acaba en la escuela pública, e incluso dentro de ésta se producen concentraciones poco explicables. Eso sí, todo el mundo habla de que debemos evitar los "guetos", que el multiculturalismo es posible, que la convivencia es enriquecedora. Filosóficamente esto es correcto, es así, pero la realidad está mostrando otro camino por culpa de la inexistencia de planificación y de medidas serias y eficaces respecto a la distribución de estos alumnos.



Para que la inclusión se logre no basta con brindar educación, por lo que es preciso una visión más amplia en la que se impliquen a fondo todos los órganos de las distintas administraciones: servicios sociales, vivienda, trabajo, cultura, etc.

¿Y los gitanos?

Con la llegada masiva de los inmigrantes, la escuela intercultural parece haber dejado de lado a los gitanos y éstos son una minoría a la que nunca se le ha prestado la atención debida. Para el sistema ha sido un tema olvidado, una especie de quiste al que no había que mirar mucho. Sí es cierto que se ha avanzado en la escolarización, especialmente desde 1980, pero el fracaso escolar es todavía altísimo y del abandono del sistema educativo, ni hablamos. Ya que gracias al fenómeno migratorio masivo nos hemos dado cuenta de lo importante que es adaptar determinadas programaciones a los alumnos de Marruecos,



Ecuador o China, ¿por qué no reconocemos que los gitanos tienen una cultura e ideales propios y diferentes y adaptamos el tipo de enseñanza también para ellos? El medio millón de españoles gitanos bien lo merecen y el sistema educativo español debe hacer también aquí un esfuerzo añadido si de verdad creemos que las minorías étnicas se deben respetar.

Numero de alumnos Inmigrantes en España		
Comunidad	Datos del año 2000	Cifras aproximadas Curso 2002-03
Andalucía	8567	25.000
Aragón	2018	4.800
Asturias	879	3.300
Baleares	2969	9.200
Canarias	6319	14.200
Cantabria	877	1.800
Castilla-La Mancha	2996	5.700
Castilla-León	2526	7.900
Cataluña	20310	33.300
Extremadura	1063	2.200
Galicia	1662	3.200
Madrid	32002	67.000
Murcia	2687	13.000
Navarra	1234	2.800
País Vasco	2576	7.800
La Rioja	706	2.400
Ceuta y Melilla	3173	
Valencia	—	36.600

Situación actual del alumnado inmigrante

Ya hemos mencionado el rápido crecimiento del alumnado inmigrante en nuestros centros escolares. El cuadro siguiente permite comparar los datos del Informe del Defensor del Pueblo publicados en 2003 con las cifras de septiembre 1999 y 2000 y las del curso recién finalizado.

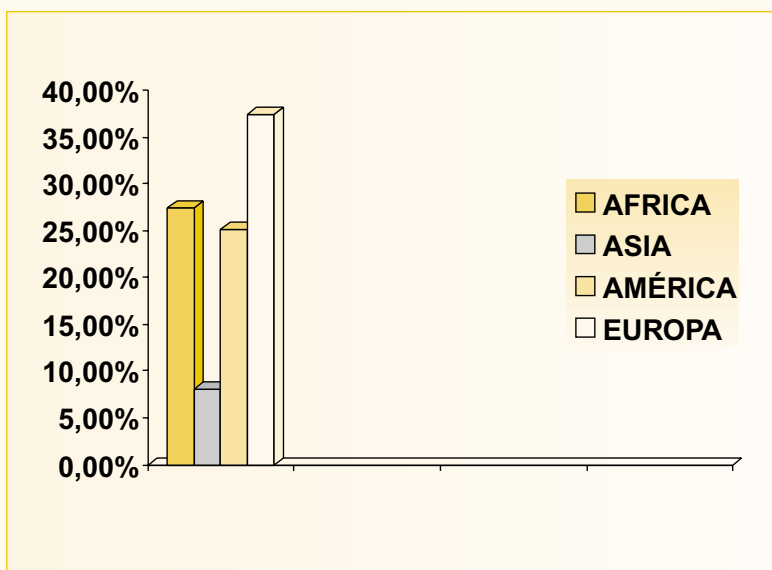
Observamos que el crecimiento es vertiginoso, iniciándose este fenómeno especialmente, a partir del curso 1992-93, aunque de forma muy lenta. El aumento continuará de forma rápida por el reagrupamiento familiar y por la ampliación de la Unión Europea hacia los países del Este.

El mayor número de alumnos inmigrantes se concentra en las comunidades de Madrid, Valencia, Cataluña, Andalucía,

Canarias y Murcia, si bien en ésta última la “presión” es mayor en relación al número de habitantes. En efecto, la población actual ronda 1.150.000 habitantes y casi el 10% son inmigrantes. En cuanto a los alumnos inmigrantes, en dicha Comunidad, (13.000 a comienzos del curso pasado), aumentan en 500 nuevos ¡cada mes!

La procedencia de alumnos por continentes es la siguiente:

La distribución de nacionalidades por comu-



des, como decíamos, es irregular. Así, en Baleares el 60% de los inmigrantes son europeos, en tanto que del Magreb sólo proceden el 14%, una cifra parecida a la de sudamericanos. Caso contrario es el de Murcia, comunidad en la que los colectivos colombianos, ecuatorianos y marroquíes suponen casi el 90% de los alumnos inmigrantes. Por otra parte, en esta Comunidad

los colegios concertados escolarizan a menos del 10% de esta población.

Propuestas en positivo

Está claro que la nueva realidad desborda a la escuela tradicional y la educación multicultural requiere nuevas soluciones. Pero el cambio no sólo es importante para los autóctonos, también es muy fuerte para el inmigrante. En este sentido y dado el carácter multirreligioso de los países de origen, la orientación de la escuela debe venir marcada por la ética y el amor, no por la política o la religión.

El centro educativo requiere un cambio casi total, un revulsivo en la programación, horarios, organización, etc. El claustro entero debe implicarse en el proceso con un nuevo modelo tutorial y de formación con inclusión en el mismo de otros profesionales no contemplados en el actual sistema educativo.

Al alumnado hay que motivarlo de otra forma, con otros contenidos, valores diferentes, pasando por aulas de acogida, de inmersión lingüística y otras que anulen los desfases educativos (aulas puente).

La Administración local y autonómica deben coordinarse evitando trabas y burocracia. No menos importante es la implicación de las familias, fomentando escuelas de padres y la colaboración del entorno: la escuela no es una isla.

La Administración educativa debe plantearse ya el formar a los futuros enseñantes con otros criterios, al tiempo que “reorientar” a los Equipos de Orientación, Centros de Profesores, etc. Por otra parte, parece claro que también deben implicarse los estados de origen de la inmigración.

*Las imágenes que ilustran este artículo fueron cedidas por: C.P. San Fulgencio (Pozo Estrecho) y C.P. Garre Alpañéz (Balsicas) de Murcia.

Retos para una integración socioeducativa en contextos multiculturales

Se ha dicho, y con razón, que si la capacidad de carga de los puentes se mide por la fuerza de sus pilares más débiles, la capacidad democrática de una comunidad se debería medir por el nivel de bienestar y dignidad de sus miembros más desfavorecidos. Estirando un poco la metáfora, podríamos decir que también la auténtica calidad de un sistema educativo debería medirse por su eficacia en garantizar más y mejores oportunidades y competencias por parte de los que están más excluidos. En cambio, los hijos y las hijas de determinados colectivos socialmente estigmatizados, por el mero hecho de pertenecer a ellos, inician su proceso de *des-integración* precisamente en el propio sistema escolar.

Francesc Carbonell i Paris
Universidad de Girona

Los alumnos inmigrados extranjeros, procedentes de países empobrecidos, no son los únicos miembros de los colectivos a que nos referimos. Es suficiente haber nacido en el seno de una “minoría étnica” o de un grupo sociocultural excluido. Lo más espantoso es que ya casi nadie se horroriza por esta arbitraria condena de unos vecinos de nuestra propia ciudad, ya desde antes de que nazcan. Casi lo hemos aceptado como algo *normal*. Y todavía hemos hecho algo peor, éticamente hablando: hacerles a ellos, a las víctimas, los responsables de su situación de explotación y exclusión. “*¡Son ellos los que no quieren integrarse!*”.

Y no es por caridad o por altruismo progresista que los poderes públicos deberían incidir en cambiar este estado de cosas, sino porque *están obligados legalmente (no sólo moralmente) a hacerlo*. Dice nuestra Constitución en el artículo 9.2: *Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en los cuales se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social*. No debería presentar ninguna dificultad, a partir de este mandato, defender que una de las principales funciones de nuestro sistema educativo en su etapa obligatoria, debe ser luchar contra la exclusión social. Pero, como sabemos y podemos constatar cada día, no todos los man-



datos constitucionales son asumidos por los poderes públicos –aunque se autodefinan ante todo como *constitucionalistas*– ni con el mismo vigor, ni con el mismo rigor. Ni en los discursos, ni en las prioridades en los presupuestos generales. A veces, ni siquiera en la formulación de leyes y decretos sobre la educación.

A pesar del precepto constitucional, persisten las graves consecuencias de habitar en nuestro estado una mayoría social preocupada por satisfacer reiteradamente sus intereses particulares por encima y a costa de los intereses colectivos. Esta mayoría da soporte a una clase política que no quiere (o no sabe, o no puede, o las tres cosas a la vez) avanzar por aquellos caminos que nos conducirían a una mayor cohesión social, a unas relaciones de conciudadanía y a un reconoci-

“El fracaso escolar puede cifrarse, según estudios recientes, tanto en alumnos inmigrados como gitanos, en un 60%, aproximadamente el doble que los demás alumnos. Ciertamente nuestras escuelas, a veces, son como hospitales que sólo curan a los sanos y que expulsan, o no saben como atender a los enfermos”.

miento de la dignidad de todos y cada uno. Ello significaría alcanzar unas mejores cotas de autorrealización personal colectiva y, por lo tanto, la disminución de la exclusión, hoy por hoy creciente según todos los estudios.

Retos políticos de envergadura

Por esta combinación de alienación social e histrionismo político, persisten y se agravan determinados condicionantes estructurales del hecho educativo, inabundables sin embargo desde el propio sistema educativo dada su vastedad y amplitud, los cuales imposibilitan una educación emancipatoria y para una auténtica conciudadanía. Podríamos citar el chabolismo crónico de algunas zonas y la falta de políticas sociales suficientes de vivienda; las dificultades para que haya trabajo digno para todos o prestaciones sociales mínimas; la ausencia de políticas de inmigración más sensibles con los derechos y las necesidades de los más débiles; las ignominiosas condiciones de trabajo de algunos inmigrantes (indocumentados o no); los comportamientos racistas y los problemas de convivencia multicultural que se acrecientan de forma preocupante; la necesidad de unas relaciones más justas norte-sur, con una globalización de la justicia y los derechos humanos en lugar de una globalización de la especulación, etc. etc. etc. El primero y quizás el más importante de los retos para la integración socioeducativa es pues, sin ninguna duda, de orden político, y a todos los ciudadanos nos incumbe, en función de nuestras responsabilidades y de nuestras posibilidades, ir reduciendo estos condicionantes que he llamado estructurales.

El reto de acabar con los ghettos escolares

Más propias de la realidad educativa, pero debidas a las mismas razones, debemos destacar como elemento consolidador de la exclusión de determinados niños y niñas, ya desde antes de entrar en la escuela, determinadas políticas educativas que han favorecido desde hace tiempo la consolidación de dos redes escolares *sostenidas con fondos públicos*: la pública, donde se concentran la práctica totalidad de los niños pertenecientes a familias en riesgo de marginación social y cultural; y la privada-concertada, a la que acuden la

mayor parte de los niños de las familias de estatus medio y alto del país. Se ha promovido así una gravísima primera instancia de segregación, que ha facilitado el fortalecimiento de las corrientes xenófobas, clasistas y racistas de nuestra sociedad. Como consecuencia de este estado de cosas, a nadie puede extrañar ya que, en la mayor parte de comunidades autonómicas, el porcentaje de alumnos de origen magrebí y/o de familia gitana escolarizados en la escuela pública supera el 90%. Estos procesos de guetización no son más que la manifestación de los problemas estructurales que estamos comentando. Por eso la solución ensayada en algunos municipios de repartir a los alumnos pertenecientes a los grupos minorizados entre los distintos centros escolares de la localidad, ha resuelto sólo provisionalmente (y en ocasiones, ni eso) la *concentración artificial* de algunos centros.

Desde mi punto de vista, esta guetización escolar imposibilita de raíz una educación cívica intercultural tanto en unos centros como en otros, y el reto de superarla exige avanzar decididamente, además de en aquellas condiciones estructurales citadas –urbanismo, vivienda, etc.– en estos tres aspectos de competencia exclusiva de la política educativa: a) distribuir *todas* las plazas escolares disponibles en *todas* las escuelas sostenidas con fondos públicos (es decir: públicas y privadas concertadas) entre *todos* los niños y niñas de la localidad; b) revisar todos los conciertos con las escuelas privadas, de manera que se haga prevalecer el espíritu y la letra de las leyes; c) garantizar la gratuidad *total y real* del período de escolarización obligatoria.

No somos ingenuos y sabemos las resistencias que encontrará en diversos sectores la ejecución de estas

“Seamos sinceros: ¿el problema es que los alumnos no están motivados, o que lo que les pedimos que aprendan no tiene ningún sentido para ellos?”



medidas que, en todo caso, deberían aplicarse progresivamente. Pero no hay otro camino si queremos acabar con la financiación actual con recursos públicos de la desigualdad de oportunidades. Se requeriría, para facilitarlos, campañas de sensibilización sobre los objetivos prioritarios (*según nuestra Constitución*) de la educación obligatoria, y sobre los recursos públicos necesarios.

El fracaso escolar de los “diferentes” y la educación intercultural

El encapsulamiento y la exclusión de los alumnos minoritarios se manifiesta también por desgracia *dentro* de muchas escuelas, y estas prácticas se intentan justificar, cada vez más, como *las únicas medidas posibles* para luchar contra el fracaso escolar que puede cifrarse, según estudios recientes, tanto en alumnos inmigrados como gitanos, en un 60%, aproximadamente el doble que los demás alumnos. Ciertamente nuestras escuelas, a veces, son como hospitales que sólo curan a los sanos y que expulsan, o no saben como atender a los enfermos.

Así pues, también es un reto urgente aplicar más y mejor aquellas teorías que conocemos acerca de cómo se produce el aprendizaje, qué lo estimula y qué cosas lo bloquean. Conocemos, por poner unos ejemplos, la importancia de las expectativas de los profesores; sabemos perfectamente que el aprendizaje *debe ser significativo, relevante, importante para la vida cotidiana del que aprende*; hemos constatado la importancia de los procesos de socialización, de las relaciones afectivas y de los contextos sociales en el hecho de aprender. Sin embargo cuando analizamos las causas del fracaso escolar *de nuestro alumnado*, tendemos a externalizar las culpas –su baja motivación y de las familias, por ejemplo- sin relacionar este fracaso con los factores que lo bloquean o lo estimulan que acabamos de citar. Seamos sinceros: ¿el problema es que los alumnos no están motivados, o que lo que les pedimos que aprendan no tiene ningún sentido para ellos? ¿De quién es la “culpa” si no se tejen en nuestro centro y en nuestra aula vínculos socioafectivos sin los cuales es imposible sentir como propio el espacio escolar?



Es indispensable, pues, un *clima y una atmósfera* de calidad y de respeto interpersonal en el centro educativo para que mejore la atención a los grupos minoritarios, y este clima es importante no sólo por razones éticas y de educación ciudadana, sino *porque es una condición básica para el aprendizaje*.

El último que comentaremos, pero no el menos importante, de los retos que debemos afrontar es el de la generalización de una verdadera educación intercultural. Este reto no consiste en aumentar la tolerancia ante la diversidad cultural, sino en dejar de utilizar dicha diversidad como legitimación de la exclusión escolar y social. Por eso, el objetivo de la educación intercultural debe ser educar en la convicción de que somos más iguales que diferentes. Y educar este convencimiento y los valores y actitudes a él asociados, es una tarea realmente mucho más difícil y compleja que realizar simulacros de *jornadas interculturales* y similares. No es posible ni imaginable un proyecto de educación intercultural que no se cimiente en la vivencia cotidiana de unas relaciones de igualdad y de respeto a la dignidad de todos y todas. Sólo sobre estas bases podremos arraigar los valores del respeto a la diversidad. Porque, en definitiva, el “problema”, el gran reto de la integración de los inmigrados pobres y la de otros colectivos excluidos, pasa, en última o en primera instancia, según se mire, por la solución de un problema muy importante: que las sociedades opulentas dejen de reivindicar sólo para uso y disfrute de los pudientes los tres principios *sine qua non* de la ciudadanía: *libertad, igualdad y fraternidad*.

“El objetivo de la educación intercultural debe ser educar en la convicción de que somos más iguales que diferentes”.

El derecho a la educación de los inmigrantes

La autora analiza la regulación de la educación de los inmigrantes en el conjunto del Estado, las normas que están desarrollando algunas CC.AA. y, desde la perspectiva legal, el problema de la concentración de inmigrantes en centros públicos, explicando también el contenido limitado del derecho de elección de centro docente.

M^a Jesús Larios Paterna
Profesora Titular de Derecho Constitucional
Universidad de Barcelona

La Constitución Española proclama el derecho fundamental a la educación de todos y le otorga la máxima protección y eficacia ante poderes públicos y particulares. Asimismo, la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) reconoce el derecho de todos los niños a la educación, sin discriminación alguna, obligando a los estados a implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos. De este modo, el derecho a la educación básica obligatoria y gratuita debe garantizarse para cualquier persona, sea española o extranjera, independientemente, en este último caso, de que se encuentre en situación regular o irregular. Con anterioridad a la firma de la Convención citada, a los extranjeros no se les reconocía el derecho a la educación con tal amplitud, pues la legislación exigía la situación de regularidad a los menores inmigrantes para atribuirles derechos educativos. Conviene pues detenerse en el análisis de la legislación ordinaria acerca de la educación de los inmigrantes.

1. La igualdad de derechos educativos entre alumnos inmigrantes y autóctonos en el ordenamiento jurídico español.

La Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social (modificada por Ley Orgánica 8/2000 de 22 de diciembre) establece en su artículo 9.1 que “todos los extranjeros menores de dieciocho años tienen derecho y deber a la educación en las mismas condiciones que los españoles, derecho que comprende el acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria, a la obtención de la titulación académica correspondiente y al acceso al sistema público de becas y ayudas”. En cuanto a la educación no obligatoria el derecho se limita a los extranjeros residentes (art. 9.2). También se establece la obligación para los poderes públicos de promover “que los extranjeros residentes que lo necesiten puedan recibir una enseñanza para su mejor integración social, con reconocimiento y respeto a su identidad cultural”. De esta regulación se deriva el derecho, y la obligación, de los extranjeros hasta los 16 años de ser escolarizados de forma gratuita, independientemente de la situación en la que se encuentren sus padres.



El reconocimiento de la igualdad en el acceso a la educación de los inmigrantes no agota las tareas encomendadas a los poderes públicos por la Constitución, ya que ésta contiene, además de una prohibición de discriminación por razones de carácter personal (art. 14 CE), un mandato a los poderes públicos para que creen las condiciones para que la libertad y la igualdad de las personas y los grupos

en los que se integran sean reales y efectivas (art. 9.2 CE). Es decir, no basta con reconocer formalmente la igualdad entre autóctonos y extranjeros sino que hay que actuar para conseguir ese objetivo.

Así, a los alumnos inmigrantes les son aplicables todas las normas que regulan el acceso a los centros en condiciones de igualdad con los nacionales. Las únicas diferencias que puede prever el ordenamiento jurídico serán aquellas dirigidas a garantizar la igualdad real de los alumnos inmigrantes, es decir, las que pretendan conseguir su escolarización de forma plena y adecuada, partiendo de que su situación es en muchas ocasiones de desigualdad con los nacionales. Las razones de la situación de desigualdad de los inmigrantes son de diversa índole, como el desconocimiento del idioma, la incorporación tardía al sistema educativo o las dificultades socioeconómicas que acompañan a todo proceso migratorio. Tales cuestiones requieren políticas públicas adecuadas que no podemos tratar en estas breves líneas, pues van desde la atención específica a los alumnos con dificultades idiomáticas o de adaptación hasta las ayudas económicas. Ahora bien, un problema que se superpone y agrava todas las dificultades que pueden tener los menores inmigrantes para su plena integración en el sistema educativo es el fenómeno de su concentración en algunas escuelas públicas. Las siguientes páginas están dedicadas al análisis del problema y a sus posibles soluciones.

2. El acceso a las escuelas sostenidas con fondos públicos. El problema de la concentración de inmigrantes en algunas escuelas públicas.

La legislación educativa regula al acceso a los centros financiados con fondos públicos (es decir, públicos y concertados), estableciendo el derecho de acceso de todos en condiciones de igualdad sin que quepa discriminación alguna por razón de origen social, religión, raza o cualquier otra circunstancia de carácter personal. Este derecho es el eje sobre el que gravita (o debiera gravitar) todo el sistema de acceso al sistema educativo financiado por el poder público. El acceso a los centros escolares se organiza a través de una primera elección del

alumnado que con posterioridad puede ser o no atendida dada la limitación de plazas disponibles en determinados supuestos. En ese caso, serán aplicados los criterios de preferencia que establece la ley.

Uno de los criterios más importantes a la hora de distribuir al alumnado es la proximidad al domicilio (disposición adicional 5 de la LOCE). Es por ello que la composición del alumnado refleja las características de la población residente en la zona asignada a las escuelas. Así, dada la tendencia de los colectivos inmigrantes a concentrarse en determinadas zonas geográficas, puede darse el supuesto que una determinada escuela cuente con una presencia más fuerte del alumnado de origen inmigrante. Tal fenómeno, dadas las dificultades de aprendizaje que pueden tener algunos de estos alumnos (incorporación tardía al sistema educativo, desconocimiento de la lengua o situación socioeconómica) es perjudicial no sólo para la integración de los inmigrantes en la sociedad sino también para el propio funcionamiento del centro docente. Es por ello que la administración competente, la autonómica, debe procurar que la distribución del alumnado de origen inmigrante tenga lugar de forma equitativa entre los distintos centros docentes. La obligación de garantizar esa presencia equilibrada de alumnos con necesidades específicas se establece en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (en adelante LOCE).

Ahora bien, las razones de la concentración del alumnado en algunas escuelas públicas y su considerable menor presencia en las escuelas concertadas no siempre es debida a razones de ubicación geográfica del centro y la presencia en la zona de población inmigrante. Los datos de escolarización ponen de manifiesto un excesivo desequilibrio en la distribución del alumnado de origen inmigrante, que se ha ido concentrando en centros escolares públicos concretos en detrimento de su presencia en los centros concertados (el reparto es de un 80% en escuelas públicas y un 20% en las concertadas). Ello se expone con claridad no sólo en estudios efectuados por investigadores sino también en informes de organismos públicos, como el elaborado por el Defensor del Pueblo en el año 2002 (*La escolarización del alumnado de origen inmigrante*

“Las razones de esa menor presencia de los alumnos inmigrantes en las escuelas concertadas son algunos mecanismos de disuasión que emplean algunos los centros concertados para seleccionar el alumnado en la fase de acceso a los centros, así como las cuotas o pagos que deben satisfacerse en algunos de estos centros, en ocasiones contraviniendo la obligación de gratuidad que impone la ley”.

en España, que puede ser consultado en www.defensordelpueblo.es).

Las razones de esa menor presencia de los alumnos inmigrantes en las escuelas concertadas son algunos mecanismos de disuasión que emplean algunos centros concertados para seleccionar al alumnado en la fase de acceso a los centros, así como las cuotas o pagos que deben satisfacerse en algunos de estos centros, en ocasiones contraviniendo la obligación de gratuidad que impone la ley. En efecto, la legislación vigente establece que la primera consecuencia de los conciertos educativos para los alumnos es la gratuidad del servicio educativo y prohíbe de forma expresa percibir cualquier cantidad que, directa o indirectamente, pueda suponer una contrapartida por la actividad de enseñanza (art. 51.1 LODE). No obstante, algunos servicios complementarios de la principal actividad educativa (comedor o transporte, actividades de recuperación o cursos especiales), pueden ser sometidos a algún tipo de retribución, la cual deberá en todo caso ser autorizada por la administración, pero en todo caso debe ser voluntarias y no pueden formar parte del horario lectivo (art. 51.4 LODE). Es evidente que la posibilidad de acceder a las escuelas concertadas por parte de la mayoría de los alumnos inmigrantes vendrá condicionada por estos pagos y en la práctica actúan como auténticas barreras para el acceso de los inmigrantes a las escuelas concertadas. Así, en algunas escuelas concertadas muchas veces no se especifica el carácter voluntario de las actividades complementarias voluntarias o se realizan dentro del horario lectivo. También ocurre que en ocasiones se anuncia la obligatoriedad de la compra de material escolar sin informar de su carácter voluntario. Otro factor de disuasión especialmente importante son las aportaciones “voluntarias” de cuotas a fundaciones vinculadas a determinadas escuelas, que, en la medida en que encubran una cuota regular y periódica estarán también incumpliendo la obligatoriedad de la gratuidad de la enseñanza dispuesta en la ley. Estos elementos, unidos a una práctica bastante extendida como es la realización de una entrevista personal para acceder al centro en el momento de la preinscripción (donde se explican todos los gastos que comporta la escolarización), implican establecer obstáculos

a la escolarización de alumnos inmigrantes y conllevan una selección encubierta del alumnado. Esas irregularidades en el acceso y funcionamiento de algunos centros concertados han sido puestas de manifiesto por algunos estudios (puede consultarse el publicado por la Fundación Bofill de Barcelona, “Inmigració i igualtat d’oportunitats a l’ensenyament obligatori”, Barcelona, 2003) y vienen a ser reconocidas por el Informe del Defensor del Pueblo 2002.

3. Algunas medidas para garantizar una equilibrada distribución en las escuelas del alumnado inmigrante. El contenido limitado del derecho a escoger centro docente.

¿Qué medidas pueden adoptarse para equilibrar la desigual distribución del alumnado en las escuelas públicas y concertadas? La respuesta es diferente en función de si estamos ante una concentración debida a causas territoriales o debido al incumplimiento de la ley.

Si abordamos el segundo supuesto, concentración debida al incumplimiento de la ley, la respuesta a la pregunta formulada es clara y evidente: la administración educativa debe hacer cumplir la ley en todos los centros sostenidos con fondos públicos y aplicar las consecuencias previstas en la misma, que llegan hasta la cancelación del concierto, en los centros que cometan ilegalidades. De lo contrario, es la propia administración educativa la que no cumple la ley y los afectados deberían recurrir a los tribunales de justicia exigiendo su cumplimiento. En definitiva, el problema de la distribución desequilibrada de inmigrantes en escuelas públicas y concertadas tiene una fácil solución teórica: que la administración pública imponga el cumplimiento de la ley a las escuelas concertadas que no lo hagan, controlando más eficazmente el procedimiento de admisión de alumnos, como se señala en el Informe del Defensor del Pueblo. Ahora bien, seríamos ingenuos si no aceptásemos que en la práctica el problema es más complejo pues requiere cambiar prácticas y actitudes implantadas durante largo tiempo en nuestro sistema educativo, consentidas en ocasiones tanto por parte de las administraciones públicas como por algunos sectores de la comunidad educativa.

“El informe del Defensor del Pueblo recomienda ‘incrementar el control de las autoridades educativas sobre el proceso de admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos a fin de garantizar su transparencia y la adecuación a las normas que lo regulan’.”

Las medidas que pueden adoptarse, para resolver la cuestión de la desigual distribución del alumnado inmigrante en las escuelas públicas y concertadas debida a su concentración territorial en una zona, van más allá de la exigencia del cumplimiento de la ley. En este caso los poderes públicos deben adoptar políticas públicas para garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la escuela.

La programación de puestos escolares es el instrumento en manos de los poderes públicos para garantizar el derecho a la educación de todos en condiciones de igualdad, evitando concentraciones excesivas. En efecto, la programación ha de garantizar no sólo la existencia de plazas gratuitas donde existan necesidades educativas, sino también que la distribución de plazas garantice la educación de todos en condiciones de igualdad, lo cual significa evitar una concentración excesiva de inmigrantes en las escuelas, pues como se ha indicado tiene consecuencias negativas para los alumnos inmigrantes y autóctonos. Las medidas que hasta el momento han adoptado las Comunidades Autónomas han sido establecer en las normas generales que regulan el acceso de los alumnos reservas de plazas para inmigrantes. Así se ha hecho en Comunidades Autónomas con fuerte presencia de población inmigrante como Cataluña y Madrid. Cabe destacar que en la Comunidad de Murcia, también con fuerte presencia inmigrante, se ha regulado en una norma específica la escolarización de los inmigrantes, partiendo de la base de que la escolarización en zonas con población significativa de alumnado extranjero se efectuará desde una perspectiva de conjunto, favoreciendo su



mejor escolarización e integración social. Para estos alumnos se establecen reservas más amplias que en Cataluña y Madrid en los diversos cursos. Estas medidas, aplicadas correctamente en todos los centros pueden permitir una distribución equilibrada en aquellos supuestos donde en la zona geográfica adscrita al centro no exista una concentración excesiva de inmigrantes.

Ahora bien, el establecimiento de plazas reservadas no siempre resuelve el problema ya que las concentraciones excesivas exigen también establecer un porcentaje máximo de los alumnos que pueden matricularse en un centro, medida a la que son reacias las administraciones competentes. Ambas cuestiones, reserva de plazas o establecimiento de un porcentaje máximo pueden chocar con un derecho que, paradójicamente, cada vez se está reconociendo con mayor rango en nuestro ordenamiento jurídico como es el derecho de elección de centro. Es por ello que conviene detenerse en el análisis del contenido de este derecho en nuestro ordenamiento jurídico.

El derecho a elegir centro educativo y que éste sea financiado por el poder público no forma parte del contenido esencial del derecho a la educación reconocido en la Constitución. Ello es así porque la inevitable limitación de plazas en los centros hace imposible configurar la libre elección de centro como contenido del derecho fundamental de prestación. Por ello es más correcto hablar del derecho a expresar una preferencia por un centro y a que a la misma le sean aplicados criterios objetivos, razonables y no discriminatorios, en caso de limitación de plazas, a partir de la programación efectuada por la administración. En todo caso, el derecho a expresar esa preferencia es un derecho que debe poder ser ejercido en igualdad de condiciones por todos (también los extranjeros) y las administraciones públicas han de procurar que todos tengan la información necesaria para ejercerlo. En definitiva, la Constitución, norma conforme a la cual debe ser interpretado todo el ordenamiento jurídico, no reconoce el derecho a elección de centro financiado por el poder público, sino simplemente el derecho a ir a un centro distinto a los creados por los poderes públicos. El Tribunal Constitucional, máximo intérprete de la Constitución, ha sido taxativo: "...siendo del todo claro que el derecho a la educación –a la educación

“La administración educativa debe hacer cumplir la ley en todos los centros sostenidos con fondos públicos y aplicar las consecuencias previstas en la misma, que llegan hasta la cancelación del concierto, en los centros que cometan ilegalidades. De lo contrario, es la propia administración educativa la que no cumple la ley y los afectados deberían recurrir a los tribunales de justicia exigiendo su cumplimiento”.

gratuita en la enseñanza básica- no comprende el derecho a la gratuidad educativa en cualesquiera centros privados, porque los recursos públicos no han de acudir, incondicionalmente, allí donde vayan las preferencias individuales (STC 86/1985).

El problema que plantea la nueva ley educativa, la LOCE, es que no sólo reconoce el derecho a elegir centro docente sino que dispone que “las administraciones educativas realizarán una adecuada programación de los puestos escolares gratuitos que garantice la efectividad del derecho a la educación y el derecho a la libre elección de centro” (art. 72.1 LOCE) ¿significa ello que todo alumno tiene derecho a elegir un centro público o privado y que la administración debe procurarle esa plaza? Una interpretación literal de esa norma, sin tener en cuenta otros preceptos legales y constitucionales, podría llevarnos a la conclusión - errónea - de que existe tal obligación por parte de la administración. Ahora bien, una interpretación de la Ley en su conjunto, de conformidad con la Constitución, comporta una solución diferente. Así, la propia LOCE regula los criterios aplicables en caso de insuficiencia de plazas en los centros con lo cual admite un contenido limitado del derecho a la libre elección de centro (Disposición Adicional quinta). Además, la Ley también establece que la distribución de los alumnos con necesidades específicas en los centros debe ser equilibrada. Por tanto, ello implica que para garantizar ese equilibrio puede ser limitado el derecho de elección de centro.

“La Constitución no reconoce el derecho a elección de centro financiado por el poder público, sino simplemente el derecho a ir a un centro distinto a los creados por los poderes públicos”.



Considerar el derecho de elección de centro como un derecho absoluto que debe ser financiado por el poder público implica que éste sólo va a poder ser ejercido por los alumnos que vivan en zonas donde se sitúen libremente los centros privados, donde se podrá escoger entre centro público o privado y no aquellos que residan en zonas donde sólo exista un tipo de escuela, normalmente pública. Asimismo, si se entiende que el poder público está obligado a financiar esos centros elegidos, existan o no necesidades de escolarización, ello redundará claramente en perjuicio de la financiación de la escuela pública y de la distribución equilibrada del alumnado inmigrante, dada la insoslayable limitación de los recursos públicos. En definitiva, la previsión de la ley del “derecho de elección de centro” ha de ser interpretada como un derecho subordinado al derecho a la educación en condiciones de igualdad, teniendo en cuenta la limitación de recursos disponibles y todos los condicionantes derivados del principio de integración de los inmigrantes.

Referencias bibliográficas

- CALERO, J., BONAL, X., *Política educativa y gasto público en educación. Aspectos teóricos y una aplicación al caso español*, Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona, 1999.
- CARBONELL, F. (coord.), *Educació i immigració*, Barcelona, 2000, Editorial Mediterrània, 2000.
- CARBONELL, F., QUINTANA, A. (coords.), *Immigració i igualtat d'oportunitats a l'ensenyament obligatori*, Finestra Oberta, 32, Fundació Jaume Bofill, Barcelona, 2003.
- EMBID IRUJO, A., *La enseñanza en España en el umbral del siglo XXI*, Tecnos, Madrid, 2000.
- FERNÁNDEZ-MIRANDA CAMPOAMOR, A., *De la libertad de enseñanza al derecho a la educación*, Centro de Estudios Ramón Areces, Madrid, 1988
- LARIOS PATERNA, M.J., “La regulació de l'educació dels immigrants a la Llei Orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de Qualitat de l'Educació”, en AJA, E., NADAL, M., (eds.), *La immigració a Catalunya avui. Anuari 2002*, Editorial Mediterrània, Fundació Jaume Bofill, Barcelona, 2003.
- VILLAROYA PLANAS, A., *La financiación de los centros concertados*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, 2000.
- VV.AA., *La inmigración Extranjera en España. Los retos educativos*, Colección Estudios Sociales de la Fundación La Caixa, Barcelona, 1999.

Inmigrantes en los textos escolares: La construcción del rechazo

El libro de texto es el principal instrumento utilizado en la enseñanza y goza de un inmerecido prestigio que se traduce en el incremento de su producción y venta, y en la reclamación de su gratuidad, dando por sentado que es un material escolar imprescindible cuya naturaleza y función no se cuestiona. Sin embargo, la investigación educativa ha puesto de manifiesto la inadecuación de sus contenidos y su escasa potencialidad como instrumento de aprendizaje. El artículo somete a consideración la información contenida en los manuales¹ sobre el proceso migratorio, deteniéndose, principalmente, en la figura del inmigrante que construyen y evaluando su oportunidad para una educación que haga de la igualdad y la justicia seña de identidad.

Chema Castiello
Profesor de Educación Secundaria
IES Padre Feijoo (Gijón)
Miembro del Grupo Eleuterio Quintanilla

1.- Un deficiente instrumento de aprendizaje

Tal vez la característica más reseñable del libro de texto como instrumento facilitador/mediador del aprendizaje sea la perversión del conocimiento. En franca contradicción con lo que ocurre en el mundo real, donde las disciplinas están cruzadas por distintos enfoques, escuelas y, con frecuencia, controversias, los libros de texto escamotean el conflicto y muestran un saber alejado de toda interpretación o debate. Las ideas del autor aparecen como representaciones imparciales de lo que las cosas son y el conocimiento es considerado como algo objetivo y verdadero, no sometido a debate o a interpretación. Expresivo de ello es el lenguaje utilizado por los textos: una forma de escritura impersonal, informativa, que da cuenta de un conocimiento sobre el que únicamente cabe la operación intelectual de leer y memorizar.

En segundo lugar, los textos están redactados de tal forma que resultan confusos respecto a cómo unir unas ideas con otras, cómo diferenciar su grado de importancia y cómo articularlas entre sí. Párrafo a párrafo se introduzcan conceptos o ideas sin conexión alguna.

En tercer lugar, los textos presentan una cantidad de información excesiva dado el tiempo escolar. Con el número de horas semanales fijado para las materias resulta imposible dar cuenta del material disponible. Este problema, junto a la repercusión en las economías



as familiares del precio de los libros, podría verse reducido si ajustasen su propuesta para un ciclo.

En cuarto lugar, la organización pedagógica de los libros de texto evidencia una explícita renuncia al aprendizaje autónomo. Ni se presentan los objetivos en el texto, ni se diferencian los aspectos fundamentales de los secundarios y, en muchos casos, se carece de pautas para la evaluación. Los libros están hechos para el profesor, demandan su presencia como intermediario entre el saber disciplinario y su particular presentación y organización textual. La motivación del aprendizaje es muy precaria. Las actividades contenidas en los textos evidencian tres lagunas importantes: a) no postulan una pedagogía de la investigación; b) recu-

“Llama la atención una ausencia notable de conceptos referidos a los problemas derivados de la integración de los inmigrantes en las sociedades de acogida: integración, asimilación, derecho a la igualdad, derecho a la diferencia, ciudadanía, etc., no son objeto de atención alguna”.

¹ Los libros de texto objeto de estudio son los de Ciencias Sociales y Ética de la ESO. Las editoriales analizadas SM, Santillana, Vicens Vives, ECIR, EDITEX, Anaya, Edelvives, Bruño y EDEBÉ. El total de páginas auditadas 11.530.



ren una y otra vez al trabajo individual y, c) son escasísimas las invitaciones a consultar otro tipo de materiales informativos.

Por último, los textos evidencian un tratamiento común para realidades y contextos muy diferentes. Pese a los distintos niveles de ajuste curricular que las propias leyes establecen, los textos escolares son una perfecta ejemplificación de cierre curricular. Allí está contenido todo lo que el alumnado debe aprender independientemente de su propia realidad.

La reflexión sobre los textos como instrumento didáctico exige cuando menos algunas preguntas finales. ¿Por qué se presentan así los contenidos? ¿Por qué las estrategias didácticas que contienen son como son? Considero que es el peso de la cultura tradicional lo que configura este modelo didáctico. Sería exigible que las empresas editoras destinasen fondos a una investigación que justificase sus productos como instrumentos que facilitan el aprendizaje, atreviéndose, a la par, a innovaciones que permitiesen su mejora.

2.- Un contenido tópico y prejuiciado

La investigación educativa ha puesto de manifiesto que el contenido de los manuales escolares no puede ya justificarse como expresión simple y neutra de los conocimientos disciplinarios existentes y su ajuste a los procesos de maduración psicológica de los alumnos. Muy al contrario, se evidencia que proporcionan una visión del mundo que tiene la particularidad de ser lesiva para determinados grupos de individuos.

Las investigaciones ponen de manifiesto las graves inadecuaciones con que los manuales escolares abordan los temas centrales de la educación intercultural: la lucha por la igualdad y la justicia, el reconocimiento de la diversidad cultural. Los textos escolares actuales, más persuasivos que en el pasado, aparentemente más neutrales y objetivos, exigen una lectura más informada y crítica. De la investigación sobre los inmigrantes en los textos escolares podemos destacar:

2.1.- Aspectos conceptuales y tratamiento histórico

Los textos analizados proporcionan un vocabulario conceptual básico y común, objetivo y sin adjetivaciones de términos como migración, emigración, inmigración, migraciones exteriores, migraciones interiores... Carecen, sin embargo, de adecuado tratamiento conceptos como desplazados, asilados o apátridas. Hacen también un uso extenso de términos como racismo y xenofobia. Llama la atención una ausencia notable de conceptos referidos a los problemas derivados de la integración de los inmigrantes en las sociedades de acogida: integración, asimilación, derecho a la igualdad, derecho a la diferencia, ciudadanía, etc., no son objeto de atención alguna.

Frente a la idea tradicional de que el contenido del libro de texto está referido fundamentalmente al pasado, en el estudio de las migraciones prevalece la información sobre el presente. No obstante, al alumno se le proporciona una visión panorámica suficiente que se detiene en: a) migraciones forzadas de la población africana; b) el periplo migratorio de los europeos del siglo XIX y primera mitad del XX; c) los movimientos de población del sur de Europa hacia el centro de Europa en las décadas de los años 50 y 60 del siglo XX. También son objeto reiterado de atención las migraciones interiores. En el pasado, las migraciones son obra principalmente de los “nuestros”, es decir, de los españoles o de los europeos. El enfoque predominante es positivo y se alaba tal obra civilizatoria que entrañó la difusión de la cultura europea.

2.2.- Las migraciones actuales

Las migraciones del presente son mostradas a través de tres aspectos: las causas que las motivan, las consecuencias que se derivan de las mismas y el rechazo que generan.

“La inmigración se percibe como una invasión -marea, ola, avalancha son algunas de las metáforas utilizadas. Y el inmigrante aparece vinculado a mafias y al incremento de la delincuencia o a la prostitución”.

Entre las causas de las migraciones del presente se mencionan un conjunto de factores que afectan a los lugares de salida y las situaciones de crisis. Se ignoran los efectos de la globalización en los países dependientes y que en todo proceso migratorio existen también un polo de atracción: las necesidades de mano de obra de los países de llegada, la precariedad demográfica o la propia relación histórica entre unos países y otros. No se toma en consideración tampoco el impacto simbólico de los medios de comunicación. De modo que, según los textos escolares la llegada de los inmigrantes se interpreta desde una óptica inadecuada: llegan huyendo de las deplorables condiciones de vida de sus países y nada justifica su presencia entre nosotros. La adjetivación es alarmista: avalancha, marea, invasión, son términos reiterados en los manuales.

Las repercusiones económicas de la inmigración ocupan tan sólo una extensión de 91 líneas entre todos los manuales y es posible constatar notables ausencias en los que son temas centrales en las ciencias sociales. Las más notables son:

- No se presenta su distribución por sectores productivos (sólo un manual lo hace).
- No hay referencias a la distribución espacial.
- No se proporciona dato alguno sobre su estratificación social.
- No se proporciona dato alguno sobre las repercusiones económicas de su actividad y su contribución a la generación de riqueza (PIB).

Por último, las actividades laborales desarrolladas por los inmigrantes se caracterizan mediante dos simples rasgos: el tipo de ocupación y su adjetivación. Así, se menciona reiteradamente la presencia de inmigrantes en trabajos agrícolas y en la venta ambulante; de manera más secundaria se afirma su presencia en el sector servicios, la construcción y la industria. Las ocupaciones de los inmigrantes son descritas como duras, marginales y de baja remuneración, destacando la baja cualificación, la falta de protección social y calificando su actividad como negra o ilegal. Se produce así un sesgo notable pues se reduce las actividades laborales ejercidas por los extranjeros a las desarrolladas por los inmigrantes pobres, del “sur”, a los que, inadecuadamente, se atribuye una escasa preparación. Velan, a la par, la presencia en el mercado laboral español de un importante sector de trabajadores de alta y media cualificación, comunitarios y no comunitarios.



2.3.- Entre la aceptación y el rechazo

Se trata de uno de los temas a que más extensión dedican los manuales. El rechazo se suele presentar como una consecuencia del miedo que las migraciones del presente generan en las poblaciones autóctonas:

- La inmigración se percibe como una invasión - marea, ola, avalancha son algunas de las metáforas utilizadas. Y el inmigrante aparece vinculado a mafias y al incremento de la delincuencia o a la prostitución.
- Se perciben como competencia por un bien escaso como es el trabajo.
- La diferencia cultural aparece en un tercer plano.

La aceptación está menos y peor tratada que el rechazo, ocupando a muchas menos editoriales y únicamente dos destinan información sustancial al tema. Los textos presentan un conjunto de frases que dan a entender que es posible la convivencia entre gentes de diferente cultura, lengua, religión o costumbres. Se destaca el *multiculturalismo*, se predica la *aceptación de la diferencia*, se postula la *tolerancia* como retos desde los que encarar el presente. Todo ello se hace sin detenerse en ilustrar mediante ejemplos, análisis de casos, dilemas morales o análisis de conflictos ninguna situación concreta donde los derechos culturales de los inmigrantes se sometan a consideración.

“Llama poderosamente la atención que la aceptación e integración del inmigrante se postule desde la comprensión de las diferencias y no desde la prédica de la igualdad”.

“Más allá de considerar los textos como un sistema de distribución de conocimientos, y a los autores como científicos o expertos, debe tomarse en cuenta el papel de las ideologías y su vinculación a posturas políticas, económicas y culturales concretas”.

Considero particularmente limitada y negativa esta lectura culturalista de las diferencias y de la integración. Llama poderosamente la atención que la aceptación e integración del inmigrante se postule desde la comprensión de las diferencias y no desde la prédica de la igualdad. Si la tesis que mantienen los manuales es que los inmigrantes llegan, en oleadas, huyendo de unas condiciones miserables de vida en sus países de origen, sin que nadie los llame; si no son necesarios en el mercado laboral español; si su contribución al crecimiento de la economía y a la generación de riqueza es ignorada en los textos ¿qué sentido tiene hablar de igualdad de derechos y de integración? La coherencia es notable, así como la contribución de los libros de texto a mantener una visión de la inmigración absolutamente parcial y radicalmente injusta.

3.- El arquetipo del inmigrante: la construcción del indeseado social

¿Contribuyen los textos escolares a un conocimiento fiel de la realidad? He proporcionado elementos suficientes para concluir que frente a la pretensión de conocimiento objetivo, la selección de contenidos, los sesgos y silencios evidenciados, las reiteraciones contenidas, distorsionan notablemente el objeto de estudio: a) embelleciendo nuestro periplo migratorio y b) convirtiendo las migraciones del presente en una amenaza y a los inmigrantes en unos indeseados. De la información proporcionada, la figura del inmigrante puede ser esquematizada en la tabla siguiente:

ARQUETIPO DEL INMIGRANTE En los textos escolares	
La inmigración es un fenómeno perturbador (metáforas catastrofistas)	Avalancha, ola, marea, corriente, invasión
Exclusivamente extracomunitario	Magrebí, latinoamericano, bosnio, etc.
Individuo problemático, vinculado al mundo de la delincuencia	Miserable, pobre; clandestino; ilegal; pateras; policías
Sobresale por sus carencias	Procede de países pobres; carece de permiso de residencia y trabajo; ignora el idioma
Dedicado a actividades poco o nada atractivas, sin prestigio	Labores del campo, venta ambulante, necesitado de ayuda
Carente de contactos con los naturales	O está solo o en compañía de los de su grupo

No son los datos históricos, o económicos, ni los sociológicos, ni los conflictos ideológicos o políticos, ni los saberes éticos los que organizan el discurso textual. Más allá de considerar los textos como un sistema de distribución de conocimientos, y a los autores como científicos o expertos, debe tomarse en cuenta el papel de las ideologías y su vinculación a posturas políticas, económicas y culturales concretas. Si bien de la investigación efectuada no puede concluirse que los libros de texto sean racistas o abiertamente xenófobos, sí puede decirse que incapacitan al alumnado para comprender el fenómeno migratorio y proporcionan un arquetipo del inmigrante que lo convierte en un ser sin espacio en la sociedad española. Contribuyen a alimentar distorsiones cuyos efectos pueden ser negativos para la convivencia.

4.- Pedagogía de la diversidad:

En la misma medida, los textos no contribuyen a desarrollar una pedagogía de la igualdad por más que una lectura no informada evidencie todo un recitado de lemas que aparentan lo contrario. Una pedagogía de la justicia y la igualdad exige, cuando menos, una toma de partido decidida por un nosotros plural que permita entender la evolución de la humanidad como una contribución de todo el género humano, y no como la obra de los nacionales, europeos u occidentales. Pero más importante aún es ilustrar los derechos que acompañan a los diferentes. Un currículo con aspiraciones de interculturalidad exige abordar situaciones de conflicto cultural, dilemas desde los que reflexionar sobre qué supone la convivencia en una situación de multiculturalismo y qué principios legales y/o éticos deben regir nuestra conducta. Y, objetivo final de una pedagogía intercultural, el reconocimiento de la diversidad, derivación de experiencias e historias particulares, exige una mirada e interpretación en la que la unidad del género humano no esté ausente: derecho a la diferencia y a la igualdad son los dos polos sobre los que se construye el proyecto de convivencia intercultural. Y el derecho a la igualdad no es una evidencia natural, como la existencia de diferencias. Es una construcción social que precisa ser reflexionada y argumentada para que pueda convertirse en proyecto vital y ético, en aspiración humana. Nada de ello está presente en los textos escolares ¿A qué se debe pues su prestigio? ¿Qué estúpidas ilusiones nos hacen concebir?

La comunidad educativa ante el desafío de la incorporación de los inmigrantes en la escuela

El autor analiza aquí la opinión de los distintos sectores de la comunidad educativa hacia los alumnos inmigrantes, los recursos existentes en nuestro sistema educativo para lograr una adecuada integración y la desigual distribución de estos alumnos entre la escuela pública y la concertada.

Francisco Delgado
Vocal de la Junta Directiva de CEAPA(*)

Reflexionar sobre la diferencia y la educación multicultural afecta, por igual, a toda la sociedad y, en especial, por lo que supone de espacio educativo y de desarrollo de la cultura y de las actitudes, a las familias y a la escuela.

Una alarmante y desequilibrada distribución de la riqueza en las distintas zonas de la Tierra y la búsqueda de unas mejores condiciones de vida, están provocando, en las últimas décadas, un incremento de los fenómenos migratorios. No obstante no es un fenómeno nuevo: a lo largo de la historia de la humanidad los flujos migratorios han ido conformando los distintos pueblos y, a través del mestizaje, se han desarrollado las distintas culturas. Migraciones que se han originado por el interés de explorar nuevas tierras o culturas, por razones comerciales o económicas, por razones de persecución política, como consecuencia de conflictos bélicos, por expansionismo religioso o imperialista, por hambruna...

El caso actual de la inmigración hacia el estado español es de origen, masivamente, económico: vienen grupos de emigrantes, la mayoría muy pobres, que buscan sus últimas esperanzas, intentando compartir nuestro real o hipotético bienestar. El poder de las comunicaciones han provocado y "ayudado" a aumentar las migraciones de las zonas subdesarrolladas o menos desarrolladas, a las zonas de mayores niveles de renta.



En Europa existe, históricamente, una división etnocultural muy diversa, que se ha visto incrementada, en las últimas décadas, por una afluencia de inmigrantes de todo el mundo que ha transformado, en muchos aspectos, a los países más desarrollados. No siempre estos países han estado preparados a nivel, educativo, social y jurídico para esta situación, como es el caso actual de España.

Sin embargo, la División de la Población de las Naciones Unidas recomendaba hace ocho años que, con los actuales índices de natalidad y mortalidad, un promedio de 1,4 millones de inmigrantes, por año, sería necesario acoger en la U. E. para

"Es muy peligroso (y criminal) el mensaje que se traslada, desde los poderes públicos y desde los medios de comunicación, asociando: delincuencia e inmigración".

(*) Francisco Delgado. Fue diputado constituyente y comisionado de asuntos migratorios en la 1ª legislatura. Actualmente es vocal de CEAPA y presidente de FAPA Albacete. Autor del libro "La escuela pública amenazada" (1997). delgado@ono.com

poder mantener una situación sostenida de desarrollo y el mantenimiento de la Seguridad Social: ahí se incluye España, incluso con mayor necesidad de acogida, dado el alto grado de envejecimiento de la población, a medio plazo.

Sin embargo, los sistemas educativos europeos, en general, no han adaptado sus estructuras a esta necesidad/realidad (y mucho menos el español), generándose una peligrosa dualidad y una cierta segregación étnica. De ahí nace la falta de expectativas educativas de la población emigrante y el bajo índice de rendimiento escolar que se está dando, en mucho mayor grado que la población autóctona, cuestión que es urgente abordar y reconducir.

En el caso de España, asistimos a una realidad paradójica, ya que, históricamente, somos unos pueblos (los que conformamos el estado español) de gran tradición emigrante, bien por cuestiones políticas, religiosas o de colonización, como fueron en los siglos pasados. Pero si nos remontamos, tan sólo, a las últimas décadas, varios millones de españoles, entre 1939 y 1970, tuvieron que emigrar (de forma estable o temporal), principalmente, a Europa o América, como consecuencia de persecuciones políticas y/o, sobretodo, por cuestiones de pobreza. Además de los enormes flujos migratorios que se han dado en el interior, planteando problemas culturales de todo tipo en un estado diverso lingüística, económica y culturalmente. Por lo tanto somos unos pueblos, los que conformamos el estado español, formados y desarrollados en la multiculturalidad, y ello debería de dotarnos de importantes recursos ideológicos y sociológicos.

¿Es así? ¿Cómo lo viven el alumnado, las familias y el profesorado?

Si nos atenemos a la reflexión del profesor Tomás Calvo Buezas, basado en unos estudios que viene

planteando periódicamente, desde 1986 hasta el 2003, *en el ámbito escolar* (lo que denominamos comunidad escolar) *en los últimos seis años ha crecido, preocupantemente, el rechazo a la emigración, en particular hacia el mundo árabe.* También el profesor Calvo Buezas sostiene que *uno de cada diez ciudadanos se declaran, abiertamente y sin complejos, xenófobos y racistas, cuestión, ésta, muy grave si nos atenemos a que hay un alto porcentaje de menores de 35 años y de características muy violentas.*

Esta realidad nos hace afirmar que es muy peligroso (y criminal) el mensaje que se traslada, desde los poderes públicos y desde los medios de comunicación, asociando: delincuencia e inmigración.

Sin embargo, y a pesar de ello, en el estado español, por ahora, también se dan actitudes de tolerancia y aceptación de la multiculturalidad más altas que en la media de la Unión Europea, sobre todo entre los más jóvenes: esto nos hace pensar que estamos ante un problema muy complejo y antagónico, al que merece la pena prestarle mucha atención.

Los cálculos más fiables, aunque hay que darlos con mucha cautela, nos indican que en España, en estos momentos, hay algo más de un millón y medio de emigrantes no comunitarios, con un 35%, aproximadamente, de personas cuya situación no está regularizada (como consecuencia de unas políticas del Gobierno español inútiles, ideológicamente raciales, vergonzantes y de presunto



respaldo, encubierto, a las mafias y a la explotación empresarial. De esta población inmigrante, alrededor de un 40% son de procedencia latinoamericana, seguidos de los de procedencia del norte de África, después están los procedentes del este de Europa y, por último, los procedentes del África negra y de los países asiáticos.

Y predicciones muy fiables nos indican que para el año 2010 en España puede haber entre cuatro y seis millones de inmigrantes, es decir aproximadamente un 12% de habitantes serían extranjeros. Para esta llagada masiva, es urgente, pues, abordar, con pragmatismo y grandes dosis de tolerancia, la legalización, los derechos, la difícil cuestión de la vivienda, la atención sanitaria, vías culturales y sociales para la asunción de estas nuevas culturas y, sobre todo, la educación. Ya que en este ámbito, de no reformarse la actual situación, los riesgos que se corren son enormes.

Una de las cuestiones a tener muy en cuenta, al día de hoy, es que la situaciones laborales y sociales (incluida las dificultades enormes de acceso a una vivienda digna, su grado de aceptación por el entorno y la educación) de los emigrantes, mayoritariamente, son muy precarias y eso incide, negativamente, en su aceptación. Situaciones que quienes más la sufren son los niños y adolescentes.

Y a pesar de ello, todos los informes nos indican que para sostener nuestro actual grado de desarrollo y bienestar social, dado el alto índice de envejecimiento que se va a dar, como mínimo hasta mediados de este siglo, hemos de procurar la llegada de cientos de miles de inmigrantes cada año. Sin embargo, ¿qué hacen los poderes públicos? De unas miopes y ultraconservadoras políticas vienen la mayoría de los problemas que autóctonos e inmigrantes sufrimos: primero, con la generación de mafias y la consolidación de una explotación que atenta los derechos humanos, en muchos casos; y segundo, con el crecimiento entre la población de opiniones xenófobas, y la con-

siguiente tendencia al aislamiento y la segregación en los barrios y en la escuela.

Según diversos estudios muy recientes, algunas características “negativas” del alumnado emigrante, que tienden a dificultar su integración en el ámbito escolar podríamos situarlas en:

- 1º El desconocimiento de la lengua;
- 2º La falta de apoyos y recursos específicos de la escuela para adscribir a este alumnado, abandono, en muchos casos, de la educación compensatoria, falta de rigor a la hora de adscribir a este alumnado, algún sector del profesorado con falta de motivación/preparación;
- 3º Una competencia curricular, la de procedencia, muy diferente a la nuestra;
- 4º Ciertas diferencias culturales;
- 5º Unas motivaciones familiares poco sólidas y, en parte, recelosas;
- 6º La inestabilidad laboral y de residencia de la familia, familias desestructuradas, rechazo social en su entorno, bajo nivel socioeconómico, ausencia de servicios básicos y de la orientación adecuada, tendencia al absentismo o escolaridad discontinua por cuestiones económicas o culturales;
- 7º Los problemas derivados del género;
- 8º Una escasa participación de las familias.

No obstante, en muchos casos más por voluntad social, profesional y familiar, que por apoyos de los poderes públicos, asistimos a ejemplos y experiencias altamente positivas en algunos centros de distintas Comunidades Autónomas, con unos métodos adecuados, con un enriquecimiento e integración mutua (emigrantes-autóctonos) muy positiva para todos, con un alto grado de participación e implicación de las familias inmigrantes, con un rendimiento escolar similar para todo el alumnado.

“El profesorado opina que los recursos que se ponen a disposición de la escuela para integración de alumnado inmigrante son muy escasos. Y su pensamiento, en general, es que cuando se escolariza a más de un 30% de alumnos inmigrantes los problemas se agudizan y mucho más si son de diversas procedencias y culturas”.

“Tan sólo uno de cada diez adolescentes emigrantes están escolarizados en el bachillerato”.

Diversos estudios, en especial el realizado por el Defensor del Pueblo del Estado Español (2003), nos indican que *la mayoría de los docentes considera positivo el que haya alumnos inmigrantes y sus relaciones, en general, son buenas. Pero con el condicionante de que, siempre que el número de alumnos no supere un cierto porcentaje... (alrededor de un 30%). En este caso se invierte la valoración en la misma proporción.* Este tema hay que tenerlo muy en cuenta a la hora de tomar medidas.

Las valoraciones que hace el alumnado emigrante son más positivas refiriéndose a la relación con sus profesores, que con sus compañeros y compañeras, autóctonos. Esto contrasta con la opinión del alumnado autóctono *que valora mejor las relaciones con sus iguales emigrantes, que con sus profesores.*

Sin embargo hay un detalle curioso y preocupante en estos estudios: una proporción elevada del alumnado autóctono *prefiere a compañeros y compañeras de su país, tanto para realizar actividades escolares, como lúdicas.*

Los progenitores del alumnado emigrante *están, en general, satisfechos con la escuela.* No es así la opinión de los progenitores de alumnado autóctono que manifiestan *ciertas dudas y preocupación por lo que consideran un hipotético bajo nivel educativo que se dé en las aulas con alumnado emigrante.*

El profesorado opina *que los recursos que se ponen a disposición de la escuela para integración de alumnado inmigrante son muy escasos. Y su pensamiento, en general, es que cuando se escolarizan a más de un 30% de alumnos inmigrantes los problemas se agudizan y mucho más si son de diversas procedencias y culturas.*

Todas estas cuestiones varían en según qué Comunidades Autónomas y/o municipios y en según qué centros educativos. Hay situaciones dis-

pares y diferenciadas. Por lo tanto generalizar es muy arriesgado. Aunque aquí sólo es posible reflexionar sobre la media y la generalidad.

No es generalidad y sí un dato objetivo, el que el 85% de los emigrantes se escolarizan en centros públicos, tema que habría que afrontar, con urgencia, para un equilibrio de la escolarización, que beneficiaría la integración de autóctonos y de emigrantes. Y, también, es un dato objetivo el que en la actualidad, tan sólo uno de cada diez adolescentes emigrantes están escolarizados en el bachillerato. Además, hay estudios que nos previenen de que, con las actuales estructuras sociales y educativas, la mayoría de hijos e hijas de emigrantes no podrán alcanzar, ni siquiera, el nivel educativo de sus padres.

Nuestro sistema educativo ha de abordar, con rigor, generosidad, profesionalidad y los medios adecuados, el importante tema de la población inmigrante, pues será fundamental para el futuro: hay que tratar el tema de la lengua, como elemento básico; junto a una adecuada formación del profesorado hay que dotar a los centros de un profesorado de apoyo específico, así como políticas compensadoras y de orientación y tutoría adecuadas; hay que implicar a los servicios sociales; hay que desarrollar un programa coherente de acogida, así como un seguimiento y evaluación permanente; hay que incentivar la participación de las familias y la aceptación, sin reservas, de la diversidad.

Todos estos elementos son fundamentales para construir un marco de convivencia, como fuente de enriquecimiento mutuo, de tolerancia y de progreso social, para un futuro que, inevitablemente, pasa por una sociedad multicultural: la escuela, nuestro sistema educativo, tiene que jugar un papel trascendental. Aquí no vale la retórica. Son necesarias realidades y, aquí, no podemos perder más tiempo.

El reto de construir una sociedad intercultural

Proceder de sociedades y tradiciones culturales distintas no determina las dificultades de integración social. En realidad hoy se está subestimando el núcleo de la cuestión: las realidades socioeconómicas, el estado de los derechos sociales, laborales, cívicos, etc., que son los factores a atender para construir una sociedad intercultural.

Xavier Lluch

Moviment de Renovació Pedagògica EE País Valencià
Asociación de Enseñantes con Gitanos

“¿Hay, pues, que sacar ya la conclusión de que el debate sobre el multiculturalismo hace mucho ruido para nada...?”

A. Touraine

Un punto de partida: más diferentes y más iguales

Empecemos por el principio: aquí y ahora no hay una sociedad intercultural. Hay, como mucho, la creciente conciencia de que es imposible plantearse este siglo XXI sin meditar sobre un nuevo adjetivo que caracteriza nuestra sociedad: *multicultural*.

Todo el mundo habla de multiculturalidad, y lo hace desde posiciones ideológicas y políticas diversas, incluso antagónicas. De lo que se deduce que no es posible que todo el mundo hable de lo mismo. O, al menos, que todo el mundo pretenda el mismo proyecto social y educativo para el tratamiento de la diversidad cultural. Por tanto, conviene apresurarse a desvelar (y denunciar en su caso) el enfoque ideológico desde el que se realizan las propuestas, no vaya a ocurrir que, bajo la retórica políticamente correcta del discurso, se escondan los modelos asimiladores de toda la vida (Lluch, 1996).

Pero es que ni siquiera estamos de acuerdo en la consideración que merece tal diversidad cultural. Son muchos quienes, abiertamente o de modo encubierto abonan las tesis de que la diversidad cultural, la multiculturalidad, es perjudicial, moti-

vo de conflicto, amenaza para la cohesión social, rémora para el progreso. He aquí una muestra bien próxima y elocuente: “Soy partidario de la tolerancia, pero no soy partidario, lo digo claramente, de las sociedades multiculturales” (José M^a Aznar, reunión del PP europeo, abril de 2003).

Señalemos pues un primer punto de partida: no sólo no hay consenso respecto a la interculturalidad (en tanto que proyecto social y político) sino que tampoco hay acuerdo respecto a la *deseabilidad* de la multiculturalidad (en tanto que característica de nuestras sociedades).

Cierto, nuestras sociedades son multiculturales. Pero, al mismo tiempo, nunca en la historia hubo tal cantidad de productos culturales que, atravesando todas las fronteras del planeta, establecen parecidos modos de divertirse, de vestir, de comprar, de relacionarse, esto es, estilos de vida, cultura. El debate de la globalización, además de su manifiesta dimensión económica, pone en evidencia cómo nuestras sociedades se ven afectadas por parecidas influencias de préstamo, cambio e interacción cultural y cómo a menudo éstas desembocan en procesos de uniformización cultural (Warnier, 2002; Verdú, 2003).

“Todo el mundo habla de multiculturalidad, y lo hace desde posiciones ideológicas y políticas diversas, incluso antagónicas”.

Tenemos pues planteado el debate de la multiculturalidad social desde esta curiosa y aparente paradoja. Por un lado la constatación de la diversidad cultural como característica con creciente importancia en nuestra sociedad. Por otro, los fenómenos de globalización económica y social que, entre otras consecuencias, aceleran los procesos de homogeneización cultural en todo el planeta.

Sociedad intercultural y escuela pública

Así las cosas, la escuela debe sumar una nueva demanda a su propuesta educativa, educar para construir una sociedad intercultural. Esto es: educar para vivir en contextos heterogéneos, para crear cohesión social desde la pluralidad, para construir comunidad desde la diversidad identitaria. Objetivos fáciles de escribir en un papel pero extremadamente complejos, ambiciosos, difíciles.

Conviene por tanto empezar por darnos ánimos. Recordemos un par de las verdades del optimismo pedagógico. Primera: quizás la escuela no cambie el mundo, pero sin ella no será posible hacerlo. Segunda: no hay hoy proyecto de socialización democrática (de justicia social, de igualdad, de interculturalidad por tanto) más potente que lo que llamamos educación pública.

Nuestros hijos e hijas pasan días, semanas, meses, largos años de su vida en un contexto de socialización escolar. Y el mundo de la escuela puede significar proyectos vitales bien distintos. He aquí pues un lugar donde empezar a imaginar una sociedad intercultural. Para este propósito, podemos destacar tres de las propuestas de la educación intercultural:

- Organizar experiencias de socialización basadas en valores de igualdad, reciprocidad, cooperación, integración.
- Aprovechar la diversidad cultural como instrumento de aprendizaje social.

- Dotar (y dotarnos) de destrezas de análisis, valoración y crítica de la cultura.

Sólo hay un tipo de escuela que pueda aspirar a cumplir estos objetivos. Este tipo de escuela no puede ser sino un espacio laico, aconfesional, no adoctrinador, crítico, abierto, comunitario, esto es, público. La escuela que intenta abordar estas dimensiones ha de ser una escuela que dialogue con el medio, que interprete cuáles son sus demandas, que no *procesa* los alumnos en función de su adscripción, su procedencia geográfica, su cultura... Es decir, un espacio igualitario, no selectivo, no segregador, esto es, público.

La escuela que puede ambicionar estos objetivos es aquella que intenta educar en valores de diversidad, de cooperación, de solidaridad. Son palabras ya demasiado gastadas, devaluadas por la retórica políticamente correcta. Pero sabemos en educación que los valores no se enseñan sino practicándolos de una manera contextualizada, de una manera cotidiana, no solamente con la doctrina y el discurso. Y la práctica cotidiana, regular, sistemática y contextualizada de estos valores sólo se puede hacer en un espacio donde haya diversidad. No se puede nadar sin agua, no se puede educar en la diversidad sin diversidad.

Educar en y para la diversidad requiere de una escuela pública. Ésta es condición necesaria pero no, desde luego, condición suficiente. Una escuela pública que aspire a un proyecto educativo intercultural debe ponerse a trabajar en muchas direcciones. Quiero en este breve espacio destacar una de sus vertientes, la que se emplea en evidenciar la naturaleza política de muchos conflictos pretendidamente culturales.

La escuela puede situar como motivo de trabajo (ésta debería ser, en realidad, una de sus tareas fundamentales) el análisis de la realidad social. A menudo nos acercamos a su conocimiento desde una interpretación de determinados conflictos, situaciones, relaciones entre grupos... Conflictos

“Conflictos que se presentan con frecuencia como disputas culturales, a menudo, no son sino conflictos estructurales, contiendas de pura y estricta justicia social, de equilibrio o insuficiencia de los recursos sociales, de desigualdad en su reparto...”

que se presentan con frecuencia como disputas culturales y que, a menudo, no son sino conflictos estructurales, contiendas de pura y estricta justicia social, de equilibrio o insuficiencia de los recursos sociales, de desigualdad en su reparto... Hay muchos ejemplos de conflictos que a pesar de presentarse como étnicos, raciales, religiosos, interculturales, a poco que se analicen, se revelan como situaciones generadas sencillamente por la pobreza o por la injusticia social (Delgado, 1998). No es poca cosa enseñar a nuestros alumnos/as a analizarlos, entenderlos y, en su caso, denunciarlos. Sería una buena manera de educarnos contra el nuevo racismo culturalista que sitúa justo en el centro de la polémica el factor cultural y hace de él el motor y causa del conflicto. Parece obvio que para este neorracismo excluyente resulta útil generar una cierta “descalificación cultural” de los *diferentes*. Una descalificación que, en último término, justifica y legitima los procesos de marginación. O sencillamente avala la tesis de la problematización de la multiculturalidad, de su inconveniencia. Más aún: se acaba configurando una percepción de la realidad social donde la desigualdad se asume como natural, ocultando los intereses a los que responde, encubriendo las implicaciones políticas que se manifiestan en las relaciones de dominación (Grignon, 1993).

Quizás si somos capaces de educarnos en el análisis de estas situaciones y desvelamos su naturaleza política y económica favoreceremos las posibilidades de una sociedad intercultural: mejorar la existencia de las personas (es decir, sus condiciones de vida: sanidad, trabajo, vivienda, educación...) es la mejor garantía para generar una mayor y mejor relación entre los grupos que componen la sociedad, para crear comunidad. Sería peligroso separar el debate sobre la diversidad cultural de la lucha contra la marginación y la desigualdad. Porque si aumentan las desigualdades y se relacionan a la adscripción “étnico-cultural”, se dificultan definitivamente

las posibilidades de una comunidad cohesionada e integradora (Martiniello, 1998).

Construir una sociedad intercultural nos puede ayudar a reformular el debate sobre la desigualdad. Hay muchas otras razones para defender un proyecto de escuela pública. Ésta sería una más: para educar en una sociedad intercultural (y éste parece ya no sólo un eslogan sino una necesidad urgente) sólo hay un proyecto educativo posible, educar en un contexto plural, sin segregación, sin exclusión, sin guetización; un proyecto de cohesión e integración social. Y visto así, el proyecto de construir una sociedad intercultural no es sino una nueva versión de la lucha por una sociedad igualitaria, justa. De lo contrario, quizás Touraine tenga razón y hagamos mucho ruido para nada...

Referencias bibliográficas:

- Delgado, M. (1998) *Diversitat i integració*. Barcelona. Empúries.
- Essomba, M. (2003) *Educación e inclusión social de inmigrados y minorías*. Barcelona. CISSPRAXIS.
- Grignon, C. (1993) “Racismo y etnocentrismo de clase”. *Archipiélago* n° 12.
- Lluch, X y Salinas, J. (1996) “Uso (y abuso) de la interculturalidad”. *Cuadernos de Pedagogía* n° 252.
- Martiniello, M. (1998) *Salir de los guetos culturales*. Barcelona, Ed. Bellaterra.
- Touraine, A. (1991) “¿Qué es una sociedad multicultural?”. *Claves de Razón Práctica*, 56.
- Verdú, V. (2003) *El estilo del mundo. La vida en el capitalismo de ficción*. Barcelona. Editorial Anagrama.
- Warnier, Jean-Pierre (2002) *La mundialización de la cultura*. Barcelona. Editorial Gedisa, SA.

EL IES PEDRO PEÑALVER: una experiencia educativa multicultural

En los últimos años los cambios que ha sufrido la sociedad han sido un revulsivo en muchos ámbitos: en educación ha habido que asumirlos sin tiempo apenas para "digerir" lo que estaba ocurriendo. La experiencia de este centro educativo en materia de inmigración y de educación intercultural sólo tiene siete años.

Josefina Hernández Ros (Directora)
Ana M^a García Cerezuela (Secretaria)

Durante ese tiempo hemos llegado a una conclusión: hay que intentar crear una *organización de centro*, una organización global que responda a las necesidades que presenta cada alumno independientemente de su situación sociofamiliar o de su origen.

El I.E.S. Pedro Peñalver está situado en la localidad de El Algar, en el municipio de Cartagena. Es un pequeño instituto creado en el curso 96/97, que atiende a los alumnos de la localidad donde se encuentra emplazado y a los de sus alrededores.

Una de las peculiaridades que define a este centro educativo es la diversidad de su alumnado. Desde sus inicios ha tenido alumnos de integración, de minorías étnicas, extranjeros comunitarios y del resto del mundo, inmigrantes españoles y foráneos. Esto es debido a que El Algar es una localidad eminentemente agrícola y está próxima a zonas turísticas (como La Manga del Mar Menor y otras poblaciones costeras de este entorno).

En el curso 02/03 las cifras de la situación general se definen en los siguientes términos:

- Alumnado matriculado: 462.
- Alumnado con necesidades de compensación educativa: 25%; un 12% del mismo es inmigrante;
- Alumnado de etnia gitana: 14.

Esta situación, común desde que el centro comenzara su andadura, le ha conferido no sólo



Aula de tecnología

una especial singularidad, sino también una problemática educativa y funcional. Para atender adecuadamente a esta diversidad de alumnado, la organización y la atención educativa desarrolladas en el centro han ido evolucionando a lo largo de estos años.

El bagaje

La adscripción al Programa de Educación Compensatoria e Intercultural¹ de la entonces Dirección Provincial del MEC se produce en el curso 98/99. Hasta ese momento la atención al alumnado se realiza en el aula (mediante apoyos y adaptaciones curriculares –significativas o no– de las áreas) y fuera de ella (con horas de apoyo impartidas por profesorado de área). La incorporación al citado programa supone la presencia en el centro de una maestra de compensatoria, lo que

¹ Programa de Educación Compensatoria e Intercultural: supone una "atención preferente a los grupos de individuos cuyas condiciones de desigualdad son especialmente acusadas respecto a las prioridades que el sistema escolar ofrece"

"Hoy la estructura organizativa por la que apostamos nos permite no sólo atender al alumnado desfavorecido o inmigrante sino mejorar la atención de todo el alumnado".

permitió mejorar la situación de una problemática que se había agudizado: la creciente presencia de alumnos inmigrantes marroquíes en las aulas. La impartición, por parte de ésta, de horas de apoyo de español (en adelante ELE-Español Lengua Extranjera) según los niveles de conocimiento, se convierte en un elemento vertebrador: el conocimiento de la lengua española no sólo les facilitaría su adaptación al lugar en el que habían elegido vivir, sino que además les posibilitaría el acceso lingüístico a los contenidos de las áreas y, por tanto, al sistema educativo, algo que se convirtió en nuestro objetivo principal.

Aparentemente habíamos encontrado una solución puntual a un problema “nuevo”, pero esto, junto a las conclusiones de la puesta en práctica de un PIE², nos llevó a replantearnos de forma global la atención a la diversidad de nuestro alumnado, en especial del alumnado inmigrante, y, por tanto, la estructura organizativa del centro escolar.

En el curso 00/01 decidimos crear los *Agrupamientos Multiculturales para compensar educativamente*. En ellos se atendía al alumnado según sus necesidades individuales, sin discriminación de origen o de conocimiento de la lengua. De hecho conviven en ellos alumnos inmigrantes (hasta ahora fundamentalmente marroquíes) con alumnos gitanos y otros españoles. Esta medida es sólo hasta los dieciséis años; a partir de esa edad puede seguir en ESO (sin o con apoyos), en un Programa de Diversificación Curricular o en un Programa de Iniciación Profesional.³

Entre los criterios para adscribir a un alumno a estos agrupamientos están:

- Propuesta razonada de la Junta de Profesores del grupo de referencia al que pertenece el alumno;
- Informe psicopedagógico del Dep. Orientación;
- Entrevista con los padres para transmitirles la información y solicitarles su aprobación por escrito.



Programa “desayuno saludable”

Para atender al alumnado se realizó una adaptación grupal del currículum a cuatro niveles, desde el analfabeto español o extranjero, hasta el que presentaba un desfase de dos años respecto a su nivel normal. Se trata de un documento que es una simbiosis entre la Educación Primaria y la Secundaria. La metodología utilizada es sobre todo activa y está basada en tareas interdisciplinares entre las áreas que se imparten en los Agrupamientos. Además los contenidos se definen cercanos al alumno, intentado responder a sus inquietudes, y con el objetivo de que vea su relación y eficacia en la vida.

Esto ha requerido siempre un gran esfuerzo pero la coordinación semanal del profesorado ha favorecido su buen funcionamiento. Además decidimos apostar por las nuevas tecnologías y pusimos en marcha en ellos el Proyecto Sofía. Él permite desde entonces a nuestros alumnos utilizar el ordenador dentro del aula, como una herramienta más de su aprendizaje. El empleo de las nuevas tecnologías les ha supuesto un revulsivo, ya que su acceso a las mismas en otro ámbito que el escolar es inviable.

Estos Agrupamientos se convirtieron en el curso 2001/02 en las *Aulas Taller de Nuevas Tecnologías* para adaptarnos a la nueva normativa de la Consejería de Educación y Cultura de Murcia.

La experiencia de los Agrupamientos Multicultu-

“La atención individualizada de estos alumnos en grupos específicos ha supuesto un incremento de trabajo para el profesorado, pero también que se pueda trabajar en mejores condiciones”.

² denominado *Proyecto de Innovación Experimental de Compensación Educativa* basado en una adaptación grupal del Currículum, con una metodología activa y próxima a los intereses de los chicos

³ Los alumnos pertenecen a dos grupos de referencia (ordinarios) y se agrupan para dar las asignaturas en marrón

“Esta experiencia pretende que las desigualdades educativas no se conviertan en desigualdades sociales y que nuestros alumnos vivan la multiculturalidad como un factor de enriquecimiento personal y social”.



rales/Aulas Taller ha resultado enriquecedora: los alumnos han reaccionado positivamente trabajando, integrándose (no hay enfrentamientos étnicos, una alumna marroquí es delegada de grupo en 3º ESO), descubriendo su necesidad de saber y sus carencias, y despertando su interés. Esta situación les ha dado seguridad, ilusión y motivación para continuar.

Hoy la estructura organizativa por la que apostamos nos permite no sólo atender al alumnado desfavorecido o inmigrante sino mejorar la atención de todo el alumnado. Finalmente, la atención individualizada de estos alumnos en grupos específicos ha supuesto un incremento de trabajo para el profesorado, pero también que se pueda trabajar en mejores condiciones.

El presente

Hoy, como entonces, la vida del centro educativo se estructura para atender a la diversidad de nuestro alumnado y lo hace sustentándose en tres principios básicos:

- 1.- La adaptación y diversificación curricular;
- 2.- La flexibilidad organizativa;
- 3.- La metodología.

Tanto el primero como el segundo pueden apreciarse claramente en el mapa conceptual. La educación compensatoria (en color azul) se organiza mediante el *Grupo de Apoyo fuera del Aula* (en 1º de ESO; similar a las A.Taller); las *Aulas Taller de Nuevas Tecnologías* (en 2º y 3º ESO); el *Aula ELE* y el *RAI* (horas de refuerzo de las áreas instrumentales, en 1º ciclo de ESO). Los alumnos inmigrantes no son atendidos exclusivamente en este programa sino que, de hecho, algunos están incluidos dentro de las otras medidas, en función de su nivel de competencia curricular.

La atención al alumnado con necesidades educativas específicas (en color fucsia) se distribuye entre las horas de apoyo del Profesorado de Pedagogía Terapéutica y el programa denominado PRONEEP⁴ (en este curso hay un alumno marroquí en él).

Las necesidades del resto del alumnado (en color verde) son atendidas mediante otras medidas, tanto extraordinarias como ordinarias.

Todas estas medidas son revisadas periódicamente por la Junta de Profesores, el Dep. de Orientación y el equipo directivo, de manera que cada alumno puede pasar de una a otra según la necesidad que presenta en su proceso de aprendizaje. Así ha sido posible que alumnos inmigrantes con desconocimiento de la lengua española y/o con desfase curricular, gracias a esta filosofía, hayan superado sus deficiencias y hayan titulado en ESO.

El último principio, el de la metodología, ya ha sido comentado más arriba. Por otra parte, es importante hacer hincapié en el nuevo *roll* del profesorado: su papel sigue siendo fundamental aunque ya no va a ser transmisor de conocimientos

⁴De estructura similar al Programa de Diversificación Curricular, para alumnos con deficiencia psíquica. Se trata de grupos de entre cinco y ocho chicos con la citada problemática.



Alumna musulmana en el IES.

(puesto que éstos van a “sufrir” una adaptación psicosocial) sino *guía de navegación*, siempre cerca pero permitiendo que la curiosidad y la creatividad encuentren su mejor cauce de expresión.

Los pilares

La coordinación de todo esto es muy compleja en un centro de Educación Secundaria y el nuestro sólo es un ejemplo. En cualquier caso, los pilares que lo sustentan se definen en el seguimiento de un proceso:

Elaboración o revisión de los documentos de centro de manera que recojan las medidas de atención a la diversidad, así como sus objetivos y la filosofía que los impulsa.

Diseño de una estructura organizativa horaria tanto para la creación de las distintas posibilidades de agrupamientos específicos y apoyos necesarios como para la coordinación semanal del profesorado implicado en los mismos con Jefatura de Estudios/Departamento de Orientación.

Acogida al profesorado de nueva incorporación, tanto desde el equipo directivo como desde los

Departamentos Didácticos, para aportarle la visión del funcionamiento del centro, su problemática y las soluciones adoptadas, resolver sus inquietudes y apoyarle en su labor.

Elaboración de materiales adaptados al nivel curricular, al proceso de aprendizaje y a la edad del alumno, tanto dentro de los agrupamientos (desde un enfoque intercultural e interdisciplinar) como en el grupo ordinario.

Evaluación y flexibilización de las medidas adoptadas que dependerán de las capacidades y la motivación del propio alumno para avanzar en su proceso de aprendizaje.

Puesta en marcha de un Plan de Acogida para el alumnado inmigrante que implique la entrada en el aula en las mejores condiciones posibles.

Desarrollo de actividades complementarias y extraescolares de centro que posibiliten la incorporación de otras culturas y la educación para la convivencia en la tolerancia y la solidaridad.

La convivencia⁵

Las actividades encaminadas a la mejora de la

convivencia llevan implícito un carácter globalizador, socializador y de enriquecimiento personal a través de la relación con los demás por lo que son actividades que posibilitan a todos los alumnos y, en especial a los inmigrantes, la integración socioeducativa. Por ello apostamos porque las actividades encaminadas a mejorar la convivencia del centro se desarrollen tanto en el ámbito académico como en el complementario y extraescolar, e impliquen a todos sus miembros y al entorno que nos rodea, en el que crecemos y del que participamos socialmente.

En el académico, el Plan de Acción Tutorial y el tratamiento de la Educación en Valores desde la asignatura alternativa a la religión, trabajados por niveles e intereses del alumnado, pretenden hacer que éste descubra o reflexione sobre *la otra cara* de diferentes temas relacionados tanto con el individuo como con la sociedad.

En lo complementario y extraescolar, el Programa de Salud trabaja con todo el alumnado temas de Medio Ambiente, salud e higiene personal, alimentación y nutrición y reproducción y sexualidad. Respecto a los alumnos inmigrantes, se realiza una actividad específica para ellos: una visita al Centro de Salud de la localidad en la que se les explica el protocolo de acceso a los servicios médicos. De esta manera ellos mismos ejercen de mediadores con sus padres para transmitirles la información recibida.

Con el Plan de Acogida a Inmigrantes preparamos el acceso al aula del alumno inmigrante sin regularizar: este programa evita que su llegada sea un impacto para él y para el resto de compañeros y profesores. Su fundamento es socioacadémico: se detecta su nivel curricular -para comprobar sus necesidades de atención- y sus condiciones sociofamiliares, se le informa de las normas de funcionamiento y se dan las pautas al profesorado para

su atención. El tutor es el encargado de presentarlo al grupo de compañeros.

Las Jornadas Multiculturales, que se celebran cada año desde hace tres, dedicadas al descubrimiento de las diversas culturas que conviven en el centro, se preparan desde distintas áreas, en especial, desde la alternativa a la religión, y desde las tutorías. Durante una semana se muestran y disfrutan los trabajos realizados, tienen lugar diversas actividades relacionadas con el tema (exposiciones, videofórum, charlas, talleres, juegos...) y se cierra con actividades lúdicas y una muestra gastronómica de la cultura homenajeada. La elaboración de los trabajos despierta una curiosidad que al final se convierte en respeto y tolerancia.

El Programa de Habilidades Sociales trabaja, fundamentalmente, con los alumnos de ESO, en dos direcciones: la prevención y la intervención (en casos particulares, con problemáticas académicas -absentismo escolar- o sociofamiliares).

El Programa Intercultural procura la atención al alumnado marroquí impartiendo árabe dos horas a la semana en un intento de que estos chicos y chicas no pierdan sus raíces lingüísticas y culturales.

La Escuela de Padres ha surgido en el último curso escolar. La presencia de padres es positiva en el número, pero aún queda mucho por recorrer en este sentido: siempre acuden aquéllos que más preocupados están, y deberíamos ver con ellos a todos los demás.

Como ya se ha ido apreciando, todas estas actividades han sido posibles gracias a la colaboración externa en algunos momentos, fundamental.

Esta experiencia pretende que las desigualdades educativas no se conviertan en desigualdades sociales y que nuestros alumnos vivan la multiculturalidad como un factor de enriquecimiento personal y social.

La Coordinadora Laicista exige que la religión salga de la escuela pública

Que en la escuela no haya asignatura de religión ni alternativa. Ésta es la principal reclamación de una veintena de organizaciones laicistas españolas y del resto de Europa, agrupadas en torno a la Coordinadora Laicista y entre las que se encuentra CEAPA, y que se reunieron los días 4, 5 y 6 de julio en Albacete.

La Coordinadora Laicista exige a partidos políticos, comunidades autónomas y entidades que tengan potestad para ello, que interpongan recurso de inconstitucionalidad contra la Disposición Adicional Segunda de la LOCE y los Reales Decretos que la desarrollan. La Coordinadora Laicista se uniría a cualquier iniciativa de este tipo y buscaría fórmulas de apoyo para desarrollar acciones jurídicas propias en este sentido.

CEAPA interpuso un recurso contencioso administrativo ante el Tribunal Supremo el pasado 1 de octubre, por considerar esta normativa inconstitucional. Aunque Extremadura y Castilla-La Mancha han recurrido ya ante el Tribunal Constitucional esta normativa, la Coordinadora Laicista solicita a todas las CC.AA. que ejerzan sus competencias en materia educativa, bloqueando el desarrollo de la Disposición Adicional Segunda de la LOCE y los Reales Decretos que la desarrollan.

Así mismo, la Coordinadora apuesta por una red de escuelas públicas, rechazando la extensión de los conciertos educativos, que perjudican al sistema público de educación y una educación laica.

Exige que, como ya han resuelto los Defensores del Pueblo de Castilla-La Mancha y Aragón, los modelos de matrícula se ajusten a la Constitución y no obliguen a los padres a declarar sobre su opción religiosa. Exige también la retirada de simbologías y denominaciones religiosas de las escuelas públicas y demás organismos oficiales.

Así mismo, solicita a todas las organizaciones sociales del estado una campaña activa de información y movilización contra la Disposición Adicional Segunda de la LOCE y los Reales Decretos que la desarrollan.

En caso de que se mantenga la situación actual, la Coordinadora propone plantear una campaña de desobediencia civil contra esta normativa.

La Coordinadora Laicista está compuesta por CEAPA, Europa Laica, Fundación Francisco Ferrer i Guàrdia, Ateus de Catalunya, Escuela Laica de Albacete, Acción Laica "Escuela Libre" de León, Asociación Galileo de Úbeda, Asociación Pi i Margall por la Educación Pública y Laica, Colectivo Escuela de Granada, entre otras organizaciones.

CEAPA lleva la religión al Supremo

La Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA) ha presentado un recurso contencioso-administrativo ante el Tribunal Supremo contra la normativa que regula la religión y su alternativa en la enseñanza no universitaria, por considerarla no constitucional, ya que entiende que lesiona derechos de igualdad y principios de laicidad en sus aspectos de neutralidad y separación del Estado de las Iglesias.

CEAPA sostiene, respaldándose en distintas sentencias del Tribunal Supremo, que la religión no puede ser evaluable, y que una posible “alternativa” no puede tener entidad de asignatura obligatoria, por lo que considera que la Ley Orgánica de Calidad de la Educación y los reales decretos de Educación Primaria, ESO y Bachillerato que la desarrollan son inconstitucionales.

CEAPA piensa que el área de *Sociedad, Cultura y Religión* no puede ser evaluable, porque se parte de una situación de desigualdad. Mientras que los contenidos de la opción no confesional de esta asignatura estarán establecidos por la Administración educativa, los de la confesional los marcarán las autoridades eclesiásticas, por lo que no pueden ser evaluados en condiciones de igualdad. Lo mismo que sucede con el profesorado, que en un caso estará formado por titulados que habrán aprobado unas oposiciones, y en otro será elegido

por las autoridades eclesiásticas.

CEAPA considera una imposición ilegal el carácter obligatorio de ambas opciones de esta asignatura, puesto que surge de la intención de salvaguardar los derechos de quienes quieran recibir la enseñanza religiosa, imponiendo unas obligaciones a quienes no quieren recibirla. La imposición de una enseñanza alternativa a la religión vulnera el derecho a la igualdad de trato y a la libertad de pensamiento y de conciencia, que exige nuestra Constitución.

Esta confederación denuncia, además, que los programas de la supuesta opción no confesional no comprenden contenidos científicos, sino valorativos, donde se exaltan los valores religiosos, por encima de cualquier otro pensamiento, como la única fuente que da sentido a la existencia de la humanidad.

Así mismo, CEAPA ha presentado la campaña “Educar es aprender en libertad”, a favor de una escuela laica, y con la que pretende distribuir a las familias de más de 12.000 centros educativos públicos información sobre la campaña.

Hasta el momento, se han adherido a esta campaña IU, CCOO, Federación de Mujeres Progresistas, la Asociación Pro Derechos Humanos de España, Fundació Ferrer i Guardià, Movimiento por la Calidad de la Educación, Bibliotecarios por al Paz, Asociación de Madres Solteras, Europa Laica, Granada Laica, Asociación Escuela Laica de Albacete, Asociación de Solidaridad Extremeña. En los próximos días CEAPA mantendrá reuniones con representantes de otras organizaciones y partidos políticos para recabar su apoyo.



Plan Integral de la Familia

Las profundas transformaciones experimentadas por la familia en los últimos decenios, la proliferación de las nuevas formas de convivencia, el alargamiento de la esperanza de vida, la caída de la fecundidad - España es un país con una de las tasas de fecundidad más bajas del mundo, siendo 1,07 el número de hijos nacidos vivos por mujer en edad fértil a lo largo de la vida-, el incremento de las tasas femeninas de actividad económica, el aumento de los índices de divorcio y la individualización creciente de las relaciones sociales han comportado cambios importantes, que han hecho que fuera preciso idear nuevas modalidades de intervención social y de protección familiar.

Todo estos factores han hecho necesario introducir mejoras que nos permitan ir alcanzado progresivamente las cuotas de protección a la familia que actualmente se dan en la mayoría de los países de la UE. Es una obligación de la Administración del Estado diseñar acciones preferentes que den respuesta a las necesidades que se plantean en la sociedad española.

En este sentido, el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales ha puesto en marcha el Plan Integral de Apoyo a la familia cuyos objetivos básicos son: incrementar la calidad de vida de las familias (entendiendo como áreas prioritarias la conciliación de la vida familiar y laboral, la fiscalidad, la seguridad social y los servicios sociales); fomentar la solidaridad intergeneracional (promocionando los nuevos modelos de relaciones intrafamiliares); apoyar a la familia como garante de la cohesión social (mediante la implantación progresiva de un entorno jurídico y económico que favorezca y premie a las familias españolas que asuman responsablemente funciones de solidaridad); y prestar

apoyo a las familias en situación de riesgo social y otras situaciones especiales (dirigida a familias en situaciones de riesgo social, familias monoparentales, familias en situación de conflicto o con episodios de violencia familiar).

Todos los objetivos anteriores se concentrarán en diez prioridades estratégicas; revisión del derecho de familia (para actualizar el ordenamiento jurídico sobre la familia); nueva ley de Protección de las Familias Numerosas; conciliación de la vida familiar y laboral (medidas que den respuesta a equilibrio entre la vida familiar y laboral de personas trabajadoras); política fiscal y rentas (tratamiento equitativo de las rentas familiares en función de las cargas que soporta la familia); mejora de las prestaciones de Seguridad Social por hijo a cargo (potenciando la eficacia de las prestaciones); política de vivienda (facilitando el acceso a una vivienda de las familias en circunstancias especiales); desarrollo de los servicios de orientación y/o mediación familiar (facilitando soluciones pacíficas a situaciones de conflicto o ruptura); apoyo a las familias en situaciones especiales (fomentando medidas que promueven la inserción socio-laboral); fomento de la participación social y cultural y mejora del conocimiento de las familias (promoviendo encuentros institucionales y de colaboración con ONG,s); y participación de las familias en las nuevas tecnologías (haciendo accesible la nueva sociedad de la información a todos los miembros de la familia).

En definitiva, se trata de un plan complejo cuya aplicación necesita de un aporte presupuestario importante para que dé respuesta a una nueva realidad social, donde la familia tradicional comparte escenario con muchas otras formas de convivencia familiar.

75 números de nuestra revista (P/Madres de Alumnos), en 15 años

¡ENHORABUENA! a todos y a todas los que han colaborado, de una forma u otra, en este proyecto.

Francisco Delgado
Era vocal del Secretariado de CEAPA,
cuando se editó el primer número

Ininterrumpidamente una media de cinco revistas al año se han publicado, para llevar los mensajes, opiniones, valoraciones e información relacionada con las APAS, con el sistema educativo, con el alumnado y sus familias. Y ello desde la CEAPA.

Cuando María Teresa Estaban, como portavoz-coordinadora del Secretariado de CEAPA, nos trajo la propuesta y el proyecto de la revista, nadie lo dudamos: CEAPA necesitaba de un órgano de expresión propio, para difundir nuestras ideas y para acoger las ideas y la información que se generara en el ámbito de la enseñanza. Pero en nuestro ánimo quizá no pensábamos que esa decisión iba a ser tan importante y con una trayectoria de continuidad tan precisa.

Comenzó llamándose “*Padres de alumnos*”, en género masculino, para unos años más tarde cambiar su denominación, aplicando un lenguaje no sexista, más adecuado.

A la presentación del número 1 (no hubo nº 0), en un hotel de Madrid, acudió la prensa, responsables del Ministerio, políticos, miembros de la Comunidad Educativa y representantes de APAS de Madrid (más de 15 personas). Recuerdo una tarde del invierno madrileño del año 1988, muy esperanzadora a nivel interno y ante una reforma total del sistema educativo, que nos mantenía con gran ilusión y motivación. Aunque, por entonces, ya habíamos mantenido nuestras primeras grandes diferencias con el Ministerio, principalmente, en cuestiones de participación y por el tema de los conciertos educativos.

En la primera revista, se entrevistó al entonces ministro José M^a Maravall, que por entonces mantenía una grave crisis con el profesorado, que hicieron una huelga (en mi opinión desafortunada y “teledirigida”) y que a la postre acabaría con su mandato en pocos meses. Después, en los sucesivos números de la revista, todos los ministros/a de Educación han sido entrevistados y otros altos cargos, así como personajes públicos del mundo de la educación o de las ciencias sociales, de la política, de la literatura o del mundo de las diferentes expresiones artísticas... A lo largo de estos 75 números han escrito y participado plumas de un gran nivel. Peridis (el arquitecto - humorista) nos regaló tiras durante dos años.

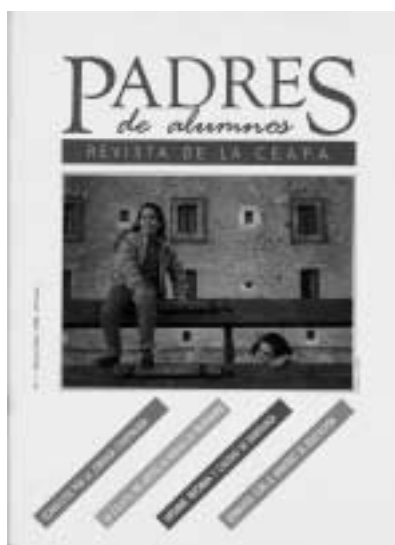
La revista ha tenido diversas etapas, con los consiguientes altibajos. Ha sido criticada y, también, alabada y reconocida en nuestras asambleas anuales, pero siempre con un fin muy claro: el impulso



Alfredo Pérez Rubalcaba y M^a Teresa Esteban (miembro del Secretariado de CEAPA) en el acto de presentación de la revista

de la escuela pública, laica, democrática e inclusiva, la defensa de las APAS y de los derechos de la infancia y adolescencia.

Durante los diversos años que he participado de los órganos de dirección de CEAPA, una de mis “obsesiones” ha sido la revista... Y también... la de otros muchos compañeros y compañeras, en mayor o menor medida, sin citar a ninguno. Si quiero recordar, por su trabajo y motivación con la revista, a los compañeros y compañera que, como magníficos asesores periodistas, nos han ayudado: Angel Sabín (que fue el primero), Joaquín Mayordomo, Ana García, C. Ballesteros y, en la actualidad, Santiago Dosal. Así como al editor-impresor que en más números ha participado: Juan Manuel, de Roelma, con el que hemos compartido discusiones y felicitaciones mutuas.



Nº 1 de la revista, publicado en febrero de 1988

En esta última etapa, en mi opinión, está a un gran nivel cualitativo, gracias al impulso y al cariño y trabajo que está poniendo, en especial, Ginés. La revista de CEAPA, (hoy, ya, en soporte electrónico, como mandan los tiempos) representa una de las claves más importantes de nuestra organización. No en vano la comunicación es uno de los soportes más importantes de nuestra época y lo será, aun más, en el futuro. Por ello hemos de ser creativos, no estancarnos y evolucionar, permanentemente. Quizá el reto más importante sea el de la distribución.

Como anécdota, entre las miles que se podrían citar, si hago alusión (por último, en esta breve glosa que me habéis permitido) a una frase que aparece en el número 43 (octubre de 1995), hecha a nuestra revista por el entonces recientemente nombrado ministro de Educación: Jerónimo Saavedra, sobre todo por su rabiosa actualidad, nos decía el Ministro: “...la alternativa a la enseñanza de la religión en la escuela debe de salir de una sentencia clara del Tribunal Constitucional, si no siempre estaremos moviéndonos en la incertidumbre...” ¿Qué habían hecho los Gobiernos democráticos hasta entonces y la mayoría parlamentaria socialista durante catorce años...? ¿Ahora ¿qué...?

Pues bien, anécdotas, declaraciones, posicionamientos públicos, más o menos contradictorios, que figuran en la hemeroteca de nuestra revista son, muchas de ellos, dignos de recordar... Pues a muchos de nosotros y nosotras, después de los años, nos hacen reafirmarnos en la mayoría de nuestras posiciones como Confederación, en la que se agrupan Federaciones y Confederaciones de APAS de todo el Estado, que representan a más de doce mil APAS.



El arquitecto-humorista Peridis nos regaló sus tiras durante 2 años.

Reflexión y convivencia en las jornadas de La Palma

FAPA Benahoare, de la isla de La Palma, en Canarias, junto con CEAPA celebró unas jornadas sobre el tema "Calidad-equidad y convivencia: retos de la educación democrática", los pasados días 14, 15 y 16 de marzo, en el Parador de la Palma, contando con el asesoramiento del Proyecto Atlántida.

M^a Antonia Monserrat Ramos
Ex presidenta de FAPA Benahoare

Asistieron representantes de las Federaciones de APAs de toda la península, Baleares, además de las distintas federaciones insulares de nuestro archipiélago y de nuestra propia federación, por lo que perfectamente podemos estimar en unas 150 personas relacionadas con nuestro movimiento asociativo las que participaron en estas jornadas.

El objetivo fundamental fue el de reflexionar sobre la necesaria democratización real de la vida social y educativa en nuestro país, profundizando en el fenómeno de la participación y la convivencia, detectando la creciente individualización de la sociedad y la crisis de los valores fundamentales para el desarrollo alumnado, con igualdad de oportunidades para todos y todas. Todos estos aspectos y más se trabajaron y debatieron en las estupendas ponencias de Amador Guarro, decano de la Facultad de Educación de la Universidad de La

Laguna, Mariano Fernández Enguita, catedrático de sociología de la Universidad de Salamanca y Miguel Ángel Santos Guerra, catedrático de Educación de la Universidad de Málaga, así como en los diversos talleres coordinados por Florencio Luengo Horcajo, coordinador general del Proyecto Atlántida con sus grandes técnicos-colaboradores.

Con las conclusiones y los temas trabajados se adquirió el compromiso de seguirlos desarrollando entre todas las federaciones. Este material, con muchas experiencias más, está recogido en una carpeta que ya están editadas y que CEAPA enviará próximamente.

Aparte del trabajo desarrollado, FAPA Benahoare recibió con todo cariño a los participantes en el aeropuerto, con una flor canaria (sterlitzia o ave del paraíso) y una pequeña muestra de su folklore, así como una bolsa con cosas típicas y culturales.

A pesar de la escasez de tiempo, se trató de mostrar un poco los encantos de esta bonita isla, escuchando también durante la excursión al norte de la isla algo del folklore tradicional, esperando que vuelvan pronto a ver lo que les faltó.

La convivencia y la amistad que se crea con estos eventos, así como la renovación de fuerzas e ilusión que genera, anima a seguir luchando a los miembros de nuestro movimiento asociativo que, de forma desinteresada, trabajan por lo que todos creemos: la mejora en todos los aspectos de la enseñanza pública.

También fue una humilde, pero cariñosa despedida de la que fue durante catorce años presidenta de esta Federación, M^a Antonia, que desde estas líneas les envía un abrazo.



El viceconsejero de educación de Canarias, junto con Maite Pina y M^a Antonia Montserrat en la clausura de las jornadas.

La Infancia de la Inmigración

Carola y Marcelo Suárez-Orozco
Editorial Morata

Actualmente la inmigración constituye un proceso que implica a todos los países ricos, participando a su vez en la definición de los mismos.

Carola y Marcelo M. SUÁREZ-OROZCO, codirectores de uno de los mayores estudios longitudinales sobre niñas y niños inmigrantes y sus familias, ofrecen una visión clara, profunda e interdisciplinar de lo que está aconteciendo con estas personas y de cómo puede verse afectado su futuro.

Constatan los autores que, para los hijos e hijas de inmigrantes, éste es el mejor y el peor de los momentos. En la actuali-

dad tienen mayores probabilidades que cualquier otra generación anterior de inmigrantes de acabar en universidades o sin estudios, en libertad o en la cárcel. La mayoría llega motivada para estudiar, respetuosa con la autoridad y dispuesta a aprender el idioma del país de acogida. Para alcanzar el éxito, muchos de ellos se enfrentan a enormes obstáculos derivados de la pobreza, los prejuicios, el mismo trauma de la inmigración y su encuentro con el mundo antiintelectual, materialista y hedonista de muchos de sus compañeros nacidos en los países ricos de acogida. Sus familias los trasladan con la esperanza de una vida mejor, pero



temen que se pierdan en la cultura callejera, como ocurre con frecuencia.

Los autores describen con rigor cómo estos chicos y chicas configuran su identidad, y qué acontece en su paso por el sistema educativo y con las relaciones sociales que establecen. Los datos sobre su historia y vida cotidiana muestran también su relación ambivalente con el país de adopción.

El papel de los padres

Susana Pérez de Pablos
Editorial Aguilar

Un libro que analiza el panorama radicalmente nuevo con el que se encuentran los padres para educar a sus hijos y da pistas para afrontarlo.

El papel de los padres en la educación de los hijos se ha modificado de forma drástica. Los cambios sociales han arrastrado la educación a profundos replanteamientos que están desconcertando a las familias.

Muchos padres se sienten desbordados ante la nueva situación y apenas entienden qué está pasando, se pre-

guntan cómo pueden participar en el día a día de la educación de sus hijos y si lo que están haciendo por intentararlo está en el buen camino. Es esta una preocupación nada desdeñable si se tiene en cuenta que está comprobado que la implicación de las familias condiciona de forma definitiva el rendimiento escolar.

Un análisis a fondo de esta realidad permite, a partir de los testimonios de los que tienen un contacto más directo con el mundo educativo, dar respuesta a muchas de esas preguntas y ofrecer algunas pautas básicas sobre cuestio-



nes como la exigencia en el estudio, la falta de rendimiento, la reorganización del tiempo familiar o la iniciación de actividades comunes con el fin de facilitar el acercamiento de los dos mundos: el de los hijos y el de los padres.

Confederación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos "Miguel de Cervantes"

900 APAs, en su inmensa mayoría de centros públicos
Representa aproximadamente a 400.000 padres y madres



Maribel Sánchez Villar
Presidenta de CONFAPA Castilla-La Mancha

¿Cree que padres y madres asociados a un APA de la escuela pública castellano manchega tienen conciencia de pertenecer al mismo movimiento asociativo de FAPA Cantabria y CEAPA?

A pesar de ser una de las regiones más extensas de España, lo cual supone un inconveniente a la hora de vertebrar una red de APAs, en Castilla-La Mancha los padres y madres de alumnos de las asociaciones tienen un alto grado de concienciación en cuanto a que pertenecen a la CONFAPA regional; algo que es debido a la gran labor realizada por las federaciones provinciales en sus respectivas provincias y a la relativa cercanía del proceso de transferencias de competencias educativas a la Junta de Comunidades. Para

Castilla – La Mancha el proceso de transferencias educativas supuso un paso de gigante en cuanto a la proximidad de la administración educativa al ciudadano y una gran mentalización de pertenecer a un tejido asociativo con gran poder de influencia. Con respecto a CEAPA, la idea general es que el movimiento asociativo es el mismo que la CONFAPA. Posiblemente el hecho de identificar la APA local, con la FAPA provincial, con la CONFAPA regional y con CEAPA nacional sea algo positivo y debido, sobre todo, a la sensación que se pueda transmitir de que todas ellas son instrumentos y herramientas tanto de representación como de resolución de conflictos y problemas, para los padres y madres de alumnos.

¿Funciona adecuadamente la comunicación de CONFAPA con sus federaciones y APAS, y de éstas últimas con los padres y madres de alumnos?

En Castilla – La Mancha, tal y como he dicho antes, uno de los mayores inconvenientes es su gran extensión, pero este inconveniente queda superado gracias al alto grado de implicación de las FAPAs provinciales y de las APAs. El

hecho de que las APAs se vean sometidas a los vaivenes de participación, marcada por la permanencia de los niños y niñas en la escuela, queda compensada por la alta voluntariedad de quienes se implican en ellas.

¿Cuáles son los proyectos y reivindicaciones principales de CONFAPA en estos momentos?

Tenemos varios proyectos y reivindicaciones inmediatas, entre los que habría que destacar la lucha para que la LOCE no suponga una merma en la calidad del sistema educativo; y justo es reconocer que en este sentido luchamos hombro a hombro con la Consejería de Educación.

También defenderemos una jornada continuada en cuanto al aprovechamiento de las instalaciones escolares (de ocho a ocho), que incluya actividades curriculares en jornadas partidas, pero con alternancia de actividades complementarias.

Seguiremos protestando contra la equiparación de la religión con el resto de las asignaturas en el curriculum escolar, algo que nos parece desmedido.

¿Con qué fuentes de financiación cuenta CONFAPA?

Por un lado, las cuotas de los asociados y, por otro, las subvenciones recibidas de la Administración Regional, a través de la Consejería de Educación y de la Dirección General de Consumo de la Consejería de Sanidad.



Cataluña

Federació d'Associacions de Mares i Pares d'Alumnes de Catalunya (FaPaC)	1432 APAS
Federació d'Associacions de Pares d'Alumnes d'Ensenyament Secundari de Catalunya (FAPAES)	310 APAS

Representan a 286.000 familias. Aproximadamente, 500.000 padres y madres de la escuela pública.

¿Cree que padres y madres asociados a un APA de la escuela pública catalana tienen conciencia de pertenecer al mismo movimiento asociativo de FAPAC o FAPAES y CEAPA? En caso contrario, ¿qué aspectos habría que desarrollar para lograr esto?

Los padres cuando entran a formar parte de un APA, bastante tienen para situarse en el tema de participación y de lo que representa el movimiento asociativo. Un segundo paso es el de pertenecer a una federación, FaPaC o FAPAES, o sea, que somos muchos más de los que creíamos que tenemos las mismas inquietudes o problemas. Esto último une mucho. El pertenecer a una confederación como CEAPA, ya es un ejercicio que sólo lo hacen algunos; los más comprometidos. Es difícil, en los tiempos que corren, que desde la periferia y viendo el desprecio político por nuestras señas de identidad, y la falta de respeto por el Estado de las Autonomías, explicar que desde la CEAPA luchamos por lo mismo. No obstante, se va haciendo más visible cada día.

¿Funciona adecuadamente la comunicación de estas dos federaciones con sus APAS, y de estas



*Lola Abelló Planas
Vocal de Cataluña en la
Junta Directiva de CEAPA*

FaPaC



últimas con los padres y madres de alumnos?

Se está haciendo un esfuerzo para buscar las estrategias adecuadas para conseguir una comunicación adecuada con los padres y madres de alumnos, en una sociedad tan aceleradamente cambiante.

¿Cuáles son los proyectos y reivindicaciones principales de FAPAC y FAPAES en estos momentos?

- Recuperar e impulsar la participación de las familias con hijos escolarizados en los centros educativos.
- La gratuidad del libro de texto.
- La incorporación, cada día en mayor cantidad, de la inmigración como ciudadanía catalana.
- Defensa del modelo lingüístico de inmersión en la lengua catalana.
- El sistema público de educación debe administrar y defender el derecho de los ciudadanos a recibir una educación laica.

¿Con qué fuentes de financiación ambas federaciones?

Con las cuotas de las APA federadas y con subvenciones del Departament d'Ensenyament, y del Departament de Benestar Social.

WEB

CEAPA
Puerta del Sol, 4-6ª
Telf. 91.701 47 10
Fax: 91.521 73 92
28013 MADRID

CONFEDERACIÓN ESPAÑOLA DE ASOCIACIONES DE PADRES Y MADRES DE ALUMNOS

FOROS CONTACTO BOLETÍN

NOTICIAS

Revista Nº 74
P ADRES Y MADRES DE ALUMNOS

CEAPA pide una televisión que eduque y entretenga
Madrid, 14 de octubre de 2003
La presidenta de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA), Mado Pina, ha comparecido esta mañana ante la Subcomisión creada por el Congreso de los Diputados para el estudio del fenómeno de la violencia en el ámbito audiovisual, donde ha pedido una televisión que aproveche su potencial para educar y entretener.
En su intervención, la presidenta de CEAPA ha demandado a las administraciones y a las televisiones, tanto públicas como privadas, lo siguiente:
1. Que los espacios televisivos de las televisiones públicas y privadas aprovechen su potencial para formar, educar y entretener... (Sigue)

Ley Orgánica de Calidad de la Educación
Configuración Sistema Educativo

REALES DECRETOS QUE DESARROLLAN LA LOCE

CAMPAÑA POR UNA ESCUELA LAICA
EDUCAR ES MI OBLIGACIÓN
CEAPA presenta un recurso ante el T. Supremo

LEGISLACIÓN, NOTICIAS DE LAS FEDERACIONES, INFORMACIÓN SOBRE CURSOS Y OTRAS ACTIVIDADES...

NOTICIAS
¿QUIÉNES SOMOS?
FEDERACIONES
NOTAS DE PRENSA
ENLACES DE INTERÉS
REVISTA
PUBLICACIONES
DOCUMENTOS
LEGISLACIÓN
AGENDA - EL TABLÓN
FUNDACIÓN
PÁGINA INICIAL

Novedades en www.ceapa.es

LOCE y los Reales Decretos que la desarrollan

Cuadro con la nueva configuración del sistema educativo

Campaña de CEAPA por una escuela laica

Calendario escolar en las CC.AA.

Libros de texto en las CC.AA.

Libros de texto en Europa