



MINISTERIO
DE TRABAJO
Y ASUNTOS SOCIALES

SECRETARÍA DE ESTADO DE
INMIGRACIÓN Y
EMIGRACIÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE
INTEGRACIÓN DE LOS
INMIGRANTES

**Jornadas de reflexión sobre el
Plan Estratégico de Integración de los Inmigrantes
Seminario sobre Inmigración y Educación
San Lorenzo del Escorial, 31 mayo-1 junio 2005**

PONENCIA

*El pilar más débil
Integración social: retos educativos*

Francesc Carbonell

**Director del Master de Exclusión Social y Diversidad Cultural
Universidad de Girona**

SUMARIO

INTRODUCCION.....	4
DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN	8
1. FALTA DE RECURSOS ECONÓMICOS.....	9
2. CONCENTRACIONES DE ALUMNADO INMIGRADO	9
3. FRACASO ESCOLAR ESPECÍFICO	10
4. DIFICULTADES EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y EXTRAESCOLAR	12
5. NECESIDAD DE FORMACIÓN ESPECÍFICA PARA EL PROFESORADO.....	12
OBJETIVOS/ ESTRATEGIAS/ PROGRAMAS	14
OBJETIVOS	14
ESTRATEGIAS.....	14
PROGRAMAS.....	15
<i>De ámbito general</i>	<i>15</i>
1) PROGRAMA DE SENSIBILIZACIÓN GENERAL	15
<i>La educación infantil, primaria y secundaria obligatoria.....</i>	<i>15</i>
2) PROGRAMA DE ERRADICACIÓN DE LA GHETIZACIÓN ESCOLAR.....	16
3) PROGRAMA DE GRATUIDAD DE LA EDUCACIÓN DE 0 A 16 AÑOS....	16
4) PROGRAMAS DE INCREMENTO DEL ÉXITO ESCOLAR.	16
5) PROGRAMA DE MANTENIMIENTO DE LA LENGUA Y CULTURA DE ORIGEN FAMILIAR.	17

6) PROGRAMA DE ACOGIDA AL ALUMNADO DE INCORPORACIÓN TARDÍA A NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO.	17
7) PROGRAMA DE EDUCACIÓN CÍVICA INTERCULTURAL PARA LA COHESIÓN ESCOLAR Y SOCIAL.....	18
8) PROGRAMA DE OPTIMIZACIÓN Y COORDINACIÓN DE SERVICIOS Y RECURSOS.....	18
9) PROGRAMA PARA MENORES NO ACOMPAÑADOS.....	19
<i>La educación de las personas adultas</i>	19
10) PROGRAMA DE EXTENSIÓN Y OPTIMIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DE PERSONAS INMIGRADAS ADULTAS.....	19
11) PROGRAMA DE FORMACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO EDUCATIVO PARA FAMILIARES DE ALUMNADO INMIGRADO O EN RIESGO DE EXCLUSIÓN.....	20
12) PROGRAMA DE EXTENSIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LAS ESCUELAS DE ADULTOS.....	20
<i>La educación del ocio y del tiempo libre</i>	20
13) PROGRAMA DE EXTENSIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN EN EL TIEMPO LIBRE.	21
14) PROGRAMA DE EXTENSIÓN Y OPTIMIZACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS HIJOS E HIJAS DE FAMILIAS INMIGRADAS EN ACTIVIDADES EDUCATIVAS DE TIEMPO LIBRE.	21
<i>La formación de maestros, profesores y educadores</i>	21
15) PROGRAMA DE EXTENSIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y CONTRA LA EXCLUSIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS EDUCADORES.	22
16) PROGRAMA DE EXTENSIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y CONTRA LA EXCLUSIÓN EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS EDUCADORES.	22
EVALUACIÓN E INDICADORES.....	23
EVALUACIÓN DEL IMPACTO DIRECTO.....	23

INTRODUCCION

Nuestra sociedad está inmersa, desde hace pocos decenios, en transformaciones de alcance imprevisible, hasta el punto que no son pocos los que hablan de un *cambio de época histórica*. Se van cumpliendo aquellos vaticinios que, como el de Manuel Castells¹, a finales de la década de los 90 nos advertían: *un nuevo mundo está tomando forma en este fin de milenio*. Y estos cambios, como no podía ser de otra manera, han afectado (y están afectando) directamente a la educación, hasta el punto de hacer tambalear alguno de sus supuestos más sólidos. Ante la magnitud y la profundidad de estos cambios, abundan los teóricos que están haciendo propuestas sobre cómo debe ser esta nueva educación que necesitamos para el siglo XXI. Desde las más recientes de Philippe Perrenoud que nos habla de *diez nuevas competencias para enseñar*; a las de Edgar Morin que se refiere explícitamente a siete *saberes necesarios para la educación del futuro*; o las de Juan Carlos Tedesco, que analiza y concreta los *pilares de la educación del futuro*, metáfora ya utilizada por el ya clásico *Informe Delors* elaborado el año 1996 por encargo de la UNESCO, trabajo de referencia inexcusable todavía en este terreno de la prospectiva pedagógica².

Las familias y los alumnos recién llegados de países más o menos lejanos son sólo la espuma, la punta del *iceberg* de estos cambios sociales, que son estructurales y de valores, muy conectados al complejo proceso de globalización. Sin darnos cuenta de su trascendencia, los centros educativos han sido tomados al asalto por algo infinitamente más importante que unos alumnos *diferentes*, con lenguas y culturas más o menos distantes y distintas de las nuestras: se trata de una nueva realidad, unos cambios sociales que condicionan profundamente la vida cotidiana de los centros, las relaciones interpersonales que se dan en ellos. Relaciones que, de hecho, son la verdadera materia prima de su trabajo cotidiano. Los profundos cambios en el rol del profesorado respecto al principio de autoridad, en la articulación entre autoridad y poder en el centro, por poner sólo un ejemplo, tienen mayor calado, son mucho más trascendentes y desestabilizantes que la mera presencia de este nuevo alumnado multicultural. Ni estos niños, ni sus familias no han traído los nuevos problemas, los nuevos conflictos, los nuevos retos educativos. Más exacto sería decir que son los nuevos problemas (el nuevo *desorden* mundial, la globalización de la especulación, la mundial excitación hacia un consumo compulsivo, etc.) quienes los han traído a ellos.

No queremos negar con estas consideraciones ni la importancia del actual fenómeno migratorio, ni la necesidad de programas educativos que lo tengan en cuenta. Al contrario. Pero creemos que ante todo, debemos situarlo en su contexto y debemos tener en cuenta que una reflexión sosegada acerca del papel de la educación en un *Plan Estratégico de Integración de los Inmigrantes*, deberá hacer un esfuerzo para distinguir *las causas* de los problemas y de los retos educativos que presenta este ya no tan nuevo fenómeno social, de

1 CASTELLS, M.: *La era de la información. Vol. 3: Fin de Milenio*. Madrid, Alianza Editorial, 2000. Segunda edición, pág. 387.

2 PERRENOUD, Ph. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Grao Editorial. Barcelona.

MORIN, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, Paidós Studio. Puede consultarse en <http://www.complejidad.org/27-7sabesp.htm>

TEDESCO, Juan Carlos (2003). "Los pilares de la educación del futuro". En: *Debats d'educació* (2003: Barcelona). Fundació Jaume Bofill; UOC. Puede consultarse en: <http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>

DELORS, Jacques et Al. (1996): *L'éducation, un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Ed. UNESCO, Paris.

los síntomas que se manifiestan en el día a día de los centros docentes. Queremos decir con ello que, a menudo, para incidir educativamente en la integración de las personas inmigradas³, las propuestas deberán afectar a planteamientos educativos generales con la intención de incidir sobre todo el alumnado y toda la comunidad educativa, en lugar de conformarnos con proponer remedios sintomáticos de los que sólo se puede esperar un alivio temporal a algunas de las dificultades derivadas de la presencia de alumnos inmigrados.

El racismo y el etnocentrismo en el currículum y en las actitudes del profesorado, las escuelas-gheto, las minorías culturales, la diversidad de niveles en las aulas, los problemas de convivencia, el absentismo escolar y el fracaso escolar de los más desfavorecidos, las dificultades en la construcción de una identidad colectiva, las conflictos en la relación con las familias... nada de todo esto –y la lista podría ser mucho más larga- no nos lo han traído los inmigrados. Estos problemas, o si se prefiere, estos retos, no son nuevos. Los inmigrados, con su llegada, en muchos casos ni tan sólo nos los han agravado. Esto sí: a menudo los han hecho más evidentes. Actuando, sin proponérselo, como reactivo, como lo hace el denominado papel de tornasol, nos han permitido identificar conflictos latentes que nos pasaban desapercibidos, o que quizás no queríamos ver. Los han hecho aflorar sacándolos de debajo de la alfombra dónde los habíamos disimulado. Nos han ayudado a ver con nuevos ojos, viejas panorámicas, ya entre neblinas por la pátina de la rutina, y de paso, nos han hecho perder una cierta prepotencia pedagógica. En la polémica sobre si la inmigración nos enriquece o no, he aquí un primer servicio impagable que nos ha hecho a los educadores esta nueva inmigración.

Así pues, será también conveniente distinguir los retos que plantea específicamente este nuevo y complejo colectivo social, de aquellos preexistentes que se han puesto más en evidencia, o se han agravado, con su instalación entre nosotros. Discernir las causas y los responsables verdaderos de los problemas con que deben confrontarse los centros educativos actuales, y hacerlo público, es un acto de justicia inaplazable que tendrá un efecto positivo inmediato y que debe ser uno de los primeros objetivos de un *Plan estratégico de integración de las personas inmigradas*. Cual chivos expiatorios contemporáneos, se responsabiliza injustamente al alumnado inmigrado de muchos de los males que aquejan a nuestros centros educativos.

Y todavía una última reflexión en este intento introductorio de contextualizar el tema que

3 Considero que se es un **inmigrante**, estrictamente hablando, mientras se está en el vehículo (patera o boeing), en camino desde el punto de origen al de destino del proceso migratorio. Se es un/a **inmigrado/a** a partir del momento en que se ha llegado al punto de destino. Seguir usando el término inmigrante para referirnos a los/las inmigrados/as puede ser un lapsus lingüístico nada inocente y que creo debe tenerse en cuenta en un *Plan Estratégico de Integración*. ¿Puede interpretarse este lapsus como una resistencia, un rechazo más o menos consciente, por parte de los "autóctonos" a aceptar a estos recién llegados? Yo creo que sí, en demasiadas ocasiones. De hecho, si se les considera inmigrantes, se les asimila a las "gentes de paso", itinerantes, transeúntes, puede parecer legítimo otorgar estatus sociales inferiores a estos "transeúntes" que a los que son o han decidido ser "de los nuestros". Siempre dentro de esta lógica perversa, se debe desconfiar abiertamente de los inmigrantes (como se ha hecho tradicionalmente con los gitanos) puesto que, al no ser ni querer ser de los nuestros, son "incontrolables", y por lo tanto, como "no tienen nada que perder", no hay razón alguna para que no atenten contra nuestras deseables propiedades. Incontrolables ya que, como por definición mañana ya no estarán entre nosotros, tampoco podrá caer sobre ellos la justicia si delinquen. Por todo ello, me parece mucho más adecuado el término inmigrados/as cuando nos referimos a personas, a ciudadanos y ciudadanas que han decidido establecerse aquí. Por este motivo, y para esquivar el sexismo en el lenguaje, me parecería también más adecuado hablar de un *Plan estratégico de integración de las personas inmigradas*.

nos ocupa. En opinión de la mayor parte de expertos, nunca como en estos últimos tiempos de globalización han sido las sociedades unas “máquinas de integrar” tan eficaces, hasta el punto de producirse fenómenos de *sobreintegración* en los hijos y los nietos de las familias que inmigraron en los pasados años sesenta, no exentos, sin embargo, de conflictos⁴. Unos conflictos personales y sociales derivados precisamente del hecho que, una vez se han *asimilado* estas nuevas generaciones a los modelos culturales del país de acogida, persisten las situaciones de exclusión (a causa del color de su piel, de sus apellidos, de su zona residencial o de otros caracteres que delatan su origen a pesar de su intensa aculturación), hasta el punto de padecer tasas de desempleo muy significativamente superiores a las de los *autóctonos*. Con ello queremos poner el acento en unas observaciones sobre el mismo concepto de *integración* que no pueden obviarse en un ***Plan estratégico de integración de las personas inmigradas***. Recordemos una vez más que la integración no debe confundirse ni con la *asimilación* a la cultura del grupo mayoritario, ni con la *adaptación* a unas precarias condiciones de vida, ni tampoco con la *sumisión* incondicional a unas normas y costumbres determinadas, sin posibilidad de participación democrática.

Algunas características de la integración que propugnamos, podrían ser estas:

- 1.- Es un proyecto de construcción de un futuro común, y no la reproducción del modelo sociocultural prefijado y particular que conviene al grupo dominante. Supone el reto de crear un nuevo espacio social donde todos nos sintamos cómodos, con un imaginario colectivo compartido y un sentimiento de pertenencia ciudadana común. Un enfoque de la ciudadanía basado en el principio de igualdad en dignidad, y en el reconocimiento y aceptación de unos derechos y deberes comunes
- 2.- Por lo tanto, implica una lucha decidida contra toda clase de exclusión. No pueden aceptarse bolsas de exclusión irreductibles, puesto que, éticamente hablando, en esta nueva ciudadanía nadie debería sentirse integrado, nadie debería compartir un proyecto de vida en común basado en la competitividad feroz, en la ley del más fuerte, produciendo y reproduciendo exclusión y marginación.
- 3.- Exige libertad individual, espíritu crítico, corresponsabilidad y voluntad negociadora de los conflictos por ambas partes.
- 4.- Nos implica a todos con diferentes responsabilidades. A mayor *poder*, mayor responsabilidad. Por eso, quien tiene la llave para conseguir la integración y la cohesión social es el grupo mayoritario. Sin su colaboración, podremos avanzar hacia una mayor o menor *asimilación*, *adaptación* o *sumisión* de los inmigrados, pero nunca hacia una verdadera integración social.

En pocos años, los índices de inmigración extranjera de algunas de nuestras comunidades autónomas se han situado por delante de los países europeos que hasta ahora eran puntos de referencia en estos temas, aunque sólo fuera para no cometer los errores que ellos habían cometido. Si es que alguna vez tuvo alguna justificación, ha pasado ya el momento de los simulacros de educación intercultural y de las políticas educativas de *paños calientes* mirando hacia otro lado. Se impone una acción educativa decidida y transformadora si queremos hacer de nuestros barrios y nuestros centros educativos espacios convivenciales de enriquecimiento mutuo, en lugar de *rings* de confrontación más que étnica, social.

⁴ Una muestra interesante de los estudios que han llegado a estas conclusiones es el ya clásico de TRIBALAT, M. (1995): *Faire France*. París, Ed. La Découverte.

El objeto de este documento es el de repasar, ordenar y proponer algunos aspectos a tener en cuenta en el trabajo del seminario de profesionales que debatirá sobre los retos que la inmigración plantea a los poderes públicos españoles en el ámbito de la educación, para que puedan ser tenidos en cuenta en la redacción del citado *Plan estratégico*. El escaso margen de tiempo para su redacción no va a permitir otra cosa que enunciar algunos de ellos, sin pretensión de exhaustividad, con la intención de facilitar y ordenar el debate y sus contenidos. Lo haremos en torno a tres ejes: a) Diagnóstico de la situación; b) Objetivos/ Estrategias/ Programas y c) Evaluación e indicadores.

DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN

Afortunadamente no partimos de la nada. Se han publicado ya bastantes informes diagnósticos, con propuestas de actuación concretas que sería conveniente recopilar, revisar y tener en cuenta. Por citar sólo dos de ellos en los que tuve ocasión de participar, se publicó ya en el año 1992 el pionero *Informe de Girona: cincuenta propuestas sobre inmigración*⁵; y en el año 2000 veía la luz *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*⁶ con una orientación específicamente educativa, y elaborado de manera explícita para hacer propuestas concretas a partir de un diagnóstico previo. Este informe elaborado gracias a la Fundación Jaume Bofill de Barcelona, revisado por un grupo de expertos y puesto a debate antes de su publicación en un número significativo de foros profesionales, creo que se puede afirmar que sigue teniendo actualidad y sigue siendo un documento de referencia, razón por la cual lo tendré en cuenta en la elaboración de éste.

Al releer estos informes, sorprende lamentablemente la actualidad de muchas de sus propuestas (algunas superan el ámbito pedagógico puesto que son condiciones previas para determinados cambios educativos), y pese a que algunas se formularon hace más de doce años, siguen esperando un poder ejecutivo que tome la decisión de llevarlas a cabo. Como se decía en la introducción del último informe citado, “son indispensables una voluntad, una actitud y unas actuaciones políticas decididas a invertir los recursos materiales y humanos que hagan falta para luchar con eficacia contra las causas y las consecuencias de la exclusión social (ya sea por razones de etnia o de cultura, pero también de género, de religión, de nacionalidad, etc.) mediante políticas de extranjería, sociales, culturales, fiscales, de vivienda, laborales, etc. Por esto, y en primer lugar, quienes tienen el poder económico y político deben querer y tienen que hacer posible que se pueda educar a ciudadanas y ciudadanos libres, dignos, críticos y solidarios. No se puede seguir cargando el mochuelo de casi todos los problemas de convivencia social a la educación”⁷.

Así, entendiendo que la educación no se refiere exclusivamente a aquello que sucede en las aulas, que el papel de la comunidad y del entorno son cada vez más decisivos en los logros o fracasos educativos, agruparemos en cinco epígrafes aquellos indicadores que pueden interpretarse como señales de alarma. La premura en la redacción de este documento no ha permitido disponer de datos suficientes respecto a la validez de estos indicadores en las distintas comunidades autónomas.

Por otra parte, un buen diagnóstico de la situación actual debería atender también a los puntos fuertes, a los logros alcanzados a menudo gracias al esfuerzo, a veces solitario pero siempre solidario, tanto de personas y equipos de profesionales, como también gracias a iniciativas de algunas administraciones locales o autónomas que empezaron a hacer camino hace tiempo. Los condicionantes de este texto no permiten estas matizaciones que son indispensables, pero el Seminario ha previsto ya un espacio para el conocimiento de buenas prácticas, y confiamos que las diferencias interterritoriales también tendrán ocasión de manifestarse y de ser tenidas en cuenta.

5 Puede consultarse en <http://www.lafactoriaweb.com/articulos/varios18.htm>

6 CARBONELL, F. coord. (2000): *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona, Editorial Mediterrània. Col. “Polítiques”, núm. 27.

7 CARBONELL, F. coord. (2000), página 14.

1. FALTA DE RECURSOS ECONÓMICOS

En su estudio sobre la financiación de la educación en España⁸, Calero y Bonal mantienen que con los traspasos de competencias a las CCAA se dejaron sin financiación capítulos presupuestarios muy sensibles a la equidad educativa (que con la posterior aprobación de la LOCE se habrían agravado sensiblemente), reduciéndose también el margen de maniobra financiero de las CCAA para desarrollar un modelo propio de política educativa. En este contexto de política económica condicionada por la contención del gasto y el déficit cero, constatan aquellos autores que la falta de recursos educativos ha tenido consecuencias importantes tanto en el terreno de la eficiencia como, sobre todo, en el de la equidad educativa. Y concluyen que la ausencia de una política educativa que atienda a la escolarización del alumnado de origen inmigrado, de manera que no se concentre en la escuela pública, ya pone de manifiesto la permisividad de estos últimos gobiernos conservadores respecto a los mecanismos de segregación social dominantes.

En resumen: el porcentaje del PIB que dedicamos a educación está varios puntos por debajo de la media europea (sólo por encima de Grecia e Irlanda el año 2.000), teniendo en cuenta que estos últimos años de crecimiento económico, en lugar de aumentar aquel porcentaje, ha perdido progresivamente cinco décimas desde el año 1993⁹. Según cálculos del Consejo Escolar del Estado, expuestos en su Informe Anual del curso 1999-2000 y del sindicato CC.OO. sólo estas décimas de reducción del PIB entre los años 1993 y 2001 supondrían ya un total aproximado de dos billones y medio de las antiguas pesetas. Aunque sabemos que ampliar los recursos que se destinan a la educación no produce automáticamente los efectos deseados¹⁰, urge alcanzar por lo menos los porcentajes medios del PIB comunitario, si efectivamente pretendemos algún progreso real en la línea de mejorar los niveles de equidad de nuestro sistema educativo. Y las prioridades deben situarse en la educación infantil (etapa educativa que debe privilegiarse en todo programa que pretenda una mejora del éxito escolar), en una formación eficiente y eficaz del profesorado, y en otras medidas encaminadas a la prevención y reducción del fracaso escolar, a la mejora de la equidad y a la optimización de la convivencia.

2. CONCENTRACIONES DE ALUMNADO INMIGRADO

Se ha escrito y se ha debatido mucho sobre los procesos de ghettización escolar, sobre las concentraciones artificiales del alumnado inmigrado más vulnerable en determinados centros públicos. Estas concentraciones han sido denominadas artificiales porque los porcentajes de este alumnado en riesgo de exclusión, son muy superiores a los de los que residen en la zona de matriculación del centro. Se produce este desajuste por la fuga de los autóctonos hacia escuelas concertadas o centros de otras zonas.

Ante cualquier intento de medida correctora de estas tendencias ghettizadoras, siempre hemos chocado con el mismo argumento: el derecho de los padres a elegir centro docente.

8 CALERO, J. I BONAL, X. (2003): "La financiación de la educación en España" En NAVARRO, V. (2003) *El estado de bienestar en España*. Ponencias presentadas en el Seminario "El Estado de Bienestar en España", realizado en la Universidad Menéndez Pelayo de Barcelona, los días 18 y 19 de diciembre de 2003. Puede consultarse en: <http://www.vnavarro.org/publiclib.htm>

9 MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2005): *Datos básicos de la educación en España. Curso 2004-05*. Página 11. Puede consultarse en: <http://www.mec.es/mecd/estadisticas/educativas/dcce/Cifras2004-05.pdf>

10 FERRY, L. (2003): *Lettre à tous ceux qui aiment l'école. Pour expliquer les reformes en cours*. Paris, Ed Odile Jacob.

Pues bien, hasta la reciente promulgación de la LOCE, que en su artículo 3b reconocía, explícitamente y por primera vez en la legislación del Estado, el derecho a la libre elección del centro, expertos constitucionalistas sostenían y afirmaban que este pretendido derecho de los padres a elegir entre centros sostenidos con fondos públicos (sean públicos o privados concertados) no tenía antes de la LOCE (y por lo tanto continúa no teniendo) ninguna base legal. Citamos textualmente: “La elección de centro no es un derecho en sentido estricto, incluso si algunas normas lo denominan así, sino una categoría que la teoría jurídica denomina *interés legítimo* el carácter del cual permite formular la preferencia por un centro concreto, pero no garantiza la obtención [...] La facultad de los padres para optar a un centro concreto sostenido con fondos públicos no es, pues, ningún obstáculo para las políticas de los poderes públicos que distribuyen los alumnos con unas necesidades educativas especiales entre varios centros para superar las condiciones desfavorables de algunos de ellos¹¹.”

Si se pretende favorecer la igualdad real de oportunidades y la integración de los colectivos inmigrados, no puede dejarse al arbitrio de la ley de la oferta y la demanda (en definitiva: de la ley del más fuerte) una cuestión de repercusiones sociales tan graves como la garantía de equidad en el sistema educativo, por lo menos en la adquisición de las competencias básicas. Equidad que se menosprecia en la práctica con la consolidación de una doble red de centros sostenidos con fondos públicos, si esta doble red sirve para atender a distintos segmentos sociales. Recordemos el principio de igualdad social impuesto por la Constitución en el artículo 9.2, y en diversos Estatutos de Autonomía, de especial relevancia e incidencia en este ámbito educativo.

En resumen: es inevitable y urgente consensuar mecanismos de regulación del *interés legítimo* (no el derecho) de los padres para escoger, de entre los sostenidos con fondos públicos, el centro educativo deseado para sus hijos. Estos mecanismos deben ser siempre compatibles y deben estar al servicio de la lucha contra la ghettización escolar y de la atención prioritaria y efectiva a las necesidades educativas de los más débiles y vulnerables socialmente hablando.

3. FRACASO ESCOLAR ESPECÍFICO

El período de educación obligatoria de nuestro país debería cumplir con su misión fundamental de compensar determinadas deficiencias ocasionadas por el contexto de exclusión social en que viven muchos niños y niñas, y en concreto los hijos e hijas de familias inmigradas en situación de precariedad. Éste debería ser uno de los principales indicadores de la calidad de un sistema educativo obligatorio. Sin embargo sabemos que, desgraciadamente, la función reproductora de las desigualdades sociales por parte de nuestro sistema educativo es mucho más relevante que su función reparadora de aquellas injustas desigualdades.

Si el porcentaje de *fracaso escolar* se ha cifrado en el 32% al terminar la ESO, la investigación ha mostrado hasta la exasperación¹² que el fracaso escolar se ensaña de

¹¹ AJA, E. (1999): “La regulación de la educación de los inmigrantes” En AJA, CARBONELL, IOE, et al. (1999): *La inmigración extranjera en España*. Ed. Fundació “la Caixa” Barcelona. Puede consultarse en: [http://www.pdfs.lacaixa.comunicacions.com/webes/wpp0pdfp.nsf/vico/es01_c2_esp.pdf/\\$file/es01_c2_esp.pdf](http://www.pdfs.lacaixa.comunicacions.com/webes/wpp0pdfp.nsf/vico/es01_c2_esp.pdf/$file/es01_c2_esp.pdf)

¹² Pueden consultarse entre muchos otros, los siguientes estudios al respecto:

APARICIO, R. dir. y VEREDAS, S. (2003): *Red de menores extranjeros escolarizados en Andalucía*. Informe anual realizado por el Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones. Marzo 2003.

manera especial en los hijos de las familias más pobres, de los colectivos minoritarios y de los hijos de las familias inmigradas –más por razones sociales que culturales- de manera que puede cifrarse su fracaso escolar global entre un 60% y un 70%, aproximadamente el doble que el porcentaje de la población general. ¿Sucede lo mismo en otros países europeos con más experiencia que el nuestro en este tipo de alumnado? Como he expuesto en otros textos¹³ en general, en toda Europa, suele haber un mayor número de fracaso escolar, de abandono de los estudios al finalizar la etapa obligatoria o de orientación hacia itinerarios de menos prestigio académico entre los alumnos inmigrados que entre el alumnado que podríamos calificar como autóctono. A pesar de ello, algunos estudios destacan importantes diferencias en los índices de éxito escolar, según las distintas nacionalidades del alumnado extranjero, según el estatus y nivel de estudios de sus padres, o según la edad de incorporación al sistema educativo europeo. Matizaciones que ya hemos podido constatar también en nuestras aulas. También parece bien demostrada la influencia del sistema educativo y de la escolarización recibida en los países de origen (especialmente en el caso del alumnado de incorporación tardía), la situación socioeconómica familiar, e incluso, el hecho de vivir en una zona rural o urbana antes de emigrar.

En algunos países como Francia y Bélgica se han hecho algunos estudios más precisos¹⁴, comparando los resultados escolares de este alumnado con los del alumnado autóctono de familias del mismo estatus socioeconómico. Entonces, el éxito escolar de unos y otros no sólo no difiere significativamente, sino que a menudo el de los inmigrados supera al de los autóctonos de su mismo estatus social. También se han hecho aportaciones interesantes en diversos estudios que, siguiendo los trabajos de referencia de Ogbu¹⁵, relacionan el éxito escolar de los inmigrantes en función de sus expectativas de ascenso social, expectativas que suelen ser mayores en los inmigrados recién llegados (minorías *voluntarias*) que en los que llevan generaciones en situación de marginación (minorías *involuntarias*).

Madrid, Universidad Pontificia de Comillas y Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Puede consultarse en <http://www.imsersomigracion.upco.es/menores/def/informe.doc>

FULLANA, J.; BESALÚ, X. i VILÀ, M. (2003): *Alumnes d'origen africà a l'escola*. CCG Edicions. Girona.

MARUNY, LL. I MOLINA M. (2000): "L'adquisició del català en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori". Ponencia presentada en el *Octavo Coloquio Lingüístico de la Universitat de Barcelona*, organizado por el Club-8 el 13 de Diciembre del año 2000. Puede consultarse en: Revista NOVES SL, en http://www6.gencat.net/llengcat/noves/hm01estiu/catalana/maruny1_10.htm

MONTES, R. (2002): "La inclusión de las minorías étnicas en la región de Murcia. Situación y resultados dos años después" en *II Jornadas Interculturalidad en la Región de Murcia*. Ed. Consejo Escolar de la Región de Murcia. Puede consultarse en: <http://www.carm.es/educacion/consejo/ijornadintercult.pdf>

SIGUAN, M. (1998) *La escuela y los inmigrantes*. Ed. Paidós, Barcelona.

VILA, I. (2004): *Algunes qüestions referides a l'adquisició de la llengua de l'escola per part de les criatures estrangeres*. Barcelona, Texto de la ponencia de Formación de los asesores LICS. Julio 2004

13 CARBONELL, F. (2005) *Educar en temps d'incertesa. Equitat i interculturalitat a l'escola*. Palma de Mallorca, Leonard Muntaner, Editor. Versión castellana en prensa.

¹⁴ VALLET, L. A. y CAILLE, J. P. (1996) *Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble*. Edita Ministerio de Educación Francés. Direction de l'évaluation et de la prospective (D.E.P.) Colección "Les dossiers" número 67.

¹⁵ OGBU, J. (1978): *Minority Education and Caste: The American System in Cross-Cultural Perspective*. New York, Academic Press.

Pero existen también otros estudios, que nos permiten ser más optimistas. Uno de ellos es el que realizó en Dinamarca Asad Ahmad¹⁶, una investigación bien documentada de diez años de duración, sobre unos seis mil alumnos de la región de Gladsaxe, de los cuales más de un ocho por ciento eran hijos de inmigrantes extranjeros. El autor afirma textual y contundentemente en su informe que “han desarrollado medios que permiten a los niños inmigrantes llegar a niveles de educación y actividades ocupacionales comparables a los de sus compañeros de aula daneses”, atribuyendo gran parte de este éxito a la utilización de profesorado perteneciente a los grupos culturales y lingüísticos del alumnado. Así pues, esta justicia escolar, esta equidad, es posible.

4. DIFICULTADES EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y EXTRAESCOLAR

Afortunadamente las dificultades de convivencia en los centros escolares entre grupos culturalmente diversos de alumnado, o bien entre *autóctonos* e inmigrados, no ha alcanzado todavía las dimensiones alarmantes de otros países de nuestro entorno, o por lo menos, no han trascendido todavía en igual medida en los medios de comunicación. Sin embargo, todos sabemos que estamos ante un tema complejo, delicado y nada resuelto, que tendemos a minimizar y a denominar con otros nombres (quizás con la vana intención de exorcizar así su gravedad), cuando sabemos que se trata de manifestaciones de intolerancia, de un racismo y una xenofobia *importados* sin duda del exterior del centro educativo, pero que, sin tintes de dramatismo pero tampoco irresponsablemente, deben llamarse por su nombre y atajarse si no queremos que se extiendan como una metástasis.

En este cometido, la implicación de toda la comunidad deviene indispensable. Debemos hacer estallar la ensimismada burbuja escolar ya que los retos a los que nos enfrentamos requieren la colaboración de todos los agentes educativos (formales, informales y no formales) si pretendemos superarlos con un mínimo de garantías. Así pues, se hace necesario implementar proyectos de integración educativa y cohesión social comunitaria, un buen referente de los cuales pueden ser los *Planes Educativos de Entorno*, iniciados este curso en Catalunya.

5. NECESIDAD DE FORMACIÓN ESPECÍFICA PARA EL PROFESORADO

Según el trabajo de Garreta y Llevot¹⁷, el profesorado que entrevistaron está «bastante de acuerdo» en que es difícil traducir a la práctica cotidiana la educación intercultural. Afirman estos investigadores en sus conclusiones: “el retrato realizado nos ha permitido ver la evolución hasta llegar a la educación intercultural, pero de lo obtenido se infiere que más que una realidad es un espejismo. La distancia existente entre discurso y práctica, más la distorsión generada por ser un discurso reiteradamente repetido, también divulgado a través de los medios de comunicación que se interesan por puntuales experiencias de interculturalidad o pseudointerculturalidad y difundido por una administración que intenta convencer de que se aplica el discurso, nos hace definir la situación más como una ilusión que como una realidad”. Debería evaluarse la veracidad de este aserto aplicado a las distintas comunidades autonómicas, puesto que son distintos los programas que se han implementado en algunas de ellas

16 AHMAD, A. (1993): “Une expérience d’integration des enfants d’origine étrangère à Gladsaxe”. En COLLOT, A., DIDIER, G. i LOUESLATI, B. (Dir) (1993): *La pluralité culturelle dans els systèmes éducatifs européens*. Nancy, Edit. CNDP/CRDP de Lorraine y ARIE.

17 GARRETA, J. y LLEVOT, N. col. (2003): *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ente la diversidad cultural*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Pero, en general, si se quiere desarrollar un *Plan estratégico de integración de las personas inmigradas*, es preciso mejorar y generalizar la actual oferta sobre formación permanente a los claustros docentes, dirigida a optimizar la equidad y el respeto a la diversidad en los centros educativos. Tanto la educación intercultural, como la formación permanente que ha de hacerla posible, no se debe plantear como una cuestión que sólo afecta a aquellos centros con alumnado inmigrado, ni debe reducirse a un reconocimiento folclórico de la diversidad presente en el centro, sino que es un elemento fundamental del currículum general, puesto que pone de manifiesto la necesidad de trabajar para construir un modelo de sociedad más abierta y más democrática, y respetuosa con los derechos de las minorías.

Además debemos abandonar modelos de formación enfocados simplemente a la transmisión de *información* por parte de unos expertos. Los equipos docentes empiezan a acusar una cierta fatiga respecto a estos modelos de formación permanente, que se han demostrado eficaces más para los aprendizajes de habilidades personales del profesorado (nuevas tecnologías, por ejemplo), que para los aprendizajes de competencias profesionales. Por esto, cada vez es menor la confianza en que los discursos sean suficientes para resolver eficazmente los problemas del día a día en las aulas.

Esta carencia de modelos de intervención, unida a la escasez de formadores y de formadoras, refuerza la propuesta de estimular y acompañar una actitud de *reflexión sobre la acción* en los propios equipos docentes. Convendría generalizar en los claustros de los centros educativos dinámicas de formación-reflexión-acción, mediante un análisis crítico de su actuación cotidiana, personal e institucional. Siguiendo las clásicas espirales de ciclos de las metodologías de investigación-acción (...diagnosticar-> planificar -> actuar -> evaluar -> diagnosticar -> planificar ->...), estructuradas alrededor de ejes estratégicos y organizativos, se estimularía la actualización de su formación incorporando nuevos marcos teóricos y consolidando nuevas prácticas profesionales. Ayudados por dinamizadores externos de estos procesos, cuando fuera preciso, debería el formador entrar en el aula para acompañar y *modelizar* propuestas concretas de intervención, como suele hacerse en las técnicas de formación de cuadros empresariales conocidas con el término *couching*.

OBJETIVOS/ ESTRATEGIAS/ PROGRAMAS

Antes de entrar en el detalle de unos programas concretos para hacer frente a los retos educativos que presenta la inmigración extranjera en España y a la creciente diversidad cultural y exclusión social a que, a menudo, van asociadas, hace falta recordar, de nuevo, la diversidad de situaciones según las distintas comunidades autónomas. También queremos recordar que son indispensables las condiciones previas descritas en las páginas anteriores, sin las cuales será muy difícil que muchas de estos programas puedan ser efectivos. Destacamos, pues, algunos objetivos y estrategias, para pasar luego a señalar propuestas de programas que agruparemos según los colectivos destinatarios de los mismos:

OBJETIVOS

Los objetivos que señalamos se corresponderían con la superación de las deficiencias descritas en el anterior apartado dedicado al diagnóstico, que en concreto y de manera resumida definiríamos así:

- Ampliar, en los presupuestos generales, la dotación económica destinada a la educación hasta alcanzar, en cuatro años, por lo menos el 6% del PIB.
- Regular el interés legítimo de las familias en elegir centro docente de entre los sostenidos con recursos públicos, para hacerlo compatible con la lucha contra la ghetización escolar.
- Reducir los índices de fracaso escolar, con especial cuidado en la mejora de los índices de los colectivos más desfavorecidos y vulnerables.
- Generalizar en todos los centros educativos programas específicos para la acogida, la integración sociocultural y la convivencia escolar y extraescolar.
- Implementar planes de formación específica para el profesorado para hacer frente a los retos educativos que plantea el siglo XXI, especialmente los derivados de la creciente exclusión social y diversidad cultural.

ESTRATEGIAS

- La complejidad de los problemas sociales a los cuales se debe hacer frente, obligan a una estrecha coordinación entre las diferentes administraciones implicadas, tanto del punto de vista competencial como territorial.
- A menudo hará falta diversificar las intervenciones en función de la problemática local de cada comunidad educativa. Por lo tanto, es preciso aplicar con más rigor el principio de subsidiariedad, dando muchas más competencias y recursos a las administraciones autonómicas y locales.
- Resolver sólo las manifestaciones de los problemas quiere decir, en estos temas, aplazar y a menudo complicar la solución del problema. Se requiere atender simultáneamente a las manifestaciones y a las causas de las dificultades, priorizando, en la medida de lo posible, políticas preventivas.
- Es preciso facilitar que la comunidad educativa asuma un papel protagonista en el análisis y en la solución de las disfunciones, que resultarán irresolubles si se

delegan sistemática y exclusivamente en los centros educativos. Para ello se requiere una buena coordinación de todos los agentes educativos.

- Estimular hermanamientos, en todos los niveles educativos, con los pueblos y ciudades de procedencia de nuestros inmigrados; sensibilizar a nuestros conciudadanos sobre la relación existente, en un planeta globalizado, entre nuestra riqueza y sus carencias. Facilitar el conocimiento recíproco y proyectos de desarrollo sostenible compartidos, tendrá, sin duda, repercusiones muy positivas en la integración y la cohesión social.
- Es preciso facilitar las convalidaciones y los reciclajes y capacitaciones profesionales de las personas inmigradas adultas en general, pero específicamente para que aumente la presencia entre los claustros docentes de miembros de los propios colectivos socioculturales que el alumnado presente en sus aulas.

PROGRAMAS

De ámbito general

1) PROGRAMA DE SENSIBILIZACIÓN GENERAL.

- Deben llevarse a cabo importantes campañas de sensibilización de la población general por los medios de mayor penetración, en el sentido de potenciar la solidaridad, el empeño por la equidad y las competencias básicas para todos en la educación obligatoria, la indispensable apertura a la aceptación del otro, del diferente, sea o no inmigrado, como un conciudadano con plenitud de derechos, y el compromiso personal contra todo tipo de exclusión y para una cohesión social que permita para nosotros y para las futuras generaciones una calidad de vida basada en la solidaridad y el respeto mutuo.

La diversidad cultural y el pluralismo lingüístico, incluyendo los de las diversas Comunidades Autónomas, deben percibirse como una riqueza para todos. Los estereotipos negativos de las diversas nacionalidades, comunidades y regiones deben ser desactivados, favoreciendo el conocimiento recíproco.

También debe incidirse en estas campañas sobre los objetivos de equidad irrenunciables en la educación pública y obligatoria, sobre la necesidad de compensaciones educativas (de *discriminaciones positivas*), y sobre el interés colectivo y el mandato constitucional de utilizar los recursos públicos para erradicar las *escuelas-ghetto*, que debe situarse siempre por encima de determinados intereses particulares, por legítimos que sean.

La educación infantil, primaria y secundaria obligatoria

Los temas que requieren una intervención más inaplazable, como por ejemplo las concentraciones artificiales de alumnos inmigrados en unos determinados centros, o la optimización de la enseñanza-aprendizaje de la lengua vehicular del centro a los alumnos de incorporación tardía, no deben hacer perder de vista otros problemas educativos importantes, como son la generalización de una educación cívica, intercultural y antiracista, o el acompañamiento educativo en los procesos de construcción identitaria. Las principales propuestas/programas de intervención educativa en estos ciclos podrían resumirse en las siguientes:

2) PROGRAMA DE ERRADICACIÓN DE LA GHETIZACIÓN ESCOLAR.

- Se debe garantizar la equidad educativa y la igualdad de oportunidades impidiendo también las concentraciones artificiales de alumnos en riesgo de marginación social. Conscientes de las dificultades de llevar a cabo esta propuesta, es necesario empezar por regular con claridad y de manera unívoca el procedimiento por el cual las familias podrán manifestar su *interés legítimo* en elegir un centro educativo concreto, y la actuación que se seguirá, siempre atendiendo al interés superior de todo el alumnado y a la erradicación de situaciones proclives a la exclusión. A medio plazo debería tenderse hacia la constitución de comisiones de matriculación únicas en cada municipio (y permanentes a lo largo del curso escolar para atender a la llamada *matrícula viva*), con el objetivo, no de limitarse a una redistribución del alumnado inmigrado (estrategia que lo único que hace es aplazar el problema), sino de 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, a partir de un baremo que puntúe las distintas variables que concurren en cada familia, teniendo en cuenta, cuando sea posible, los intereses familiares y, en todo caso, la necesidad de luchar contra la constitución de *escuelas ghetto*¹⁸.

3) PROGRAMA DE GRATUIDAD DE LA EDUCACIÓN DE 0 A 16 AÑOS.

- La educación infantil y la educación obligatoria en los centros sostenidos con fondos públicos, deben ser gratuitas en su totalidad, incluyendo los libros y otros materiales o actividades necesarias. Deben habilitarse programas específicos que permitan alcanzar estos objetivos a corto plazo.

4) PROGRAMAS DE INCREMENTO DEL ÉXITO ESCOLAR.

- Se deben promover las orientaciones generales para hacer efectiva en todos los centros públicos una educación centrada en la erradicación del fracaso escolar de los alumnos más vulnerables. Éste debe ser el objetivo fundamental, prioritario e irrenunciable de la educación de 0 a 16 años de carácter público. Cada centro educativo debería elaborar, con el apoyo y el asesoramiento externo que sean necesarios, programas capaces de precisar las estrategias y los recursos organizativos (construidos desde las necesidades concretas de cada centro, pero respondiendo a los principios de un aprendizaje eficiente y eficaz, significativo, comprensivo, dialógico, respetuoso con la diversidad...) que garantizarán la adquisición por parte de todos los alumnos de las competencias instrumentales básicas para poder insertarse social y laboralmente, así como las habilidades sociales indispensables para unos ciudadanos autónomos y responsables. Este esfuerzo para garantizar las competencias instrumentales básicas de todos, deberá ir parejo al compromiso de alcanzar el máximo desarrollo de las capacidades de cada niño y de cada niña; no se trata de ninguna manera de sacrificar la *excelencia* a la *competencia*, sino de *alcanzar la excelencia garantizando la competencia de todos*.

18 Se complementa esta propuesta de desconcentración con la creación de Zonas de Atención Educativa Preferente (ZAEP) para prevenir las escuelas ghetto y para ganar eficacia en una educación comunitaria en la integración social y para la conciudadanía, en el informe citado: CARBONELL, F. coord. (2000).

Sabemos que el aprendizaje a un nivel coloquial de una segunda lengua no supone una capacitación para seguir el currículum ordinario. Deben programarse medidas de ayuda y seguimiento durante los años posteriores al aprendizaje intensivo de la lengua curricular del centro, y todo el profesorado debe concienciarse de que es también un profesor de lengua -con estos alumnos especialmente-, sea cual sea su especialidad.

En la organización de la escolarización del alumnado de incorporación tardía hace falta que se tengan muy en cuenta los aspectos educativos, afectivos y de integración social, rechazando los grupos segregados, con el pretexto de acelerar el aprendizaje de la lengua. Desde el inicio, deben integrarse a su clase ordinaria, a su grupo de referencia, compartiendo con sus compañeros desde el primer día todas las actividades que puedan realizar (educación física, música, educación visual y plástica...), y acudiendo a una aula de refuerzo para el aprendizaje acelerado de la lengua durante el tiempo que no pueda compartir las actividades de sus compañeros. Para hacer posible esta integración en el aula ordinaria, deben reducirse las ratios de las aulas con un determinado número de alumnado de incorporación tardía.

5) *PROGRAMA DE MANTENIMIENTO DE LA LENGUA Y CULTURA DE ORIGEN FAMILIAR.*

- El centro educativo debe mostrar una actitud favorable y respetuosa hacia el mantenimiento de la lengua y la cultura familiar que debe considerarse como una gran riqueza. La autoestima del alumnado y de sus familias es esencial para conseguir todos los objetivos (también los puramente instructivos) que pretende el centro educativo.

Estas actividades deberán ser de asistencia libre, abiertas a cualquier alumno y no debe perderse de vista el riesgo de que se conviertan en espacios estigmatizadores. El cómo se hacen y el porqué se hacen estas actividades debe preocupar tanto o más que sus contenidos.

6) *PROGRAMA DE ACOGIDA AL ALUMNADO DE INCORPORACIÓN TARDÍA A NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO.*

- Cada centro explicitará en un documento su *Plan de acogida*. Hace falta disponer de planes de acogida específicos, más allá de simples protocolos administrativos de recepción del alumnado. El acompañamiento afectivo y efectivo en esta fase de adaptación a un nuevo país y a un nuevo sistema educativo es muy importante, así como, si es preciso, una tutorización personalizada que le ayude a superar el duelo migratorio y el llamado *síndrome de Ulises*. El reconocimiento y la valoración del patrimonio lingüístico y cultural familiar es decisivo para su integración sin pérdidas ni lesiones significativas en su autoestima. El esfuerzo del profesorado en la correcta pronunciación de sus nombres y apellidos, y en una aproximación interesada para un mejor conocimiento de la cultura familiar, es decisivo en toda la escolarización de este alumnado, pero más todavía, si cabe, en este momento de la acogida.

La formación específica de los alumnos extranjeros de incorporación tardía debe estar precedida en esta fase de acogida de una evaluación en su lengua familiar (o de su anterior escolarización) de las competencias, conocimientos y habilidades sociales adquiridos en su paso por otras instituciones educativas, que dará lugar a un plan

individualizado de aceleración de la lengua vehicular del centro educativo y de los aprendizajes instrumentales básicos y hábitos escolares si fuera necesario.

Tanto en la fase de acogida como durante un primer período de tiempo, debe facilitarse a los centros educativos traductores en las distintas lenguas familiares para las entrevistas (iniciales, de evaluación, de seguimiento, de comentario de informes escolares...) y las reuniones específicas, si procede, con los familiares de un mismo colectivo.

7) *PROGRAMA DE EDUCACIÓN CÍVICA INTERCULTURAL PARA LA COHESIÓN ESCOLAR Y SOCIAL.*

Es urgente difundir en nuestros centros educativos los principios y las prácticas de la educación cívica, intercultural y antirracista (consolidar los proyectos ya iniciados y difundir las buenas prácticas). Para ello se precisa una mayor formación específica del profesorado, una mayor apertura de los centros a la comunidad a la que sirven y es deseable una mayor presencia entre el personal docente y no docente de miembros de los colectivos minorizados. Se deben facilitar recursos para que cada centro elabore su *Plan para la integración*, con los objetivos siguientes:

- i. educar en la convicción que somos más iguales que diferentes;
- ii. educar la voluntad de cambiar las actitudes personales generadoras de los procesos de exclusión;
- iii. educar para un sentimiento de pertenencia y una construcción identitaria saludable y positiva;
- iv. educar para la erradicación de los prejuicios, rehuendo las aproximaciones folclóricas y estereotipadas y los enfrentamientos entre comunidades (empezando por las que existen entre las distintas comunidades autónomas), y para la empatía con el otro, y
- v. educar para la gestión de los conflictos.

8) *PROGRAMA DE OPTIMIZACIÓN Y COORDINACIÓN DE SERVICIOS Y RECURSOS.*

- Debe garantizarse una mejor coordinación entre los diferentes programas y servicios educativos que intervienen en la educación del alumnado inmigrado y en temas de educación intercultural. Es preciso crear, donde no exista, un servicio educativo de referencia para la lucha contra el fracaso escolar de los más vulnerables, la prevención de la exclusión social, y el tratamiento de la diversidad cultural en la escuela y en la comunidad educativa. Este servicio debe proveer de asesores y formadores a los distintos centros educativos.

Para el alumnado en riesgo de exclusión sociocultural el tiempo escolar es claramente insuficiente para un desarrollo armónico de sus posibilidades. Los centros educativos colaborarán con las administraciones locales, la red asociativa comunitaria y todos los agentes de educación no formal, en proyectos compartidos de refuerzo escolar, prevención de la exclusión y a favor de una conciudadanía intercultural. Se potenciarán los programas comunitarios existentes y se dará difusión a las buenas prácticas.

Se precisan programas de apoyo a las iniciativas locales, que permitan impulsar y coordinar planes integrales en el ámbito comunitario sobre la educación en el tiempo libre. Hace falta potenciar la apertura de los centros educativos de forma real a la

comunidad, favoreciendo la coordinación entre educación formal, informal y no formal.

Debe regularse el rol profesional de los llamados mediadores culturales, que en ningún caso serán el pretexto para una dejación de responsabilidades, por parte de los empleados de los servicios públicos, en el deseable logro de una comunicación directa con cada usuario de dichos servicios, sin intermediarios, tan pronto como sea posible.

9) *PROGRAMA PARA MENORES NO ACOMPAÑADOS.*

- Respecto a los menores inmigrados no acompañados es preciso formular un programa específico que corrija las actuales disfunciones. Como criterio irrenunciable, deberá tenerse siempre en cuenta el superior interés del menor, y como norma principal la Convención sobre los Derechos del Niño. Todas las actuaciones con menores inmigrados deberán perseguir, en primer lugar, su educación y su reinserción social. Para ello es aconsejable disponer de educadores sociales de su mismo origen nacional, priorizar la detección rápida y cualquier otra medida preventiva, establecer contactos con ONG y técnicos del país de origen, excluir el retorno como única solución, especialmente cuando el menor se manifieste en contra de ello, etc..

La educación de las personas adultas

La afluencia de la inmigración ha ayudado a reformular muchas de las rutinas establecidas en la formación de adultos. De todas formas, todo un conjunto de nuevos retos se plantean a esta etapa educativa. Para afrontarlos se proponen los siguientes programas:

10) *PROGRAMA DE EXTENSIÓN Y OPTIMIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DE PERSONAS INMIGRADAS ADULTAS.*

- Hace falta establecer un programa de formación de adultos y adultas más real y efectivo, y una relación operativa entre la Formación de Adultos y los servicios y administraciones relacionados con la inmigración. Las administraciones públicas deben asegurar una respuesta formativa, específica cuando sea necesario y siempre de calidad, a los colectivos inmigrados, potenciando las iniciativas sociales no lucrativas o actuando directamente, pero siempre de manera coordinada, sin dejar ninguna demanda sin respuesta, pero también ayudando a formular la demanda y la reivindicación cuando fuera preciso.

Los entes locales deben implicarse más en el tema de formación y acogida de personas adultas inmigradas, estableciendo planes integrales específicos, aprovechando y consolidando las buenas experiencias y forzando la colaboración de los usuarios, de las asociaciones y de las otras administraciones. En muchos pueblos y ciudades hay una carencia de recursos específicos e idóneos para atender las necesidades de formación de las mujeres, de los y las adolescentes y también de los hombres, procedentes de la inmigración, que debería subsanarse, si fuera preciso, conveniando servicios de las ONGs.

Debe facilitarse también la coordinación de esfuerzos, el transvase de materiales y experiencias entre la formación básica y la formación ocupacional.

Los centros de formación de personas adultas deben partir del reconocimiento de la diversidad, y del reconocimiento de sus necesidades y expectativas educativas, participando los propios interesados y las propias interesadas en su organización, planificación y evaluación. Las acciones formativas deben adaptarse a las necesidades de cada colectivo inmigrado (y no al revés) facilitando una heterogeneidad y una flexibilidad efectiva de los centros en función de las demandas: horario, calendario, ritmos lectivos etc.

11) PROGRAMA DE FORMACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO EDUCATIVO PARA FAMILIARES DE ALUMNADO INMIGRADO O EN RIESGO DE EXCLUSIÓN.

- Se diseñará un programa de soporte educativo y de formación para las personas adultas inmigradas, con hijos en edad escolar a su cargo (incluida la educación infantil, que debería priorizarse) y en riesgo de exclusión sociocultural, con el fin de facilitar el aprendizaje de la lengua vehicular de la escuela, organizar talleres de intercambio de conocimientos sobre cuestiones de crianza infantil, facilitar información acerca de nuestro sistema educativo y de los contenidos curriculares que cursaran y las actividades escolares que realizaran sus hijos en la escuela, etc...

12) PROGRAMA DE EXTENSIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LAS ESCUELAS DE ADULTOS

- La educación intercultural debe impregnar la formación de las personas adultas: básica, ocupacional, continua, de ocio y actividades recreativas, etc., haya o no haya presencia de inmigrados e inmigradas en los espacios de formación, puesto que de lo que se trata es de formar a los ciudadanos y ciudadanas para los nuevos retos de unas sociedades progresivamente multiculturales. Hace falta una educación de adultos de orientación claramente antirracista, un clima de centro abierto a la multiculturalidad y al multilingüismo existente en el entorno, y una metodología basada en el aprendizaje de nuevas competencias sociales, entre ellas la empatía, la aceptación y el reconocimiento de la alteridad y la gestión de los conflictos.

Los centros de formación de personas adultas deben mostrar un reconocimiento y una valoración de las lenguas y culturas de los países de origen del alumnado extranjero.

La educación del ocio y del tiempo libre

En algunas comunidades autónomas hace falta entrar en un proceso de innovación general de las instituciones de educación del tiempo libre, si se quiere dar una respuesta coherente a los requerimientos actuales, y no sólo, aunque también, por razones derivadas de la presencia creciente de población inmigrada. Algunos colectivos inmigrados no tienen en sus países de origen una tradición consolidada respecto a considerar el ocio y el tiempo libre como un espacio también educativo. Se requerirán actuaciones informativas y de sensibilización, valorizando estos espacios informales privilegiados para conseguir la anhelada integración. Se hacen, pues, algunas propuestas más generales al lado de otras más específicas para el colectivo inmigrado:

13) PROGRAMA DE EXTENSIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN EN EL TIEMPO LIBRE.

- Hace falta desarrollar un plan integral de innovación de las instituciones de educación del tiempo libre, incorporando los principios de la educación intercultural y antirracista.

14) PROGRAMA DE EXTENSIÓN Y OPTIMIZACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS HIJOS E HIJAS DE FAMILIAS INMIGRADAS EN ACTIVIDADES EDUCATIVAS DE TIEMPO LIBRE.

- El derecho de los niños y niñas a la educación no formal constituye parte del derecho a la educación, y por lo tanto debería garantizarse una oferta de calidad en este ámbito, considerando la inclusión de los hijos e hijas de inmigrados un objetivo prioritario. Por esto, y sin que suponga un recorte a las iniciativas de la sociedad civil, en cuestiones de educación informal haría falta una regulación específica, una negociación y un acuerdo social entre todos los agentes, y finalmente una coordinación y una visión integral de la educación en el ámbito comunitario.

Con el objetivo de favorecer la inclusión de hijos e hijas de familias inmigradas en los centros y entidades de ocio, se deben revisar los contenidos educativos y las metodologías didácticas, de manera que los educadores y las educadoras prioricen los grupos heterogéneos y, con actitudes de empatía, confianza y autenticidad, potencien la autoestima y la construcción equilibrada de su identidad cultural.

Es necesario crear un foro de encuentro de los movimientos de esta educación del tiempo libre con los colectivos de inmigrados, potenciando la presencia de monitores de orígenes culturales diversos, y el desarrollo de una campaña de información y sensibilización de las familias inmigradas sobre la educación en el tiempo libre.

Deberían revisarse también las limitaciones (económicas, legislativas, federativas...) para la práctica de deportes por parte de la infancia y la juventud de nacionalidad extranjera, estimulando, más que dificultando, su participación.

La formación de maestros, profesores y educadores

Como se afirma en el informe *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*¹⁹ "El reto de la inmigración así como la expansión de la orientación intercultural en la educación de todos los alumnos, exige, ineluctablemente, la movilización de nuevas competencias en el profesorado europeo".

Revisar la formación inicial y estructurar un plan de formación permanente específico para todos los profesionales de la educación, es urgente e indispensable para poder llevar a cabo las propuestas anteriores. Por esto proponemos:

¹⁹ COMMISSION EUROPÉENNE (2004): *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*. Bruselas. Eurydice. Pág. 70.

15) *PROGRAMA DE EXTENSIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y CONTRA LA EXCLUSIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS EDUCADORES.*

- En la formación inicial se requiere una reestructuración del plan de estudios para la titulación de maestro, que contemple unos nuevos créditos sobre *exclusión social, diversidad cultural y educación* y sobre las *características de los procesos de socialización y aculturación* del alumnado inmigrado o en riesgo de exclusión sociocultural y de sus familias.

Se requiere una atención especial tanto a los *objetivos* de estos estudios (conocer las características y la relación entre el contexto sociocultural del alumnado en riesgo de exclusión sociocultural y el del grupo mayoritario; conocer estrategias de educación para una ciudadanía intercultural; para el trabajo educativo sobre las actitudes propias y ajenas...), como a las *metodologías* (relación dialéctica entre la práctica y la teoría; técnicas socioafectivas de análisis dinámico de las relaciones grupales; formación de actitudes que capaciten para una práctica profesional implicada, crítica y coherente...)

Especial mención debe hacerse respecto a los contenidos de los puntos anteriores, en la formación específica para la capacitación pedagógica de los profesores de enseñanza secundaria.

Es necesario que se potencie una formación específica sobre interculturalidad, migraciones y antirracismo, en las escuelas de educadores en el tiempo libre, a las cuales conviene facilitar el acceso de la población de origen inmigrado.

Convendría formar al educador/a de personas adultas, inmigradas o no, mediante una licenciatura de segundo ciclo, específica sobre educación de personas adultas, que sea muy flexible, fácilmente accesible desde cualquier diplomatura o licenciatura, y con una estructura crediticia de convalidaciones académicas y experienciales abierta.

16) *PROGRAMA DE EXTENSIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y CONTRA LA EXCLUSIÓN EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS EDUCADORES.*

- Es indispensable un programa de formación permanente sobre los temas de exclusión social y diversidad cultural para los educadores. Esta formación debería realizarse en los centros, al servicio de las necesidades concretas de cada uno de ellos, y debería tener los objetivos básicos y aplicarse las metodologías de reflexión sobre la acción a que nos hemos referido en el apartado anterior.

Para el profesorado de la etapa de educación obligatoria, la formación permanente debe facilitarles estrategias para atender grupos heterogéneos en la misma aula (grupos cooperativos, grupos de “expertos”, trabajo por proyectos, por zonas de diversificación de tareas en el aula, etc.), para saber plantear diversas organizaciones de aula en grupos flexibles, etc. evitando el recurso sistemático a las agrupaciones por niveles.

Esta formación permanente debería abarcar a todos los profesionales de cualquier ámbito y nivel educativos, desde el personal no docente hasta el cuerpo de inspectores pasando por los equipos directivos de los centros educativos, monitores de tiempo libre, formadores de personas adultas, etc.

EVALUACIÓN E INDICADORES

La evaluación de las medidas de refuerzo a los alumnos inmigrados, así como acerca de la puesta en práctica de la orientación intercultural de la educación, no es una práctica frecuente en Europa²⁰.

Zygmunt Bauman, el prestigioso sociólogo de origen polaco, ha escrito²¹: “Se mide la capacidad de un puente para soportar el peso, por la fuerza de su pilar más débil. La calidad humana de una sociedad debería evaluarse por la calidad de vida de sus miembros más débiles”. Siguiendo su consejo, deberíamos evaluar la auténtica calidad de un sistema educativo, o de un *Plan estratégico de integración de las personas inmigradas*, comprobando su eficacia a la hora de garantizar más y mejores oportunidades y competencias a aquellos que están más excluidos. ¿Nuestros centros escolares acentúan las desigualdades entre el alumnado, o las disminuyen consiguiendo los objetivos de equidad exigidas por las leyes? ¿Qué valoración nos merece el hecho que el fracaso escolar sea del 21% al finalizar la enseñanza primaria, y aumente (en lugar de disminuir, como sería de esperar de un sistema educativo preocupado por dotar de competencias básicas a todo el alumnado) hasta el 32% al acabar la ESO? ¿Qué valoración merece el que, como hemos visto anteriormente, se encarnice este fracaso especialmente en los más vulnerables?

Para evaluar una *actuación provechosa* en el mejoramiento de los índices de integración y de cohesión social, hace falta tener presentes diferentes indicadores de calidad y entre ellos dos parámetros fundamentales:

- La **eficacia**: los centros docentes e instituciones deben tener presente la orientación hacia los resultados entre sus factores de mejora en la consecución de las finalidades planteadas. Los éxitos del alumnado, en su paso por el sistema educativo reflejados en la disminución de fracaso escolar, en su incorporación a estudios postobligatorios, en la disminución del absentismo, en niveles mejores de convivencia en los centros educativos, etc. pueden ser buenos indicadores de eficacia puesto que relacionan los objetivos planteados (objetivos educativos, que incluyen los objetivos académicos) y los resultados obtenidos, y por lo tanto deberán tenerse en cuenta y acotarse antes del inicio de cada programa o intervención.
- La **eficiencia**: el análisis del aprovechamiento de los recursos con relación a los resultados es necesario para poder adecuarlos a las necesidades, y poder obtener los frutos deseados. Desde el punto de vista estrictamente educativo, existen recursos internos –del sistema educativo- y externos –del territorio-. Al analizarlos, deberán desglosarse los materiales y los económicos, y convendrá detenerse en el análisis de los recursos humanos: docentes, profesionales de apoyo y alumnado.

EVALUACIÓN DEL IMPACTO DIRECTO

Para evaluar el **impacto directo** de las actuaciones, hará falta analizar también las estrategias reparadoras, dirigidas a aquellos colectivos en quien se hayan detectado trayectorias de riesgo. La reparación puede comprender diversos tipos de acciones diferenciadas, dirigidas a la prevención, al tratamiento o bien a la recuperación.

²⁰ COMMISSION EUROPÉENNE (2004): *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*. Bruselas. Eurydice. Pág. 71

²¹ BAUMAN, Z. (2001): *La sociedad individualizada*. Ediciones Cátedra, Grupo Anaya, Madrid. Pág. 95.

Deberían tenerse en cuenta diversos tipos de indicadores:

- **Indicadores de contexto:** relativos al entorno socioeconómico, a las características educativas y culturales y a las actitudes y expectativas de la población con respecto al desarrollo de las dimensiones educativas del *Plan estratégico*.
- **Indicadores de recursos:** relativos a los recursos formales, materiales y humanos destinados.
- **Indicadores de procesos:** relativos a la organización y el funcionamiento de los distintos programas.
- **Indicadores de resultados:** relativos a los logros del *Plan estratégico*, y que pueden clasificarse en siete categorías:
 1. resultados académicos conseguidos por el alumnado, con especial mención a los del alumnado inmigrado y en riesgo de exclusión sociocultural, en términos de resultados académicos, títulos y certificados;
 2. resultados sobre conocimiento y competencias básicas conseguidos por el alumnado, con especial mención a los del alumnado inmigrado y en riesgo de exclusión sociocultural, obtenidos mediante estudios de evaluación realizados en varias etapas y ciclos;
 3. resultados en el número del alumnado inmigrado y en riesgo de exclusión sociocultural que accede a los estudios postobligatorios;
 4. resultados sobre el proceso de aprendizaje de la L2 conseguidos por el alumnado inmigrado (infantil y adulto) obtenidos mediante estudios de evaluación realizados en varias etapas y ciclos;
 5. resultados sobre la inserción sociocultural de los alumnos inmigrados y/o en riesgo de exclusión (infantiles y adultos) en espacios extraescolares, asociativos, culturales, de ocio, deportes, etc...
 6. resultados en el nivel de satisfacción del profesorado, del alumnado, de los padres y madres y del entorno, y
 7. resultados a largo plazo, en términos de inserción laboral y profesional de los miembros de los colectivos de riesgo.