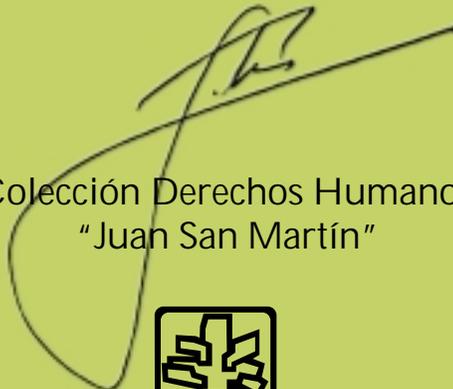


Jesús Manuel Septi3n Ortiz

UNA ESCUELA SIN FRONTERAS

La ense1anza del alumnado
inmigrante en 1lava




Colecci3n Derechos Humanos
"Juan San Mart3n"



UNA ESCUELA SIN FRONTERAS
LA ENSEÑANZA DEL ALUMNADO INMIGRANTE EN ÁLAVA

Jesús Manuel Septién Ortiz

Este trabajo con el que se da inicio a la Colección de Derechos Humanos “Juan San Martín”, es fruto de una beca de investigación concedida por la institución del Ararteko. No obstante, tanto el trabajo realizado como el contenido de estas páginas deber ser atribuidos a su autor

© ARARTEKO

© Autor: Jesús Manuel Septién

Traducción: Hori-Hori. S.A.L.

Fotocomposición e impresión: Gráficas Santamaría, S.A., Vitoria-Gasteiz

Ilustración de cubierta: EPS, S.L., Vitoria-Gasteiz

Papel ecológico.

D.L: VI-60/06

Presentación	9
Prólogo	11
Introducción	13
Capítulo 1º: El alumnado inmigrante y su educación	19
1.1. Introducción: el fenómeno migratorio	19
1.1.1. El marco histórico y algunos aspectos legales	19
1.1.2. Las migraciones en el marco de la globalización: características de las nuevas migraciones	23
1.2. Políticas educativas generales	24
1.2.1. Políticas educativas seguidas en otros países con la población de origen extranjero	25
1.2.1.1. Algunos países de tradición inmigrante	26
1.2.1.2. Nuevos países con experiencias educativas con alumnado inmigrante. Cambios realizados	29
1.2.2. La Unión Europea y las políticas con las minorías culturales	30
1.3. Alumnado inmigrante e integración	31
1.3.1. Asimilación o integración	32
1.3.2. Otros grupos de alumnos con necesidades especiales	33
1.3.3. Dilemas que plantea la integración del alumnado inmigrante	34
1.3.4. Integración y religión	34
1.3.5. Integración y lengua. La identidad lingüística	35
1.3.6. Identidades y plurilingüismo	36
1.4. La integración y las culturas de los alumnos inmigrantes	38
1.4.1. Diferentes enfoques en relación con el trato a la cultura y a la lengua de la población inmigrante ..	39
1.4.2. La escuela intercultural	41
1.4.3. Marco legal de la CAPV en torno a la escuela intercultural	43
Capítulo 2º: La integración del alumnado inmigrante en el sistema educativo de la CAPV	47
2.1. El marco educativo en la CAPV	47
2.1.1. El alumnado inmigrante: composición y distribución	48
2.1.2. La distribución del alumnado inmigrante entre los centros de la red pública y los de la privada concertada	50
2.1.3. La distribución del alumnado y los modelos lingüísticos	52
2.2. Factores que intervienen en la integración del alumnado inmigrante	53
2.2.1. El primer paso en la integración: la información inicial y la elección del centro	53
2.2.2. El factor urbano y su influencia en la distribución del alumnado	54
2.2.3. Los baremos escolares	56
2.2.4. El mapa escolar y «el mapa de la realidad». La doble cara del fenómeno de los centros gueto: el efecto «llamada» y el efecto de la «huida»	57

2.2.5. El derecho a la elección de centro y las comisiones de escolarización. Los intentos de «reparto» y sus aspectos legales	59
2.2.6. Las comisiones de escolarización en la CAPV	61
2.2.7. Las religiones y la elección de centro	63
2.3. La integración del alumno en el aula	64
2.3.1. Interrogantes en torno a las decisiones iniciales con el alumnado inmigrante. Factores a tener en cuenta. El desfase curricular	64
2.3.2. El marco de aprendizaje en un sistema bilingüe. Los programas de inmersión	66
2.3.3. Características de la educación bilingüe. Cuestiones que se pueden presentar con el alumnado inmigrante	67
2.3.4. Los programas de inmersión lingüística en la CAPV	69
2.3.5. El alumnado de incorporación tardía	71
2.3.6. La integración del alumnado no castellanoparlante en un sistema bilingüe	73
Capítulo 3º: El alumnado inmigrante en las etapas de Infantil y Primaria	77
3.1. El trabajo de campo. Características del trabajo	77
3.1.1. Personas encuestadas y tipos de encuestas	77
3.1.2. El sistema de trabajo y centros estudiados	78
3.2. Criterios que intervienen en la elección de centro en Primaria	79
3.2.1. Vitoria	79
3.2.2. Elección de centro en los pueblos	80
3.3. El alumnado inmigrante en Infantil y Primaria	81
3.3.1. Distribución del alumnado inmigrante de Infantil y Primaria según modelos y redes en Vitoria	82
3.3.2. Distribución del alumnado inmigrante en Vitoria por centros	82
3.3.3. Distribución del alumnado inmigrante en los pueblos de Álava	83
3.3.4. Los alumnos y alumnas inmigrantes en la enseñanza Infantil y Primaria. Algunas características generales	85
3.3.5. Colectivos de alumnado inmigrante según orígenes	86
3.3.5.1. Alumnado hispanoamericano	86
3.3.5.2. Alumnado procedente del norte de África	87
3.3.5.3. Otros grupos minoritarios	88
3.4. Planes educativos de centro en las etapas de Infantil y Primaria	90
3.4.1. El alumnado inmigrante en los planes educativos de centro	90
3.4.2. Programas de innovación educativa en Primaria	92
3.4.3. Criterios de asignación del alumnado inmigrante al grupo de referencia	94
3.4.4. Los refuerzos lingüísticos	95
3.4.5. Las aulas de extranjeros	96
3.4.6. Las adaptaciones curriculares en Primaria	97
3.5. La convivencia dentro del plan de centro	99
3.5.1. Aspectos religiosos	100
3.5.2. La relación con las familias	101
3.5.3. Los mediadores familiares y las relaciones con las instituciones	103
3.6. Los planteamientos de acogida en las etapas de Infantil y Primaria: ejemplos	105
3.6.1. Los planes de acogida: características generales	105
3.6.2. Las comisiones de acogida	106
3.6.3. La acogida de los alumnos	107
3.6.4. Los espacios del aprendizaje	109
3.6.5. Ejemplos de acogida en Primaria	109

Capítulo 4º: El alumnado inmigrante en las etapas de Secundaria y Bachillerato	119
4.1. La etapa Secundaria y la distribución del alumnado	119
4.1.1. Tipología de centros de Secundaria estudiados	119
4.1.2. La distribución del alumnado entre las redes pública y privada. Diferencias en los tipos de centro	120
4.1.3. Pérdida de alumnado en la pública en Secundaria. Los factores que influyen en el reparto desigual entre redes	121
4.2. Los alumnos y alumnas inmigrantes en la enseñanza Secundaria (ESO y Bachillerato)	122
4.2.1. Orígenes y distribución por zonas	122
4.2.2. Criterios que intervienen en la elección de centro	125
4.2.3. Los alumnos inmigrantes y la interculturalidad en los planes de centro de Secundaria	125
4.2.4. La convivencia en los planes de centro de Secundaria	128
4.2.5. Las relaciones entre las familias y los centros educativos	129
4.2.6. Los aspectos culturales fuera del aula	132
4.3. La integración del alumnado de Secundaria en el aula	133
4.3.1. Las adaptaciones curriculares en Secundaria	134
4.3.2. Las adaptaciones curriculares realizadas en los centros de Secundaria	136
4.3.3. Los alumnos inmigrantes de Secundaria y su integración en un sistema bilingüe. Dificultades y expectativas	137
4.3.4. Las adaptaciones curriculares y los refuerzos lingüísticos	138
4.3.5. El profesorado de refuerzo lingüístico en Secundaria	140
4.3.6. Refuerzos lingüísticos fuera del aula y fuera del centro	141
4.4. Las adaptaciones organizativas y el tratamiento de la diversidad	142
4.4.1. Los grupos creados en el marco de los proyectos de intervención educativa específica y las llamadas «aulas de transición»	144
4.4.2. Los grupos de diversificación curricular	146
4.4.3. Otros proyectos: entre la innovación y la experimentación	147
4.4.4. Ejemplos de innovaciones pedagógicas en Secundaria	148
4.4.4.1. Innovaciones en el plan de centro del IES «Federico Baráibar»	148
4.4.4.2. Instituto «Francisco de Vitoria». Organización de atención a la diversidad en la ESO	151
4.4.4.3. Instituto «Miguel de Unamuno». Un plan de innovación integrador en el centro Sansomendi	158
Capítulo 5º: La enseñanza a alumnos inmigrantes en los estudios postobligatorios y de integración social	163
5.1. La enseñanza de personas adultas y de garantía social	163
5.1.1. La formación profesional	163
5.1.2. Centros de adultos en Álava	164
5.2. Un centro de EPA excepcional: el «Paulo Freire»	166
5.2.1. Aspectos organizativos	166
5.2.2. Metodología	169
5.2.3. Un caso especial: la enseñanza en el Centro Penitenciario de Nanclares	171
5.3. Los centros de garantía social CIP	173
5.3.1. Centro de Iniciación Profesional «Pedro Anitua»	174
5.3.2. Centro de Iniciación Profesional «Gasteiz»	175
5.4. La acogida en los centros de educación permanente	176
5.4.1. Orientaciones para la elaboración del plan de acogida de adultos	176
5.5. Otros organismos de integración lingüístico-social	178
5.5.1. Cáritas y las experiencias de integración	178
5.5.2. Cruz Roja. Cursos de formación	180

Capítulo 6º: Opiniones en relación con la enseñanza del alumnado inmigrante	183
6.1. Opiniones y actitudes: la población inmigrante y las cuestiones lingüísticas	183
6.1.1. Los inmigrantes y las actitudes hacia el euskera	183
6.1.2. Los vascoparlantes y la inmigración. Algunas actitudes	185
6.2. Profesores y formación permanente	188
6.2.1. Trabajo de campo: profesores encuestados y tipos de preguntas	190
6.2.2. Opiniones del profesorado en relación con el alumnado de origen extranjero	192
6.2.3. Opiniones del profesorado sobre la formación intercultural	197
6.2.4. Otras opiniones complementarias del profesorado	199
6.2.5. Respuestas de los equipos directivos sobre la ayuda que los centros reciben por parte de la Administración	202
6.2.6. Respuestas del profesorado sobre las propuestas de recursos e iniciativas para mejorar la integración del alumnado inmigrante	205
6.3. Estudio sobre el alumnado inmigrante	207
6.3.1. Trabajo de campo: alumnos encuestados	207
6.3.2. Trayectoria académica	208
6.3.3. Aspectos sociales	211
6.3.4. Opiniones y percepciones del alumnado inmigrante encuestado en relación con los profesores y las clases	214
Anexos	217
Anexo 1: Relación de centros estudiados	217
Anexo 2: Glosario de abreviaturas y términos empleados	218
Anexo 3: La enseñanza del alumnado inmigrante en Álava. Encuesta a los profesores	219
Anexo 4: La enseñanza del alumnado inmigrante en Álava. Encuesta a los equipos directivos	224
Anexo 5: La enseñanza del alumnado inmigrante en Álava. Modelo de encuesta a alumnos	227
Anexo 6: Ejemplo de evaluación inicial en un aula de acogida para extranjeros	230
Anexo 7: Una actividad intercultural	233
Anexo 8: Actividad verdadero/falso	234
Referencias bibliográficas y de otras fuentes de información utilizadas	235

PRESENTACIÓN

Con este trabajo sobre la enseñanza del alumnado inmigrante en Álava al que hemos dado por título *Una escuela sin fronteras* damos comienzo a una nueva colección de libros sobre los derechos humanos que llevará la denominación de Juan San Martín, primer ararteko del País Vasco, fallecido el año pasado. Esta colección recogerá trabajos de investigación impulsados por la institución del Ararteko que tengan particular relevancia en el campo de los derechos de las personas, y reforzará y enriquecerá el elenco de publicaciones del ombudsman vasco.

Esta obra de Jesús Manuel Septién es el resultado de una beca de investigación concedida a dicha persona, y supone un excelente trabajo sobre una realidad que está cobrando una importancia creciente: nos referimos al hecho de que el País Vasco está acogiendo a personas provenientes de otras tierras (cuando hace un par de siglos muchos vascos se sentían obligados a emigrar). Desde una perspectiva –que es la nuestra– de salvaguarda de los derechos de todas y cada una de las personas, hay dos campos a los que debemos prestar particular atención: uno es el de la cohesión social, con el fin de evitar la creación de bolsas de exclusión social; y el segundo es el relativo a la enseñanza, medio fundamental para conseguir la integración social, en términos de dignidad y de igualdad, de los niños y niñas y adolescentes inmigrantes, así como para posibilitar la educación en valores de respeto a los derechos humanos y de solidaridad.

Quisiera dedicar unas palabras, que en el presente texto han de ser necesariamente breves, a la persona que da nombre a la colección que con este trabajo inauguramos. Juan San Martín fue elegido ararteko el 8 de marzo de 1989 por el Parlamento Vasco, sin oposición de ningún grupo parlamentario. Su gran aportación fue poner en pie esta institución partiendo de cero, con escasísimos medios y en un contexto de total desconocimiento –y, por tanto, de desconfianza– en estos lares de las funciones y el papel de una oficina de ombudsman. Estuvo al frente del Ararteko durante casi 6 años, y dejó una institución

asentada y consolidada, tanto en su organización interna como en su implantación en el entramado institucional y en la sociedad vasca.

Juan San Martín dejó una huella imborrable en la memoria de esta institución. Cabría destacar sus excepcionales cualidades personales: un hombre de bien, con profundos principios éticos, que sabía escuchar, que se esforzaba por conseguir la justicia mediante la palabra, el razonamiento y la persuasión, y que buscaba el entendimiento y la armonía social. Juan San Martín era un hombre profundamente comprometido con Euskadi y con sus ciudadanos y ciudadanas. En calidad de ombudsman vasco trabajó incansablemente por los derechos, la libertad, la justicia y el bienestar de su conciudadanía. Se preocupaba especialmente por la situación de las personas más desprotegidas, de las que más sufrían. Juan San Martín fue, asimismo, una persona de una enorme cultura y de una gran talla intelectual, cualidades estas que contribuyeron a enriquecer y dotar de altura de miras a su trabajo como ararteko. Estas cualidades trascendieron, además, nuestras fronteras, y me consta que Juan fue una persona que gozó de gran prestigio y estima entre sus colegas. En este sentido, cabe destacar que fue elegido presidente del Instituto Europeo de Ombudsman en 1994.

El azar ha querido que esta colección Juan San Martín comience con un trabajo al que hemos puesto el nombre de *Una escuela sin fronteras*. Estoy convencido de que le hubiese gustado enormemente a Juan, vasco universal que plasmó en su vasta trayectoria vital el lema “eman ta zabal zazu” del bardo Iparragirre. Es mi voluntad recoger ese legado y contribuir, desde esta institución del Ararteko que dirijo, a la defensa y salvaguarda, así como al enraizamiento social y cultural, de los derechos humanos. Este trabajo y la colección que con él se abre persiguen, precisamente, ese objetivo.

Vitoria-Gasteiz, 25 de enero de 2006

Iñigo Lamarca Iturbe
Ararteko de Euskadi

PRÓLOGO

«Es con ese espíritu con el que me gustaría decirles, primero a los ‘unos’: ‘Cuanto más os impregnéis de la cultura del país de acogida, tanto más podréis impregnarlo de la vuestra’; y después a los ‘otros’: ‘Cuanto más perciba un inmigrado que se respeta su cultura de origen más se abrirá a la cultura del país de acogida’».

Amin Maalouf

Llaman a la puerta del aula. Es el jefe de estudios del centro. Acompaña a un chico ucraniano y a una chica brasileña. Los dos tienen un nivel aceptable de castellano. Van a formar parte de un grupo de alumnos de Diversificación Curricular. Son dos ejemplos de los llamados «alumnos de incorporación tardía». En las clases de al lado hay chicas y chicos de más de veinte nacionalidades distintas. Algunos han venido solos, otros con una parte de su familia, todos están en edad escolar. Unos llegan con papeles y otros «sin papeles», sin embargo todos llegan llevando consigo lo que los pedagogos denominan, enigmáticamente, el «currículum oculto»: lengua o lenguas diferentes y, quizás, lejanas entre sí, conocimientos distintos, culturas milenarias, experiencias personales en muchos casos demasiado intensas para su edad, pero todos con un común anhelo de aprender y de enseñar.

Nos encontramos, de repente, con que el mundo de las relaciones globales llama a las puertas de nuestras aulas y los pupitres empiezan a ser ocupados por alumnos procedentes de los más variados países. Vienen principalmente del «Sur», en su sentido sociológico, pero también del Este o del Extremo Oriente y de los países de la Unión Europea y también de los más cercanos países «hermanos» de América.

Junto al amarillento mapa de las autonomías se había colgado, no hace mucho, uno de la Unión Europea. Ahora se tiene que poner un mapamundi en el que los nuevos alumnos puedan situar, ya que no sus pueblos, sus países. Los maestros y las maestras—bonita palabra que está quedando en desuso—sienten que el mundo cada vez parece más pequeño y la clase, si no más numerosa, porque hay menos niños y niñas, contiene mucha más variedad y, probablemente, mucha más riqueza.

Nos encontramos con una realidad nueva, llena de futuro, pero al mismo tiempo con los dilemas e incertidumbres que produce el hecho de hacerla convivir con otra realidad construida sobre inercias administrativas y constreñidas por las propias limitaciones humanas y materiales...

Los profesores –ahora se nos llama así– nos hemos tenido que adaptar o enfrentar a reformas, a contrarreformas, a la reforma de la contrarreforma, nos hemos encontrado con la obligación o la necesidad impuesta de ser a la vez bilingües o trilingües, psicólogos autodidactas, expertos en informática, sociólogos ocasionales, monitores de tiempo libre, sin olvidar, por supuesto, la materia o las materias que tenemos que enseñar.

Nos encontramos ahora con el reto de acomodar a estos alumnos con toda su diversidad (educacional, lingüística, cultural) dentro del sistema educativo. Se trata, pues, de integrar a estos alumnos en grupos específicos, en algunos casos con problemáticas de aprendizaje concretas. Por tanto, a la hora de reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje debemos preguntarnos de qué manera se debe realizar la integración de estos alumnos dentro de la comunidad escolar y qué parámetros deben seguirse en su escolarización sin que ésta, además, sea una rémora para el resto de los alumnos, sino un estímulo.

Tenemos que enfrentarnos a estas tareas con un cierto grado de desamparo institucional y formativo, buscando día a día respuesta a esta realidad cambiante y compleja. La existencia de alumnos de diversas lenguas y culturas es vista, por una parte como algo enriquecedor, pero también como el anticipo de una situación conflictiva y complicada.

En el caso de la Comunidad Autónoma del País Vasco, la situación en la que se debe realizar esta integración se hace, si cabe, más compleja por la existencia de dos lenguas, oficiales lo que propicia fundamentalmente **un sistema bilingüe y tres modelos educativos**. Si, además de esto, hacemos referencia a **dos redes educativas, la pública y la privada concertada**, desequilibradas en cuanto a la recepción de alumnos inmigrantes, nos encontramos con que la mayor parte de los elementos del sistema educativo, en su complejidad organizativa, juegan en contra de la integración de los alumnos inmigrantes.

Un sistema educativo que pretende ser integrador y comprensivo debe establecer los medios para que los alumnos inmigrantes, de acuerdo con las leyes y en el marco de los derechos humanos, reciban una enseñanza con la cual puedan cumplirse una variada gama de objetivos que van desde el desarrollo lingüístico a la integración social y laboral.

Resulta, pues, que el profesorado es una de las pocas referencias favorables con las que puedan contar estos alumnos, que por su propia situación son mucho más sensibles a las expectativas positivas, y se convierte en una pieza fundamental de su integración en el sistema educativo.

El presente estudio está propiciado por la institución del Ararteko a la que se debe agradecer el patrocinio y la colaboración, sin la cual éste no habría sido posible. Hay que mencionar, especialmente, el agradecimiento a Fermín Barceló, cuyo experimentado consejo ha supuesto una inestimable guía y ayuda a lo largo de todo el trabajo.

La propuesta de este estudio de pedagogía aplicada, tiene como objetivo hacer un análisis de las circunstancias educativas que rodean la aparición de este alumnado en relación con el currículo educativo y sus implicaciones en los distintos modelos lingüísticos en la Comunidad Autónoma Vasca, centrandolo en el Territorio Histórico de Álava. Se han intentado recopilar las experiencias educativas y las informaciones que puedan ser de interés, desde el punto de vista de la práctica educativa, un análisis de los distintos aspectos que se presentan en las aulas (reparto, agrupaciones, recursos, etc.) y las distintas soluciones prácticas que se han ido dando en los centros.

Algunas escuelas y algunos institutos, por sus propias circunstancias y también por la iniciativa de miembros de sus claustros, se han convertido en auténticos centros de «I+D» pedagógicos, donde la investigación en la acción y la resolución de problemas se dan la mano, con una mezcla de intuición, estudio, dedicación, abnegación y experiencia que, en conjunto, hacen posible lo que parece imposible. A ellos se debe este trabajo, a ellos se lo dedicamos.

«*Elkarrekin biziko ez bagara, elkarrekin hilko gara,
ez baitago beste biderik.*»
«*Si no vivimos juntos, moriremos juntos,
no hay otros caminos.*»

Bertrand Russell

INTRODUCCIÓN

El presente estudio, *La enseñanza del alumnado inmigrante en Álava*, realizado de acuerdo con las bases de una beca de investigación aplicada, convocada por la institución del Ararteko, intenta acercarse, desde la perspectiva de la Comunidad Autónoma de País Vasco, a la realidad de los centros educativos donde se da más presencia de alumnado de origen extranjero. Se trata de estudiar cómo se está realizando la integración de este tipo de alumnado, en el ámbito de Álava, y considerar los factores que rodean su proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del conjunto del sistema educativo.

El conocimiento preciso y detallado de las características específicas de este alumnado y de las circunstancias en las que afrontan su incorporación al sistema educativo resulta imprescindible para adoptar las decisiones más adecuadas en orden a su mejor integración escolar. Este trabajo estaría, por tanto, en la línea de lo recomendado por el Defensor del Pueblo (2003, 265), quien, de acuerdo con lo anterior, juzga indispensable: “*promocionar la elaboración de estudios y trabajos de campo sobre la situación, condiciones y resultados académicos del alumnado de origen inmigrante*”.

Este estudio se ha realizado a partir de los datos y de las respuestas proporcionadas por los distintos estamentos implicados, equipos directivos de centros más representativos, orientadores y profesores que se ven implicados directamente en la educación de los alumnos y alumnas inmigrantes de sus respectivos centros.

La metodología del trabajo ha sido la realización de encuestas personales, durante los meses de marzo, abril y mayo del año 2004, sobre dos tipos de cuestionarios adaptados de los utilizados por José Antonio Jordán (1994), con algunas cuestiones añadidas del estudio realizado para el Defensor del Pueblo. Se inició la labor con la realización de algunas encuestas-piloto que se expusieron al contraste de algunos profesores para que hicieran las sugerencias que creyeran oportunas.

Se han elaborado dos tipos de cuestionarios específicos (ver anexo) dirigidos a dos grupos de profesorado. Uno, dirigido a los directores o directoras y a las orientadoras y orientadores, pregunta sobre aspectos relacionados con los centros y sus modelos de organización. El otro modelo de cuestionario está dirigido a los profesores (tutores, profesores de pedagogía terapéutica, profesores de refuerzo lingüístico) que imparten clases en aulas con alumnado inmigrante. Unas cuestiones se refieren al proceso de enseñanza-aprendizaje y la integración del colectivo del alumnado inmigrante, y otro grupo de preguntas está referido a la formación y a recoger opiniones sobre los aspectos organizativos y metodológicos, además de las sugerencias de mejora y reflexiones espontáneas del propio profesorado.

Una vez agrupadas y analizadas las respuestas, los datos así obtenidos nos han dado información sobre la situación del alumnado y de los propios centros, así como de las opiniones, actitudes y expectativas de los miembros de la comunidad educativa en relación con la escolarización del alumnado de origen inmigrante y del alumnado que le acoge. Se ha pretendido conocer de qué manera se está realizando la incorporación de estos alumnos y alumnas en los distintos centros escolares, en relación con su proceso educativo, sus relaciones con el resto de alumnos, las actitudes de los profesores, los obstáculos que se encuentran, las medidas que se han tomado y las iniciativas que se considera necesario tomar.

Este tipo de trabajo, realizado mediante encuestas personales, ha servido además de para obtener las informaciones y opiniones objeto del trabajo de campo, para que, a medida que iban respondiendo a las preguntas del cuestionario, los profesores y las profesoras encuestadas fueran haciéndose, en muchos casos, reflexiones en voz alta sobre los distintos dilemas que les sugerían las preguntas planteadas.

Aunque en todos los casos se han tenido en cuenta los aspectos cuantitativos (número de alumnos inmigrantes, porcentaje, nacionalidades) se ha dado también importancia y se han intentado incorporar con la mayor fidelidad posible las respuestas espontáneas, en las que se describían distintos tipos de experiencias que pudieran servir (y así esperamos que sea) para mejorar la integración de este tipo de alumnado, y contribuir con ello, en la modesta medida que haya sido, a mejorar algunos aspectos del sistema educativo.

Antes de seguir con esta introducción deben hacerse algunas precisiones de tipo terminológico sobre la utilización de los términos «extranjero» e «inmigrante».

Obviamente, cuando se alude, tal como hace el documento citado del Defensor del Pueblo (2004), a «alumnos de origen extranjero», se está haciendo referencia a *«aquellos que provienen de otros países y como tales figuran en los centros educativos en los que cursan sus estudios»*. Más dificultades tiene concretar el alcance del término «inmigrante», pues no es éste un dato que se derive necesariamente de la nacionalidad ni tampoco una información que quepa extraer de los registros escolares. Sin embargo, mientras en el trabajo citado se ha excluido de esta consideración a los procedentes de países pertenecientes a la Unión Europea o de América del Norte, aquí se ha preferido incluirlos por distintas razones.

En primer lugar, porque los profesores encuestados los incluían de una manera espontánea al ser preguntados sobre los alumnos inmigrantes. En segundo lugar, porque a efectos académicos suponen un grupo de alumnado con unas características académicas (aunque las socioculturales en muchos casos, no lo sean) parecidas, y en tercer y último lugar porque la mayor parte de autores (Siguán, Jordán, Etxebarría, entre otros) los incluyen como alumnos inmigrantes, si bien crean para ellos un subgrupo con unas características distintas.

Los alumnos inmigrantes, como colectivo y considerando toda su diversidad, reúnen una serie de rasgos socioeconómicos que les confiere, respecto a los autóctonos, unas señas de identidad propias que van a influir en que sean percibidos por el conjunto de la sociedad educativa como un sector de alumnos con unas necesidades educativas determinadas.

Evidentemente, la situación socioeconómica, como así lo muestran las respuestas dadas por un porcentaje nada despreciable de profesores, condiciona en gran medida el resultado de todos los alumnos y en ese sentido también de una manera importante a estos alumnos, que además de tener que adaptarse a un país, a una forma de vida, en muchos casos muy diferente de las de sus países de procedencia, tienen que sufrir, en muchos casos, los avatares de las adversas situaciones familiares.

Aunque en algunos casos se habla de grupo de *alumnos minoritarios*, principalmente utilizando citas de diferentes autores referidas a grupos que incluyen los alumnos inmigrantes, se ha decidido no utilizarlo porque en algunos centros, o al menos en algunos grupos, los alumnos inmigrantes son, aunque pueda parecer chocante, los alumnos mayoritarios, y también porque en esta denominación se suele incluir al colectivo de alumnos gitanos cuyo estudio queda fuera de trabajo. A este colectivo le dedica la institución del Ararteko un apartado específico (ver bibliografía), dentro del grupo de alumnos de necesidades educativas especiales y cuyo enfoque, obviamente, es muy diferente al que se pretende desarrollar en el presente trabajo.

Dejando de lado el afán de polemizar (ya se dijo todo sobre el particular en su momento) se ha dejado fuera, por razones obvias, a los alumnos procedentes de otras provincias, excepto que fueran a su vez de origen extranjero. Los alumnos procedentes de otras provincias no pueden ser considerados «inmigrantes» porque una parte muy importante del currículo que han seguido es muy parecido al de nuestros alumnos y su integración en el aula no ha venido presentando ningún tipo de circunstancia especial. Siempre los ha habido y la matrícula «viva» y la transferencia de los expedientes académicos permitía, cuando las circunstancias familiares así lo exigían, cambiar de ciudad y de centro sin mayores problemas.

Sí que se pueden plantear casos especiales de alumnos que, procediendo de otras comunidades (que algún autor catalán denomina “extracomunitarios”), no tienen competencia en euskera y se decide integrarlos en una aula de modelo B o D. En estos casos el proceso de enseñanza-aprendizaje y su integración en aulas en las que se siguen modelos de inmersión presenta circunstancias análogas a las de los alumnos inmigrantes, cuando ésta se realiza en modelos que implican unas pautas de aprendizaje determinadas. En algún caso se hace referencia a ellos (cuando el entrevistado lo cita), pero se puede afirmar que no son asimilables en los aspectos sociolingüísticos a los alumnos inmigrantes. Por lo demás, su presencia en los centros estudiados es testimonial.

Decir, por último, en relación con el uso del género, que nos referiremos indistintamente a los alumnos o a las alumnas, a los padres o a las madres o sólo a uno de ellos, o al nombre colectivo correspondiente, salvo que se tenga que hacer una mención específica, por no hacer que lo lingüísticamente «correcto» pese demasiado sobre el texto haciéndolo excesivamente repetitivo.

En cuanto a **la estructura** del trabajo cabe decir que, además del estudio del conjunto de las respuestas dadas por el profesorado, agrupadas según las etapas en distintos capítulos, se han incluido en dos de ellos, el primero y el segundo, una serie de apartados en los que, a modo de introducción, se aportan una serie de informaciones y reflexiones que pueden servir para situar en su contexto las experiencias que se están realizando en nuestra aulas en relación con la llegada del alumnado inmigrante.

Las migraciones, como fenómeno sociológico, quedan fuera de los objetivos de estudio del presente trabajo y sólo se hacen referencias específicas a estos aspectos en la medida en que van surgiendo en relación concreta con determinados aspectos educativos tratados.

En el **capítulo primero** se hacen, sin embargo, una serie de referencias generales al hecho migratorio para situarlo en el contexto social, introduciendo unas reseñas que nos puedan servir para calibrar sus repercusiones en el mundo educativo y exponiendo lo que se ha hecho y se está haciendo en otros sistemas educativos en circunstancias semejantes a las nuestras. Por eso se ha preferido introducir una breve referencia a las políticas educativas en relación a la población inmigrante, distinguiendo las de los países con una larga tradición de inmigración y los que se han incorporado en los últimos años y cuyas circunstancias sociológicas, por su novedad, se parecen más a las nuestras, sin intentar en ningún caso establecer tesis sobre lo que puede ser equiparable a nuestros casos.

Hay que aclarar que, en realidad, no existen modelos educativos que se puedan equiparar fácilmente con el nuestro: no hay ningún ejemplo de sistema educativo en el que la enseñanza privada tenga un peso tan decisivo en relación con los centros de titularidad pública y que al mismo tiempo incluyan un sistema de modelos lingüísticos estancos.

Existen experiencias, como en el caso de la provincia de Québec, en Canadá, o en las provincias de habla flamenca, en Bélgica, por citar algunos casos, en los que el tratamiento lingüístico guarda ciertas semejanzas con los nuestros. Tenemos el caso de Cataluña, que al estar dentro del mismo sistema educativo general y ser una comunidad bilingüe con una larga trayectoria en la acogida de alumnos inmigrantes y en experiencias educativas, es una importante referencia en este campo; de hecho, muchas aportaciones teóricas o referencias a experiencias concretas proceden del ámbito catalán.

Sin embargo, las experiencias educativas que se están dando en nuestros centros, con el componente de interculturalidad y de plurilingüismo en los que se desarrollan, hacen de éstas un caso excepcional. Incluso, se podría hablar de distintas realidades en las que la urgencia de tomar decisiones de cara a la llegada de los alumnos, y como decimos, la falta de experiencias previas, ocasiona que las actuaciones prácticas se hagan sin demasiada reflexión teórica y suscitando respuestas distintas, según los casos. Y estas experiencias son tan recientes que falta perspectiva para calibrar su idoneidad, para ser tomadas como modelos por otros centros.

Los centros educativos cumplen una función primordial en la integración de la población inmigrante. Sobre este proceso se introducen una serie de reflexiones que intentar situar en su contexto la complejidad que supone su inclusión en los centros educativos teniendo en cuenta que la formación es mucho más que la transmisión de conocimientos y que se entrecruzan otros factores además de los propiamente académicos, como es el de las religiones y las culturas, además de la influencia familiar, entre otras.

En el **capítulo segundo** las cuestiones globales y teóricas del capítulo anterior encuentran concreción en un marco físico determinado, las escuelas del sistema educativo del País Vasco, cuyas características generales y peculiares se describen, poniendo el acento en aquellas que tienen más repercusión en la integración del alumnado inmigrante. Por una parte, se trata el tema de la distribución entre las dos redes del alumnado en general, en la que intervienen las informaciones y las decisiones de la administración educativa, la elección de las familias y, como consecuencia de ello, la concentración de alumnado inmigrante en determinados centros. Junto a este problema, la distribución del alumnado autóctono entre las dos redes educativas es un fenómeno que parece acrecentar las dimensiones de esta cuestión en el País Vasco. Se presentan las distintas posturas y los aspectos legales alrededor de este problema de difícil solución. Por otra parte se exponen los elementos que influyen en el tratamiento lingüístico y los aspectos relacionados con este asunto primordial que, en el caso de esta comunidad con una lengua propia y un proceso de normalización lingüística del que la escuela es una pieza fundamental, adquiere unas connotaciones propias que, junto al tema de la distribución entre las dos redes, coadyuvan en todo el proceso educativo y en los resultados de todo el alumnado.

En los capítulos siguientes se exponen las respuestas del profesorado responsable de los centros (directores, jefes de estudio, orientadores, etc.) agrupándolas, según las etapas, en distintos capítulos: Infantil y Primaria, en el tercero, Secundaria en el cuarto, y los estudios postobligatorios y de garantía social, en el quinto. Aunque el esquema de las encuestas es el mismo para el profesorado de todas las etapas, la propia configuración y necesidades de cada una de ellas determina que la estructura de cada capítulo difiera.

Así pues, aunque en todos los casos se incluyan aspectos relacionados con la acogida, la convivencia y la organización del centro, según los capítulos y las peculiaridades de las cuestiones que se plantean en cada etapa, se pone énfasis en unos u otros aspectos, en un afán de no ser demasiado repetitivos y tratar más en profundidad los temas que suscitan, propios de cada una de ellas.

En el **capítulo tercero**, dedicado a Infantil y Primaria, se desarrollan aspectos relacionados con las características del alumnado inmigrante, los planes de acogida y las relaciones con las familias, mientras que en **el cuarto**, dedicado a Secundaria, se aborda la distribución del alumnado entre las dos redes y la consecuente aparición de centros con una muy alta concentración de alumnado inmigrante; también se describen distintos modelos de organización escolar y las adaptaciones y experiencias que se están realizando, introduciendo algunos casos ejemplares.

El **capítulo quinto**, dedicado a la enseñanza no obligatoria, se desglosa en dos grandes apartados, correspondiendo el primero de ellos a la descripción de las experiencias en los centros que imparten enseñanza reglada y el segundo

a las de centros que imparten enseñanza no reglada, así como el caso especial del Centro Penitenciario de Nanclores. Como en los casos anteriores, se añade una serie de orientaciones para la acogida de adultos.

En último lugar, pero no por ello menor en importancia, en **el capítulo sexto** se exponen las opiniones del profesorado y del alumnado. De los primeros, en relación a las expectativas que la aparición del alumnado inmigrante suscita respecto a su propio papel y el de la escuela; de los segundos, sobre su visión del mundo educativo en relación con la de sus países y una serie de informaciones de tipo sociológico. Estas opiniones, las de los alumnos, por la propia configuración del trabajo, y por imposibilidad material, no tienen el mismo peso que las de los maestros y las de las maestras pero sirve para tener aunque solo sea un pequeño testimonio de sus opiniones.

A lo largo de todo el trabajo mencionamos, y no nos cansaremos de repetirlo, la importancia que la actuación de los padres tiene en la educación de los hijos, sean autóctonos o inmigrantes. No obstante, por las mismas razones, no aparecen, lamentablemente, las voces de los padres; se intentan suplir, sin embargo, con las opiniones vertidas por representantes de organizaciones sociales relacionadas con ellos. En relación con este sector, la confederación de asociaciones de padres de Álava, con la colaboración de personal universitario, está realizando un trabajo de campo que, sin duda, aportará nuevas claves que podrán ayudar a tener una visión más completa y facilitar la toma de decisiones.

Se incluyen también, en este capítulo, sendos apartados referidos a una serie de reflexiones de distintos autores en relación con las actitudes que muestran de cara al aprendizaje y uso del euskera y de cómo los vascoparlantes consideran estas actitudes.

Como decimos, el objetivo del trabajo no es plantear una tesis y confirmarla por la acumulación de datos y referencias a trabajos académicos previos. Nuestro objetivo, más modesto, pretende ser más inmediato y cercano, esto es, escuchar dentro de su medio las voces de los protagonistas y, a través de ellas, conocer qué se está cambiando y cómo se están realizando estos cambios. Se trataría de establecer, a partir de éstas, cuáles son las nuevas necesidades en función de las nuevas realidades. En las respuestas del profesorado suele haber una queja constante sobre el hecho de que muchos de los estudios que se realizan sobre aspectos educativos están muy lejanos de las necesidades concretas del profesorado y del alumnado y tienen una difícil concreción práctica.

En estas respuestas hay, de todas maneras, una especie de tema central que impregna, de un modo transversal, todas las cuestiones citadas en todos los centros, aunque no siempre se mencione explícitamente: el fenómeno intercultural. Nuestras aulas y nuestros patios se están convirtiendo, sin apenas darnos cuenta, en lugares de encuentro entre

La Declaración y el derecho a la educación

Artículo 26

"1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica o profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse sus hijos."

Declaración Universal de los Derechos Humanos. 1948. ONU.

alumnos de distintas lenguas y culturas. En un sistema educativo bilingüe como el nuestro se está dando cada vez una mayor presencia de otras lenguas y de otras culturas. Las migraciones, en un mundo cada vez más globalizado, son un fenómeno imparable. La escuela, una institución que suele tender a la inercia, no puede dar la espalda a tamaño desafío. De hecho, numerosos testimonios del presente trabajo dan idea de lo que se está haciendo, muchas veces con escasos apoyos de la administración.

La formación intercultural ha de ser uno de los presupuestos que enmarque la escuela del futuro. Por ese motivo interesa crear escenarios de encuentro y de discusión que sirvan para dotarnos de los supuestos teóricos y de intercambio de información que nos ayuden a llevarlos a la práctica. Las escuelas serán en el futuro –son ya en el presente– lugares donde se cruzan los caminos del mundo. Esperemos que este trabajo, modestamente, pueda suponer un impulso, uno paso más que ayude a recorrerlos.

Capítulo 1º

EL ALUMNADO INMIGRANTE Y SU EDUCACIÓN

«No maltratarás al extranjero, ni le oprimirás.»

(Éxodo 22,20)

1.1. INTRODUCCIÓN: EL FENÓMENO MIGRATORIO

1.1.1. El marco histórico y algunos aspectos legales

Las migraciones humanas existen desde el principio de la humanidad. Todos los pueblos se han formado por gentes llegadas de otros lugares. La humanidad misma se ha formado sobre la mezcla de pueblos de los que reconocemos unos antepasados viajeros muy antiguos. Según sostienen los antropólogos, hace 40.000 años empezaron a caminar por Europa los primeros humanos modernos procedentes, precisamente, de África: eran nuestros antepasados de la especie *homo sapiens*. Así pues, somos, en la denominación de Imanol Zubero (2004), ***homo migrans***. Los europeos actuales somos simplemente africanos que llegamos antes. Las migraciones existen desde que existe la humanidad. El concepto de extranjeros o bárbaros surge con las culturas clásicas de Grecia y Roma. A los griegos, por cierto, les debemos también la palabra «xenofobia». Y a los romanos la palabra «limes», es decir, la frontera, que marcaba, por un lado el dominio de Roma, y al otro lado los bárbaros, que el imperio comenzaba a temer y que ya no se proponía conquistar o asimilar, sino contener.

Vemos, por tanto, que los movimientos de población son fenómenos que van unidos a todos los periodos históricos, y que las culturas y las lenguas han surgido a través de procesos en los que las influencias recíprocas entre los distintos pueblos han sido el catalizador fundamental de su génesis y desarrollo.

El fenómeno de las migraciones ha existido, pues, desde siempre. No hay nada novedoso en el hecho de que unos seres humanos dejen el lugar en el que han nacido y decidan, por una u otra razón, buscar otro lugar en el mundo. Sin embargo, los movimientos de población que se

producen hoy en día tienen unos rasgos que los hacen muy distintos a los que hasta hace menos de un siglo se daban en el mundo, según relata en sus *Memorias* Stefan Zweig:

«Antes de 1914 la tierra era de todos. Todo el mundo iba a donde quería y permanecía allí el tiempo que quería. No existían permisos ni autorizaciones. Me divierte la sorpresa de los jóvenes cada vez que les cuento que antes de 1914 viajé a la India y América sin pasaporte y que en realidad jamás en la vida había visto uno»

¿Qué es lo que ha cambiado? Evidentemente, los mapas del mundo son diferentes, hay países nuevos y las antiguas fronteras se han transformado. Para moverse por el mundo, se necesitan salvoconductos y visados y el hecho de atravesar las fronteras requiere a veces de engorrosos trámites que no siempre se pueden superar.

En el caso de la España de posguerra, la estampa de los trabajadores españoles en una desvencijada estación, esperando sentados en sus maletas atadas con cuerdas para irse a Alemania de donde volverían en un coche nuevo, se ha quedado amarillenta en el recuerdo de la historia.

El estribillo de la copla de Juanito Valderrama (*«cuando salí de mi tierra, volví la cara llorando, porque lo que más quería atrás me lo iba dejando»*) que cantaban tantos españoles camino de Europa, ya no tiene sentido, sino como un dato sociológico o de antropología de la España de la emigración. Sin embargo, podrían hacerla suya los millones de extranjeros que han salido de sus países para venir a trabajar y a vivir a nuestro país. Porque España ha pasado de ser país de emigrantes a país receptor de inmigración.

Todavía el año de la muerte de Franco se registraron 15.496 emigrantes españoles; ese año sólo había 157.973 inmigrantes empadronados, la mayoría jubilados europeos en busca de sol y playa. Desde 1975 los ciudadanos de origen extranjero han pasado a ser más de tres millones, y este país ha dejado de ser un país del que salían emigrantes y se ha convertido en un país de inmigración: España es el primer receptor de inmigrantes en la Unión Europea, con 600.000 entradas anuales, según el último informe de Eurostar 2005.

Los primeros inmigrantes llegaron a España en los últimos 70, coincidiendo con un momento crucial: por primera vez eran más los españoles que volvían que los que se marchaban, y el país comenzaba a construir un estado de bienestar. Los extranjeros que buscaban trabajo eran sobre todo marroquíes, senegaleses y gambianos que tenían dificultad para entrar en Francia y que fueron absorbidos sin ruido por las explotaciones agrícolas que salpican la zona de Levante, desde Almería hasta Girona. Empleadas del hogar filipinas o ecuatorianas, albañiles sudamericanos, agricultores magrebíes fueron haciéndose cada vez más presentes ante nuestros ojos, de manera que en 1985 sin demasiado eco en los medios de información, se promulga la primera Ley de Extranjería, que intenta, por primera vez, la regularización legal del fenómeno.

Los datos de la OCDE referidos al año 1999 para el Estado Español mostraban que, de una lista de 22 países, España ocupaba el puesto 19, siendo por tanto uno de los países con menor población extranjera. Considerando los datos del 2002 y suponiendo que la inmigración no se hubiera incrementado en los demás países, España ocuparía el puesto 16, permaneciendo muy lejos de países como Suecia y Francia (más del 5%) y más aún del porcentaje de Bélgica Alemania o Austria (8% al 10%).

Madrid, Barcelona, Alicante, Málaga, Murcia y Girona son, por este orden, las provincias con mayor presencia de inmigrantes. Las estadísticas señalan que la mayoría proceden de Marruecos (333.770 regularizados), Ecuador (174.289) y Colombia (107.459). El 68,69% trabajan en la industria y los servicios, el 12,41% en el campo, el 7,74 % en el servicio doméstico, el 0,37% en el mar y la minería, y el 10,79% cotizan como autónomos (datos de El País 10.000).

«El 22 de enero del año 2000 en los campos de El Ejido, en Almería, se producen los primeros incidentes de corte racista, y ciertos discursos políticos definieron lo que hasta entonces era un fenómeno como un problema. El Ejecutivo se vio obligado a solucionarlo en lugar de gestionarlo.» (Tomás Bárbulo; El País, 17/X/2004). Como consecuencia de la complejidad que va tomando «el problema», el gobierno de Aznar se ve obligado a cambiar la Ley de Extranjería hasta cuatro veces entre 2000 y 2004.

En un informe posterior, el Consejo Económico y Social (organismo que agrupa a empresarios y sindicatos) consideraba positivo el efecto de los inmigrantes en nuestra sociedad, y animaba al nuevo gobierno socialista a abrir para

ellos una nueva vía de arraigo laboral que permitiera a la Administración ofrecer permisos de residencia y de trabajo a los extranjeros que tuvieran un contrato de trabajo de un año. Este era el objetivo de la regulación extraordinaria aprobada por el Consejo de Ministros del 30 de diciembre de 2004, que dio luz verde al Real Decreto por el que se aprobaba el reglamento de la Ley de Extranjería.

No vamos a entrar en todos los aspectos sociológicos y jurídicos que implica la aplicación de la citada ley y que se escapan de los objetivos del presente trabajo. Si nos referimos a ella es por las numerosas implicaciones que de su aplicación se van a derivar para la población inmigrante. Sólo cabe citar que ha recibido numerosas críticas desde el mundo de la inmigración y también desde el punto de vista jurídico, del que es botón de muestra la de Javier de Lucas y Francisco Torres (2002:34). Entre otros criterios discutibles que presenta la ley, critican el hecho de que establece el modelo de «buen emigrante» que sería:

«El que reúne estas dos condiciones: ser adecuado a las condiciones del mercado sumergido que se alimenta de inmigrantes irregulares y además ser asimilable, es decir de acuerdo con los estereotipos etnicistas, aquel que pertenece a una cultura similar a la nuestra.»

Algunos responsables políticos no se han recatado en concretar cuáles deberían de ser estos rasgos, a saber: hablar la misma lengua, practicar la religión católica, pertenecer a culturas análogas... homologando ejemplos tan disparatados como «cultura europea» con «cultura latinoamericana», que pretende al fin y al cabo poner en evidencia a otras como la cultura árabe o musulmana que asocian interesadamente a fundamentalismo.

La impresión, según Javier de Lucas y Francisco Torres es, sin embargo, que *“las opciones islamistas, en particular las radicales, son minoritarias en el Islam europeo, y desde luego muy inferiores a la importancia que les da la prensa aunque tienden a aumentar en relación a determinados factores. Según la prensa, por ejemplo, los imanes fundamentalistas controlan en G. Bretaña a unos 2000 fieles, aproximadamente a un uno por mil de los musulmanes del país”*.

En España había, en mayo del 2004, 235 comunidades musulmanas registradas. No obstante como el registro es voluntario podrían acercarse al medio millar. La profesora de Sociología del Mundo Árabe, Gema Martín Muñoz (El País, 17/V/2004) considera que la concentración de musulmanes en cinco zonas concretas atiende a distintas razones, sobre todo laborales. El 60 % de musulmanes establecidos en España procede de Marruecos, y en menor medida de Argelia, y se asientan mayoritariamente en Cataluña, Madrid, Comunidad Valenciana, Murcia y Ceuta y Melilla. En Cataluña reside también una importante comunidad de paquistanés.

El perfil de los inmigrantes se ha ido modificando en los últimos años. Cada vez son más jóvenes y más cualificados, y sin embargo se encuentran con la Ley de Extranjería que limita los sectores en los que pueden trabajar a ámbitos no cualificados, *“creando una gran frustración en los que están preparados para desempeñar otras labores”*.

Las estadísticas reflejan que cada vez más inmigrantes llegan a España en busca de libertad y de establecerse en un sociedad democrática. Según Martín Muñoz, es una inmigración (la musulmana) que no piensa en retornar *sino “en hacer un proyecto de vida aquí, para ellos y para sus hijos”*.

*“Gazte gaztetandikan
Herritik kanpora
Extranjeri aldean
Pasa det denbora
Herialde guztietan
Toki onak badira
Baina bihotzak dio
Zoaz euskalerrira!”*

J. M. Iparraguirre

* Desde muy pequeño / fuera del pueblo / en el extranjero / he pasado el tiempo. / En todos los países / hay lugares bonitos / pero el corazón me dice / vuelve a Euskal Herria.

En el caso del País Vasco, conviene recordar que éste ha sido, tradicionalmente, un país de emigración. Numerosas familias vascas tienen lazos familiares en distintos lugares de América, desde Idaho, en los Estados Unidos, hasta Argentina, pasando por Ecuador, Uruguay o Venezuela.

La emigración vasca, entre otros motivos por el sistema de sucesión basado en los mayorazgos, se ha ido produciendo a lo largo de los siglos XIX y XX de una manera lenta pero continua, con momentos más señalados que coinciden con los finales de las distintas guerras, las carlistas y la Guerra Civil.

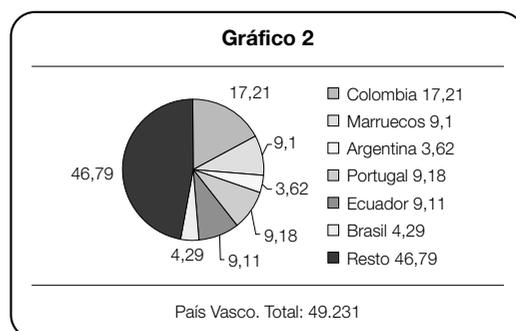
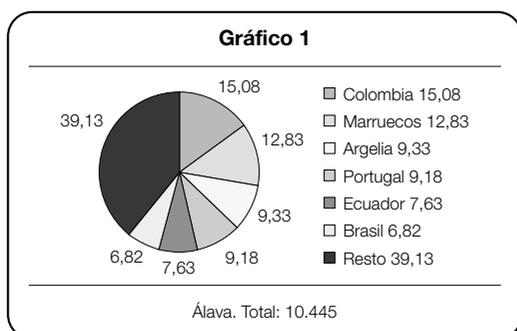
No hay que olvidar tampoco la presencia de religiosos procedentes del País Vasco que, aunque sea numéricamente pequeña, es muy significativa por la influencia que ha venido ejerciendo a lo largo de las zonas del mundo más desfavorecidas.

Antes que en el resto del Estado, se va a iniciar en la CAPV el cambio de tendencia en los movimientos migratorios y, ya a partir de los años sesenta, con la política del desarrollismo y el auge de la reindustrialización, comarcas como el Gran Bilbao o Goierri, pasan a ser centros de recepción de inmigrantes. Primero procederán de las provincias limítrofes como Burgos y La Rioja, y más tarde de otras más lejanas, principalmente de Extremadura y de las zonas andaluzas más deprimidas.

Es a mediados de los 80 cuando se ha producido la integración y, se puede decir, la asimilación de esta población inmigrante, el momento en que empieza a iniciarse la llegada de otro tipo de población inmigrante procedente de otras zonas más lejanas. En 2005 nos encontramos con una población inmigrante de cerca de 70.000 ciudadanos extranjeros (censados), pero que según todos los especialistas, si se incluyeran los que están en situación irregular, pueden ser varios miles más.

Esta cantidad es sensiblemente menor que la que acogen otras comunidades como Baleares o Madrid con tasas superiores al 7%, pero no deja de ser significativa por la rapidez con la que ha aumentado la población inmigrante y por el cambio en su composición que se ha producido. Por una parte, en sólo 5 años se ha triplicado y por otra, de ser la población inmigrante mayoritariamente de origen europeo, la población sudamericana y de origen magrebí crece mucho más deprisa superándola en número. En el año 2005, países como Colombia, Ecuador, Marruecos, Brasil, Argentina o Perú, entre otros, generan la mayor parte de los inmigrantes que entran en el País Vasco. La mitad de los extranjeros son americanos, mientras que el colectivo de ciudadanos africanos aumenta de forma lenta aunque estable.

De cualquier modo, los datos de procedencia de los inmigrantes varían por territorios. En Vizcaya y en Álava el colectivo nacional más numeroso es el de colombianos, mientras que en Guipúzcoa lo son los ciudadanos de origen portugués. Entre Álava y Vizcaya llama la atención el número considerablemente mayor de ciudadanos colombianos respecto al resto de procedentes de otros países: representan por sí solos casi un cuarto del total. En Álava es de destacar que las distintas comunidades no constituyen números muy superiores entre sí y mantienen cierto equilibrio. Si se suman los ciudadanos de origen marroquí y argelino, encontramos que los de origen magrebí (a estos habría que añadir los saharauis) son la minoría mayoritaria en Álava.



Fuente: El Correo (11-01-2005)

1.1.2. Las migraciones en el marco de la globalización: características de las nuevas migraciones

El desarrollo de las comunicaciones y los avances tecnológicos han acercado todos los puntos de la Tierra entre sí, de manera que todo es ahora más cercano e inmediato. Como consecuencia de estos avances, las transacciones económicas se realizan con tanta rapidez como falta de transparencia y los desequilibrios económicos además de aumentar se hacen, a pesar de todo, más evidentes.

De la misma manera, grandes flujos de población se mueven desde los países del «sur» económico hacia el «norte», atraídos por este desarrollo económico y, no lo olvidemos, contribuyendo a éste. Y puesto que los capitales y las empresas no van a sus países a crear riqueza y puestos de trabajo —sino es como una manifestación más del «comercio desigual»—, serán los trabajadores con sus familias los que se trasladarán a los países desarrollados en busca de nuevos horizontes económicos y proyectos vitales más esperanzadores. Aunque luego puedan ser decepcionantes.

Las realidades económicas y sociales van cambiando tan deprisa que las leyes que intentan regularlas llegan tarde y sólo sirven para refrendar hechos consumados, o para recomponer las distorsiones que la confluencia de dinámicas humanas ha desarrollado, a veces con intereses en conflicto. Con la inmigración está ocurriendo que la legislación va siempre por detrás de los hechos. La Ley de Extranjería puede ser un ejemplo de ello. En la enseñanza está ocurriendo algo parecido pues es un fenómeno que se está dando en nuestras aulas, mientras que el marco legal es todavía insuficiente para dar respuesta a todas las variables que su introducción está planteando. A las nuevas realidades tienen que responder nuevos planteamientos tanto administrativos como académicos que posibiliten un marco con unas condiciones que generen nuevas estrategias ante los nuevos desafíos, en definitiva se crean las condiciones para que se dé una «nueva escuela».

La migración empieza por ser un hecho individual y acaba siendo un fenómeno social, que implica a todos los sectores. A veces, el emigrante se desplaza acompañado de toda la familia, pero en la mayoría de los casos emigra solo y después de un tiempo se produce la reunión familiar. A veces los vínculos familiares se crean dentro del propio país de acogida.

«Durante el año 2002, los emigrantes enviaron a los países en vías de desarrollo, al menos 88.000 millones de dólares en remesas, un 54% más que los 57.000 millones de dólares recibidos por esos mismos países en concepto de ayuda al desarrollo».

«Administrar la inmigración no consiste sólo en abrir puertas y aunar esfuerzos entre unos países y otros. Exige además que cada país se esfuerce más para integrar a los recién llegados. Los inmigrantes deben adaptarse más a sus nuevas sociedades, pero las sociedades también deben adaptarse a ellos. Una estrategia imaginativa para incorporar a los nuevos inmigrantes es la única forma de que tienen los países de garantizar que su presencia enriquezca a la sociedad de acogida, en lugar de desestabilizarla.»

Kofi A. Annan, Secretario General de las Naciones Unidas
(Del discurso pronunciado ante el Parlamento Europeo. Nov. 2004)

Decíamos en el apartado anterior que emigraciones ha habido siempre, pero lo cierto es que las actuales adoptan formas nuevas de acuerdo con las nuevas circunstancias.

Según Castle & Miller (2003) se puede hablar de unas características válidas para definir **las modernas migraciones**:

1. Sentido de diversificación: En clave lingüística supone la multiplicación de las lenguas, lo cual implica que no se pueden dar masas de hablantes con autosuficiencia comunitaria; se da, por tanto, una diversidad lingüística que excluye comunidades de hablantes de una sola lengua.

2. Aumento de la presencia de mujeres, lo cual va unido, según unas opiniones, a un sentido conservador de la propia lengua y, según otros, juega un importante papel en la actitud positiva respecto a la lengua de acogida. La mujer tiene un papel muy activo en la educación de sus hijos y en el sistema educativo. Activa el papel de la lengua.
3. Masificación. Al haber más número de inmigrantes se permite el mantenimiento de la lengua. Al haber más hablantes, su cantidad y calidad facilitan el mantenimiento de la lengua y su práctica habitual.
4. «Transnacionalidad». Las nuevas tecnologías de la información, la revolución del transporte y de la información posibilitan que los inmigrantes se consideren a sí mismos como nódulos de las nuevas relaciones globales de manera que guardan importantes diferencias respecto a inmigraciones anteriores:
 - pueden mantener y mantienen contacto inmediato y permanente con las comunidades de origen;
 - tienen sentido de pertenencia a una comunidad que sobrepasa la del estado-nación y se sienten parte del mundo multicéntrico;
 - los nuevos movimientos migratorios propagan e impulsan los derechos humanos a través de las nuevas necesidades sociales: educación, sanidad, tribunales...;
 - se producen focos de resistencia a la exclusión...

1.2. POLÍTICAS EDUCATIVAS GENERALES

Las cuestiones que se plantean en relación con la educación de la población inmigrante son complejas y admiten, según la mentalidad del interlocutor, distintas cuestiones, como: ¿Qué tipo de escuela se debe proporcionar a los hijos de los inmigrantes? ¿En qué criterios de orden jurídico y pedagógico nos vamos a basar para desarrollar unos procesos educativos que cumplan el objetivo de integrarlos en la sociedad de acogida, sin que su inclusión suponga una rémora para el resto de alumnado? ¿Integrándolos en la cultura existente? ¿Manteniendo la propia? ¿Sustituyéndola?

Desde el punto de vista ideológico, para tener una aproximación a las visiones que se dan sobre el tema, podemos tomar como referencia la síntesis realizada por Xavier Besalú (1999:89) en la que establece tres grandes corrientes de intervención educativa.

Las políticas socialdemócratas habrían tenido su mayor auge en la década de los sesenta y principios de los setenta, pero no llegaron a España hasta mediados de los ochenta de la mano de los sucesivos gobiernos socialistas, de los cuales la LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación) y la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo) son un claro exponente. Las políticas que siguen los gobiernos de inspiración socialdemócrata conciben, según Bexalú (1999:90), «*el estado como instancia moderadora de las desigualdades y generadora de un marco de convivencia social que regule las tensiones y contradicciones inherentes a una sociedad desigual y pluralista*». Y el lugar que mejor puede servir de aplicación de esta teoría es la escuela.

Su objetivo de extender la enseñanza obligatoria a todo el sector de población hasta los dieciséis años es una manifestación de la disposición a ampliar la educación a toda la población, incluida la más desfavorecida, desde la perspectiva de una escuela inclusiva. La educación de las minorías con necesidades educativas especiales, nee, y de las minorías lingüísticas se contemplaba en las disposiciones legales que se fueron desarrollando con posterioridad y dejaron la puerta abierta –aunque en su momento ni aparecían mencionadas puesto que todavía no eran más que casos aislados– a las minorías procedentes de otros países.

Las políticas educativas conservadoras planteaban, en la década de los 80, una serie de medidas protectoras del currículo ante la amenaza que suponía la presencia de culturas distintas. De la mano de D. Reagan en Estados Unidos y de M. Thatcher en el Reino Unido (y en muchos aspectos la LOCE del último gobierno de Aznar) se denunciaba la suavización del currículo escolar por la inclusión de determinadas asignaturas consideradas de rango inferior y proponía la reintroducción en las escuelas de un currículo riguroso y de orientación exclusivamente académica.

mica: el retorno a lo básico. Se proponía el fin de la discriminación positiva hacia las minorías dirigiendo los alumnos menos proclives al estudio hacia el mundo laboral. Se anunciaba, en fin, que la solución a los problemas suscitados por la pertenencia a minorías de cualquier tipo se produciría en la medida en que los alumnos afectados luchasen por incorporarse a los valores y contenidos de la «cultura mayoritaria».

Si bien en los EE.UU. no hay una única cultura, existe una cultura dominante que incorpora a la mayoría de los estadounidenses, y los que están fuera de ella pertenecen a un número relativamente pequeño de culturas minoritarias, si bien la presencia de la cultura hispana se hace cada vez más evidente. Algo parecido ocurre en el Reino Unido: «*se permite y se les anima incluso a que mantengan una cierta especificidad cultural, pero de ellos se espera que hablen inglés: el objetivo es integrar a los inmigrantes dentro de la cultura inglesa*» (Will Kimlicka, 1995:114).

Las políticas educativas socio-críticas, inspiradas en la sociología marxista, propugnan que, en vez de esperar algún tipo de revolución social, la escuela mediante la potencial fuerza transformadora del currículo educativo debe ser el agente que corrija las desigualdades sociales. El currículo escolar se convierte, según Paulo Freire, principal impulsor de esta corriente pedagógica, en un instrumento del cambio social. La adquisición de la lengua y de la cultura deben ir unidas al conocimiento científico y crítico de la sociedad y del mundo, es decir, la escuela debe dar a los alumnos conciencia de los mecanismos que crean la desigualdad. La cultura sería un vehículo de superación de esta situación.

Puesto que el currículo tradicional representa la ideología dominante, se debería de desarrollar, según esta corriente, un currículo en el cual los temas se plantearían desde el punto de vista de los sectores desfavorecidos. Así pues, los temas económicos se estudiarían:

«Desde la situación de los pobres y no de los ricos, establecer las cuestiones del género desde la posición de las mujeres; plantear las cuestiones raciales desde la perspectiva de los indígenas; exponer la sexualidad desde la posición de los homosexuales, etc. No sirven los currículos paralelos, los currículos diferenciados, porque dejan intacto el currículo hegemónico.» (M. Siguán, 1998)

El objetivo que se plantea es reconstruir un currículo común que introduzca estos puntos de vista minoritarios pero que al mismo tiempo respete en lo fundamental la parte generalizable del currículo común.

Independientemente de los currículos que se incorporen y de los planes que se adopten, está fuera de toda duda la importancia que, para la integración del alumnado, tiene el sistema educativo. La importancia de la escuela resulta del hecho que, en nuestra sociedad, es el primer mecanismo de integración social y, en el caso del niño inmigrado, prácticamente, el único en el que puede apoyarse para conseguir algún nivel de integración en la nueva sociedad.

«En general, y tanto más en política, la única ética que cuenta es la de la responsabilidad y no la de las intenciones, la de los efectos provocados y no la de los fines perseguidos.»

A. Ferrajoli. Penalista

1.2.1. Políticas educativas seguidas en otros países con la población de origen extranjero

Los planteamientos ideológicos y las políticas educativas que de ellos se derivan tienen su plasmación en las decisiones y medidas educativas concretas que se toman y, en definitiva, en el tipo de escuela que se ofrece a cada sociedad.

A la hora de estudiar y comparar los planteamientos teóricos y los resultados prácticos de otros países conviene tener presente el hecho de que las experiencias que han podido ser válidas en un determinado marco educativo, difícilmen-

te se pueden aplicar de la misma manera, en otro diferente. Dos casos significativos serían los de **Canadá** y **Cataluña**, por las afinidades que guardan sus sistemas bilingües con el nuestro. El hecho de que sus experiencias –sobre todo en el caso de la Comunidad Catalana– se den en unos contextos de aprendizaje semejantes a los nuestros les confiere un interés especial. Los trabajos de investigación de lingüística aplicada y la difusión de las experiencias realizadas aportan interesantes informaciones sobre experiencias desarrolladas en el campo de los programas de inmersión y la enseñanza bilingüe. Algunas de éstas se describen con más detalle en el capítulo siguiente.

Mencionemos, por su interés, que con el objetivo de dar a conocer lo que se está haciendo en distintos lugares, se han ido organizando entre nosotros distintas jornadas en las que, desde distintos puntos de vista, se han expuesto distintas experiencias realizadas: SOS Racismo (Bilbao, Noviembre 2004), “Lenguas e Inmigración” (Bilbao, febrero de 2005) y “Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela” (San Sebastián, julio de 2005), jornadas, estas últimas, donde, como explican Sierra y Lasagabaster (2005), los objetivos que se perseguían eran entre otros:

“Dar a conocer las experiencias que sobre multilingüismo y multiculturalismo están teniendo lugar en dos comunidades autónomas bilingües (Cataluña y la Comunidad Autónoma Vasca), en las que a las dos lenguas oficiales, se unen la presencia temprana de la lengua extranjera y las lenguas propias de los alumnos inmigrantes.”

Como sabemos, las poblaciones inmigrantes, en su origen y en su composición, son diferentes según los países de acogida. Sin embargo, si hemos decidido incluir aquí una sumaria referencia de lo que se ha hecho y se está haciendo en otros países, es para ayudarnos a situar la reflexión sobre nuestra realidad educativa comparándola con sistemas educativos que llevan más años que nosotros recibiendo alumnado inmigrante en sus aulas y que tienen, por tanto, más experiencia.

En este punto convendría distinguir los países que llevan una larga tradición en recibir población inmigrante, como Francia, Alemania y Reino Unido, por una parte, y por otra los países que se han incorporado más tarde a esta dinámica, como Holanda, Suecia, Austria, entre otros, y que plantean, como vamos a ver, experiencias más novedosas.

1.2.1.1. Algunos países de tradición inmigrante

Siendo Francia, Alemania y Gran Bretaña los países europeos con más tradición en la adopción de medidas para la acogida de los alumnos inmigrantes y más próximos a nosotros, veremos que, aunque sean también vecinos entre sí, sus políticas educativas (y socio-políticas) respecto al alumnado inmigrante son llamativamente distintas tal como nos muestra Miquel Siguán (1998). Ninguno de ellos parece haber mostrado una gran eficacia en lo que a parámetros de integración educativa se refiere, pero han sido, junto a los realizados en EE.UU., los pioneros, si se puede decir así. De los resultados y experiencias allí desarrollados han surgido otros planteamientos que estudiamos en el apartado siguiente.

La integración de los inmigrantes en cualquiera de los casos se enfrenta a una realidad que plantea muchas incógnitas. Como dice Miquel Siguán (1998:15):

«Cualquiera que sea su tradición cultural, tanto Francia, como Alemania, o la Gran Bretaña, y en general todos los países europeos, se han visto enfrentados al mismo hecho, la abundancia de inmigrantes en condiciones económicas difíciles y constituyendo núcleos de población marginados. Un hecho que a su vez tiene como consecuencia la aparición en la población receptora de sentimientos de alarma o de hostilidad frente a los inmigrados extranjeros.»

Como respuesta a estas actitudes de recelo ha surgido en todos los países europeos una serie de respuestas y movimientos de opinión en sentido contrario de denuncia y de defensa de los emigrados en nombre de los Derechos Humanos que se traducen en acciones de política y solidaridad.

Así el fenómeno de la inmigración se convierte en un problema político ante el que los gobiernos se han visto obligados a tomar partido. Prácticamente en todos se han tomado medidas legislativas encaminadas a controlar y limitar el volumen de la inmigración.

Este conjunto de medidas se compensa con otras destinadas a favorecer la integración de los ya residentes y, entre las comúnmente adoptadas, se encuentran las dirigidas a incorporar a los hijos e hijas de los inmigrantes en los distintos sistemas educativos.

En el caso de **Francia**, fiel a la tradición republicana, instaurada tras la Revolución Francesa, que imponía como divisa junto a *la liberté y la fraternité, l'égalité* de todos los ciudadanos, se propugnaba, desde la constitución de 1793, la «*educación común a todos los ciudadanos*». La Tercera República vino a reafirmar estos principios de la mano de las leyes de Jules Ferry (1882,1883) que declaran –para ejemplo posterior de muchos otros sistemas educativos– la «*enseñanza primaria, laica y obligatoria*».

La «igualdad» se va a constituir en uno de los principios básicos, junto al del laicismo, de la escuela francesa. Este designio va a tener la virtualidad de que cualquier alumno de origen extranjero puede aspirar a convertirse en ciudadano francés con tal de que cumpla las condiciones que se dan con todos los demás ciudadanos de la República: deberá conocer la lengua como cualquier ciudadano francés y servir a la patria. La condición de ciudadano llevará aparejado el derecho a un tratamiento igual al del resto de los ciudadanos en lo que se refiere a todos los derechos y a dejar de lado cualquier tratamiento de privilegio, incluidos los religiosos, los culturales o los lingüísticos. De hecho Francia se negó a firmar la declaración a favor de los derechos de las minorías lingüísticas y culturales, propuestas por el Consejo de Europa, alegando que firmarla significaría reconocer que en Francia existen diferencias de este tipo, lo que representaría negar la igualdad entre los franceses. Desde esa perspectiva cualquier pretensión de los grupos inmigrados de mantener una personalidad cultural propia queda así descalificada.

La mayor parte de la población inmigrante llegada a Francia procede de las antiguas colonias y es en su mayor parte francófona y en una gran proporción, la procedente de las antiguas colonias del norte de África, de religión musulmana. Desde el punto de vista de las lenguas no se han producido ningún tipo de efecto polémico, la *francophonie*, según glosaba el premio Nóbel de origen africano, Leopold Sedar Shengor, ha funcionado como elemento aglutinador. En cambio el factor religioso, concretamente el musulmán, sí que ha entrado en colisión con el sistema y el *affaire* del velo ha sido un claro indicio de este choque cultural. El denominado «Informe Stasi» ha dado lugar a la aprobación de una ley que prohíbe expresamente la utilización del velo islámico en las escuelas, lo que ha conducido a un intenso debate social y político en el país vecino (Iñaki Lasagabaster, 2004).

El conflicto se ha saldado mediante la aplicación de los principios del laicismo y el de igualdad que se han impuesto mediante instrucciones del Ministerio de Educación que prohibían el acceso con velo a cualquier alumna en los establecimientos educativos franceses. La uniformidad jacobina, en aras de una igualdad y un laicismo que no atienden a la diversidad religiosa, se imponen a cualquier pretensión de mantener una personalidad cultural propia.

Fútbol e «interculturalidad»

“En la copa del Mundo, que ganó Francia en el 98, eran inmigrantes casi todos los futbolistas que vestían la camiseta ‘bleu’ y que iniciaban cada partido al son de la Marsellesa. Una encuesta realizada esos días confirmó que cuatro de cada diez franceses tenían prejuicios racistas, pero todos los franceses celebraron el triunfo como si los negros y los árabes fueran hijos de Juana de Arco.”

Eduardo Galeano (1998)

En **Alemania**, la presencia de inmigrantes de otros países de Europa, de Italia, España y Grecia principalmente, ha sido sustituida en los últimos años por una minoría mayoritaria de origen turco, que alcanza cifras superiores a los tres millones. Cuando en la posguerra se produjo la gran oleada migratoria, la administración alemana introdujo el

eufemístico término de *gast-arbeiter*, «trabajadores huéspedes», sobreentendiendo que su estancia en el país era temporal. De hecho, la administración ha venido impulsando que los países de procedencia de los inmigrados organizaran cursos de lengua y de cultura para que los hijos de los inmigrados y los inmigrados mismos no perdiesen los lazos con su país de procedencia.

No se puede hablar de una política de inmigración que contribuya a dotar de la nacionalidad a los inmigrantes que llegan, como era la política francesa, y la adquisición de la nacionalidad alemana por el extranjero se considera excepcional. En cuanto al aspecto religioso, la tradicional separación de religión y estado en el caso del estado turco así como una mayor presencia del laicismo entre estos inmigrantes, hace que este factor no adquiera la fuerte presencia que tiene en otros grupos de inmigrantes.

La reunificación en 1989 añadió más complejidad al panorama, pues la antigua República Democrática Alemana había llevado una política de fraternal acogida de refugiados de distintos países del mundo.

Las políticas educativas son competencia de los distintos *länder* por lo que conviven distintos modelos ya que la Conferencia de Ministros de Educación renunció a dictar un modelo único. En algunos se imparte clase de conocimiento del islam, sin la intervención de las comunidades confesionales musulmanas. En otras existe clase de religión, diseñada de acuerdo con estas comunidades. No obstante, por lo general la mayoría de alumnos extranjeros reciben clases suplementarias en lengua materna, especialmente en los primeros cursos, aumentando el número de clases de alemán a medida que avanzan en los niveles educativos.

El caso de **Gran Bretaña** es radicalmente distinto porque su influjo como potencia colonial en distintas partes del mundo ha dejado una huella más profunda y la presencia de ciudadanos inmigrantes en la metrópoli es mayor y más variada.

Mientras los franceses hicieron de Argelia una provincia e intentaron la «francisación» de los territorios, los ingleses permitieron que se mantuvieran las culturas locales con tal que no interfirieran en sus afanes económicos y coloniales. Cuando el imperio se sustituyó por la Commonwealth, los ingleses insistieron en mantener la ciudadanía inglesa de muchos de los ciudadanos de sus antiguas colonias, de manera que la mayoría de los inmigrantes provienen de las antiguas posesiones coloniales en Asia, África y Caribe.

En la actualidad, se mantiene el principio de respetar las diferencias culturales, mientras no pongan en peligro la cultura de la metrópoli. De hecho, en muchas ciudades inglesas existen representantes de las distintas comunidades minoritarias que participan en los gobiernos locales. Esta presencia institucional de las distintas culturas se traduce en un respeto a las diferencias culturales y religiosas que perviven en los distintos grupos llegados a la metrópoli.

En otro ámbito fuera de la Unión Europea que puede servir como referencia, en **EE.UU.**, la política de inmigración tiene como objetivo dar a conocer a ciudadanos de origen extranjero la cultura de habla inglesa y la historia estadounidense, y aunque se les permite un cierto mantenimiento de sus rasgos culturales, se les exige que hablen inglés en la vida pública; es decir en la escuela, en el trabajo y cuando interactúan con los gobiernos y otros organismos públicos. Como explica Will Kymlicka

«Ya no se pretende que los inmigrantes se asimilen totalmente a las normas y costumbres de la cultura dominante, y de hecho se les anima a que mantengan algunos aspectos de su especificidad étnica. Pero ese compromiso con el «multiculturalismo» o la «polietnicidad» es un cambio acerca del como se integran en la cultura dominante, no sobre el hecho de si se integran.»

Eso implica un cierto grado de adaptación por parte de las instituciones de la cultura dominante, pero mucho más de las culturas minoritarias. De hecho al final la lengua mayoritaria se va imponer en el proceso ya que: *«La lengua materna de los inmigrantes se suele hablar en casa, y se trasmite a los hijos, pero al llegar a la tercera generación el inglés se ha convertido en la lengua materna y su lengua original se pierde cada vez más. Este proceso se acelera, naturalmente, debido a que la escolaridad pública se da sólo en inglés.»* (Kymlicka Will, 1995:114)

1.2.1.2. Nuevos países con experiencias educativas con alumnado inmigrante. Cambios realizados

Una serie de países europeos cuentan con cantidades importantes de población inmigrante y han tenido que desarrollar políticas escolares que tienen en común el hecho de que incorporan (en la medida de lo posible) la/s lengua/s del alumnado inmigrante y la formación intercultural en el profesorado.

Es el caso de **Suecia**, con una población de más de 8 millones, de los cuales alrededor de un millón son inmigrantes. La tradición de preservar su herencia cultural y lingüística no ha sido un impedimento para respetar, en el marco del sistema educativo, el bagaje cultural de los alumnos de origen extranjero. Así, desde el nivel preescolar hasta la enseñanza de adultos, los inmigrantes tienen derecho a recibir enseñanza en su lengua materna, puesto que el Ministerio de Educación les reconoce el sueco como lengua extranjera. También se contempla la posibilidad de tener en los centros profesores de apoyo (con conocimientos de lenguas extranjeras) para estos grupos. (Swedish Ministry of Education and Cultural Affairs, 1988, en Feroso P. Ed.).

En el caso de **Holanda** se sigue una doble política con respecto a la problemática lingüística de los emigrantes. Por una parte, se insiste en el aprendizaje de la lengua del país con el fin de que puedan conseguir una mejor integración social y cultural. Pero, al mismo tiempo, se ofrece a los alumnos la posibilidad de recibir la enseñanza en su lengua de origen. Primero se empezó a ofrecer en Primaria y más tarde en Secundaria: el alumno puede sustituir una asignatura de su currículo por su lengua materna, o bien recibirla de forma adicional, normalmente con profesor nativo.

En **Austria**, con un porcentaje de alumnado extranjero superior al 4,5%, la mayoría turcos o procedentes de la antigua Yugoslavia, las acciones educativas tienen que ver con el doble objetivo de promover el aprendizaje intercultural, y romper así los guetos de alumnos extranjeros, y, por otro, ayudar a los alumnos austriacos que están en centros con un alto porcentaje de alumnos extranjeros.

Para ello se han propuesto una serie de medidas como son: ayuda a los alumnos extranjeros mediante una atención más individualizada, disponer de profesores de apoyo, rebajar la *ratio* en los centros que tengan un mayor número de alumnos extranjeros, elaboración de materiales específicos, medidas que permitan el aprendizaje de su lengua nativa y promover la formación del profesorado.

Actuaciones con el alumnado inmigrante podríamos encontrarlas en todos los países de la Unión Europea y en otros ejemplos más lejanos como Canadá, Israel o Australia, por citar los casos más llamativos. Falta una cierta perspectiva temporal para evaluar con datos los modelos más eficientes. Así que, a modo de síntesis, se pueden agrupar la serie de cambios que se han realizado en distintos sistemas educativos para promover una adecuada escolarización de este alumnado en el marco de una educación intercultural. Partiendo del estudio de J. Valerien, E. Ferrer (en Feroso1988:123) **los cambios** que se han realizado en los sistemas europeos para promover una adecuada escolarización de los hijos de los inmigrantes han sido:

- 1- **Cambios en las estructuras.** Una de las primeras medidas que se toman en todos los países para procurar integrar al grupo de alumnos extranjeros es organizar clases especiales en la/s lengua/s del país por el sistema de clases intensivas en grupos reducidos. Igualmente en los países más avanzados en esta cuestión se les da clases en su lengua materna y sesiones de distinto contenido sobre la cultura de sus países.
- 2- **Cambios en los contenidos.** En algunos países se han introducido en los currículos enfoques interculturales, y, si bien, se han realizado avances en los aspectos legislativos, *“aún queda un largo camino que recorrer para hacer realidad este objetivo en la práctica escolar”*.
- 3- **Cambios en los métodos de enseñanza y materiales.** También en este aspecto se ha visto la importancia de adaptar los métodos de enseñanza y los materiales ya que ni la metodología ni la práctica van a ser igual que la que se desarrolla con los alumnos autóctonos. No obstante, aunque en el aprendizaje de lenguas se han hecho adaptaciones curriculares importantes, los materiales y los libros de texto adolecen de una excesiva perspectiva nacional o “europeizante” que no tiene demasiado en cuenta las otras culturas y otros puntos de vista.

- 4- Cambios en la formación del profesorado. Empieza a haber una gran preocupación por proporcionar formación al profesorado para capacitarle en el desarrollo de estrategias básicas a utilizar con el alumnado inmigrante, tanto en su formación inicial como en su formación permanente, pero también aquí queda un largo camino que recorrer. Un problema que se da con una cierta frecuencia es que los profesores extranjeros encargados de la docencia de los hijos de los inmigrantes (que suelen estar pagados por los gobiernos de sus países respectivos) suelen estar en situación de desigualdad respecto a los profesores autóctonos.
- 5- Cambios en el entorno de la escuela. Consiste en abordar los problemas desde una perspectiva más global y no sólo educativa y suelen ir encaminadas a dotar de mayores recursos sociales a las zonas donde se producen concentraciones de población inmigrante. Se intenta, en definitiva, romper la estrecha relación que existe entre migración y pobreza, bajo nivel educativo y cultural y desarraigo social. (Fermoso Paciano, 1988)

1.2.2. La Unión Europea y las políticas con las minorías culturales

Aunque la educación permanece en el ámbito de las competencias propias de cada país, la **Unión Europea** ha ido estableciendo normas armonizadoras que tienden a orientar las políticas educativas nacionales con el objetivo de incrementar la cohesión cultural entre los distintos pueblos. En relación con la población inmigrante hay un importante conjunto de medidas de distinto rango jurídico que tienden a su integración dentro de los distintos países de acogida.

Hace ya años, se estableció la obligación de los Estados miembros de acoger en sus sistemas educativos a los niños extranjeros, originarios de cualquier país de la Unión, y recomendaba que se ampliase esta acogida a los niños de otros países.

En 1997 el Dictamen del Comité de las Regiones sobre la “Educación Intercultural” va más lejos y se afirma que:

“La Unión Europea se está convirtiendo en una sociedad cada vez más multicultural y pluralista con 18 millones de trabajadores inmigrantes, y esto origina que aproximadamente el 50% de los escolares tengan contacto con otras lenguas y culturas distintas a la suya. La educación intercultural es necesaria para conseguir una Europa unida y prevenir el racismo y la xenofobia”.[...]“La educación intercultural no debe limitarse a la actuación en las aulas, sino que debe también implicar la actuación extraescolar y la educación permanente, desde el preescolar hasta la educación de adultos.”

Por otra parte la Constitución Europea, con el laconismo de este tipo de documentos, apenas manifiesta sobre este particular (art. III-282 de la sección 5ª Educación, Juventud, Deportes y Formación Profesional) que:

“1. La Unión contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre Estados miembros y, si es necesario, apoyando y complementado la acción de estos. Respetará plenamente la responsabilidad de los Estados miembros en cuanto a los contenidos de la enseñanza y la organización del sistema educativo, así como su diversidad cultural y lingüística.”

Como vemos, no hay en este capítulo una referencia directa al alumnado inmigrante. Sin embargo, aunque no todos los países han aceptado formalmente esta responsabilidad sobre la educación de la población inmigrante, de la misma manera se debe reconocer que todos admiten a los hijos de los inmigrantes en su sistema educativo, incluso si no les garantizan una plenitud de derechos, o si no les ofrecen enseñanza en su lengua de origen.

En general, se puede afirmar que, si bien los inmigrantes pueden encontrar dificultades para acceder a determinados servicios sociales, estas restricciones no existen o son muchos menores cuando se trata de admitir a sus hijos en la escuela. De hecho la proporción de extranjeros en el sistema escolar suele corresponder a la proporción de extranjeros en el conjunto del país.

La buena disposición a atender a los hijos de los inmigrantes en las escuelas puede responder a reflejos de solidaridad y justicia, pero es evidente que los países de acogida son parte interesada en que la integración de estos alumnos, futuros ciudadanos del país, se produzca en las mejores condiciones posibles. Así, por una parte se evitarán posibles problemas derivados de la falta de cohesión social, pero por otra, que cada vez se debe tener más en cuenta en este mundo en un proceso de globalización acelerada, se podrán tener ciudadanos que permitan estrechar lazos (culturales y, sobre todo, económicos) con sus respectivos países de origen.

Respecto a este punto no hay unanimidad entre las políticas de los distintos países y está por estudiar mediante datos fehacientes qué política pueda ser más eficaz respecto a la integración de los hijos de los inmigrantes y la relación con el mantenimiento de sus culturas.

Algunos extranjeros piensan recrear sus propias culturas en los países receptores. Pero ello no es posible sin un apoyo decidido del gobierno del país de acogida. Evidentemente no es igual el caso de los chinos que llegan a España que el de los sudamericanos. Ni tampoco igual el tratamiento que se les da en Holanda, donde se apoyan las culturas minoritarias, o Francia, donde se impone la uniformidad de la lengua y de la cultura francesa.

¿Barreras lingüísticas?

“Rosa la maestra le pregunta a un niño catalán por qué no juega con un niño turco, recién llegado a la escuela:

– Porque no sabe nada: le hablo y no responde. Es tonto.

– ¿Estás seguro de que no sabe nada? ¿Tú sabes turco?

– No

– ¿No? Pues, si tú no sabes turco, estáis en la misma situación ¡Venga a jugar!”

José A. Noguero, “Lenguas e inmigración”. (2005)

1.3. ALUMNADO INMIGRANTE E INTEGRACIÓN

Antes de hablar sobre las circunstancias que envuelven la escolarización de los alumnos y alumnas que llegan a nuestras escuelas hay que tener en cuenta las experiencias personales que pueden incidir cuando llegan por primera vez a éstas. Además de enfrentarse a un nuevo entorno lingüístico y cultural, estos alumnos y alumnas sufren un proceso de adaptación y de aculturación, según explica Margarita Bartolomé (2002), que pueden afectar, y en muchos casos afectan, a sus procesos de aprendizaje.

No nos cansaremos de recordar que los sujetos alrededor de los cuales gira todo el trabajo sobre la integración, son unos niños o unas niñas, cuyas familias pueden haber superado tremendas dificultades y sufrido acontecimientos dramáticos, antes de llegar a nuestras aulas. Puede que también encuentren algunas dificultades concretas en su nuevo país conforme comienzan a establecer sus nuevas vidas o identidades.

Hay, según Elizabeth Coelho (2004 b), una serie de elementos comunes en la experiencia emigrante universal que conviene tener presente.

La primera es la separación familiar. Con bastante frecuencia las familias inmigrantes llegan en diferentes estadios, y la reunificación familiar después de un largo periodo de separación es, a menudo, difícil tanto para los padres como para los hijos; la pérdida de contacto con sus parientes puede acarrear consecuencias importantes. «*En los momentos de estrés agudo no se dispone del apoyo familiar*”.

En segundo lugar es el factor de la elección del lugar de destino. Suele ocurrir que los adultos suelen tener una percepción mucho más positiva que los niños sobre el lugar de destino. Es mucho más fácil adaptarse a una nueva situación si esa situación es la que uno ha elegido. *«Los niños rara vez tienen algún tipo de participación en las decisiones, y en algunas familias ni tan siquiera las mujeres adultas»*. Esta falta de elección puede conllevar sentimientos de impotencia y resentimiento.

En tercer lugar habría que considerar el caso de los refugiados entre los cuales las experiencias traumáticas de opresión, violencia y huida se añaden a las vicisitudes de todos los emigrantes:

«Un estudio sobre alumnos refugiados en Toronto reveló que muchos de ellos todavía tenían miedo del gobierno del que habían huido y se sentían asustados ante la posibilidad de ser espiados. También se observó un sentimiento de miedo por los parientes que habían dejado atrás. Varios profesores contaron que era difícil para estos alumnos concentrarse en sus tareas escolares a causa de estas preocupaciones y temores.» (Elisabeth Coelho, 2004 b)

En nuestro estudio por centros no se han registrado ninguna información de alumnos que fueran de familias de refugiados, aunque tampoco había ninguna cuestión que intentara indagar sobre estos aspectos. La única referencia que se hizo por parte de dos profesores de refuerzo lingüístico, en la zona de Ayala, era la alusión a unas familias saharauis establecidas en esa zona; su separación familiar y la estancia de algunos miembros en la CAPV *“se debía a las relaciones con el Frente Polisario de algún miembro –normalmente el padre– de la familia”*. Una alumna saharauí, abundaba sobre lo mismo comentando que la ocupación de su padre era *“representante del Frente Polisario”*.

1.3.1. Asimilación o integración

Nos encontramos que la mayor parte de los planteamientos que incluyen el concepto de integración se hace en oposición al de asimilación, de la misma manera que se opone interculturalismo a la perspectiva monocultural.

A veces, se confunden o se usan indistintamente de una manera más o menos interesada ambos términos, pues tienen puntos en común en cuanto se produce un proceso semejante de *“adaptación”* al medio, pero con consecuencias y procesos diferentes.

La asimilación supone la adopción de una lengua y una cultura, lo que va unido en muchos casos –a veces como condición *sine qua non*– a la adquisición de la ciudadanía social y legal y que implica dejar la mayor parte de los elementos de la propia cultura en el proceso de adopción de la cultura dominante o mayoritaria.

La asimilación así entendida implica que los inmigrantes deben abandonar desde sus formas de vestir hasta, en los casos extremos, sus prácticas religiosas y su lengua. Este es el modelo que se ha intentado seguir en Francia.

En un punto intermedio entre la asimilación y la integración está la tolerancia cultural de algunos países (como Inglaterra y Holanda) en los cuales se admite, e incluso se promueve, el mantenimiento de las propias culturas como una especie de *“permisividad cultural”* que, en la práctica, conduce a la aparición de guetos o a una especie de racismo despreciativo del tipo *“si no se quieren integrar, peor para ellos”*.

No hay que olvidar que estas actitudes pueden surgir por ambos lados, y así, los grupos minoritarios pueden preferir, ante el reto y el esfuerzo que supone la integración, pervivir dentro de grupos aislados con sus culturas y costumbres. Esta actitud puede deberse tanto a una actitud de defensa solidaria del grupo minoritario ante la cultura dominante, como a un reflejo de defensa, o también, como es en el caso de algún colectivo, la afirmación de su propia singularidad cultural les puede llevar a interiorizar un sentimiento de superioridad de su propia cultura y que se manifiesta como un rechazo a la del país de acogida.

Éste podría ser el caso de un padre chino que se negaba a que su hijo estudiase la segunda lengua, *“porque su lengua – el chino mandarín– la hablaban muchos más millones y además era tan antigua o más que la que se le proponía estudiar”*.

La integración bien entendida se debe concebir como un proceso compartido de reconocimiento de las distintas culturas en un esfuerzo de aceptación y de negociación por ambas partes. La integración no debe depender sólo de la tolerancia más o menos displicente de los autóctonos ni tampoco de la simple buena voluntad de los inmigrantes, requiere que haya una percepción de que ambas partes se pueden enriquecer mutuamente con las distintas culturas compartidas.

Ahora bien, como plantea José Antonio Jordán (2001:41), una negociación así implica, por lo menos, tres premisas:

- *Igualdad real de oportunidades y de derechos sociales,*
- *respeto auténtico a todas las identidades culturales y*
- *compromiso mutuo con un mínimo de conductas y valores socio-morales comunes.*”

En la práctica, estos supuestos se pueden ejemplificar así:

“Trato laboral justo e igualitario. Oportunidades reales de participar en la gestión escolar, local y social. Eliminación de prejuicios y de estereotipos en los medios de comunicación. Respeto e interés hacia las diferentes expresiones culturales. Facilitar el aprendizaje de lengua o lenguas del país. Adopción de valores en la línea de los Derechos Humanos dejando de lado toda práctica que los vulnere, tanto en el ámbito público como privado.” (J.A. Jordán, 2001:41)

1.3.2. Otros grupos de alumnos con necesidades especiales

Antes de seguir, conviene no olvidar que la tarea de integración no se ciñe sólo a los alumnos sujetos de este estudio, sino que incluye otros colectivos que han venido siendo hasta ahora objeto de atención especial. Aunque estos grupos no entran como objeto del estudio de un modo directo, sus implicaciones en las actuaciones educativas coinciden o se solapan notablemente en su funcionamiento dentro del mundo escolar. Estos grupos son:

- Una minoría étnica, con una cultura claramente diferenciada y frecuentemente discriminada, que lleva siglos con nosotros: **la minoría gitana**. A la diferencia cultural se une, en muchas familias, la marginación social debida a su situación de pobreza, de exclusión del mundo laboral y la confinación en *guetos* urbanos que, con frecuencia, coinciden en el espacio con la población inmigrante. El número de niños y niñas gitanos/as en el País Vasco oscilaba entre 4.500 y 6.000, según un recuento no oficial y muy difícil de realizar por la movilidad de muchas familias. (Consejo Escolar de Euskadi, 2002)

El colectivo de alumnos gitanos tiene en común con el de inmigrantes, el hecho de que su localización se realiza en determinados centros y que tienen resultados escolares menos satisfactorios que los del alumnado autóctono.

El índice de alumnos de este colectivo que superan los estudios de primaria, no llegaba al 20%. Según datos recogidos por el colectivo Kalé dor kayiko en el curso 1999-2000, de los 140 alumnos gitanos que cursaban 6º de Primaria, sólo el 16% consiguió superar correctamente este nivel. A una gran distancia de la media global del grupo (Barceló, F., 2004).

- El colectivo de **menores no acompañados**, que, siendo inmigrantes, adolecen todavía de mayores necesidades de orden social. La mayoría son magrebíes, adolescentes o menores que logran pasar la frontera y aquí son detenidos por la policía o acuden por su voluntad a los centros de acogida. Según datos expuestos por Barceló, F., (2004) su presencia numérica en la provincia de Guipúzcoa osciló, según los años, entre las cantidades siguientes: 1997: 28; 1998: 82; 1999: 103; 2000: 159; 2002: 117. (Sobre este sector de menores, se puede consultar el reciente informe *Situación de los menores extranjeros no acompañados en la CAPV*, Ararteko, 2005)
- Los **alumnos con necesidades educativas especiales** (nee) cuyo tratamiento ha sido objeto de un completo estudio por parte de la institución del Ararteko y cuyas conclusiones aparecen publicadas en el informe *La respuesta a las necesidades educativas en la CAPV*. (Ararteko, 2001)

1.3.3. Dilemas que plantea la integración del alumnado inmigrante

Como hemos visto en el caso de otros países de Europa, no hay unanimidad respecto a los criterios de integración de los alumnos de origen extranjero en la escuela. Tampoco resulta fácil establecer criterios uniformes a la hora de regular los procedimientos en los que ésta se desarrolle de la manera más positiva, tanto para ellos como para el resto de los alumnos del centro.

Pero antes de nada habría que plantearse, de un modo más general, qué objetivos y qué medios se deben articular para realizar de la mejor manera la introducción de las alumnas y los alumnos de origen extranjero en nuestro sistema educativo. Por ello nos podemos plantear la cuestión fundamental, que es en ponernos en el lugar de los otros, como hace Fermín Barceló (2004):

“¿Si nosotros fuéramos emigrantes, qué tipo de acogida y qué tipo de respuesta nos gustaría recibir? ¿Si nuestros hijos e hijas fueran al extranjero, qué le pediríamos a su escuela y a su sociedad?

Supongamos que a los que vienen de fuera y no conocen nuestra/s lenguas, les ofreciéramos tres meses de “liberación” para aprender euskera o castellano.

Supongamos que a cualquiera llegado de fuera le ofreciéramos una especie de “tutor” a su disposición por los menos para que los primeros días no estuviera perdido.

Supongamos que donde vivimos se pudiera alquilar un piso o una habitación y, además, a cambio de un alquiler justo.

Supongamos que al que tiene oferta de trabajo no le pusiéramos ningún obstáculo para conseguir permiso de trabajo.

Supongamos que en las escuelas en las que hay mucho alumnado magrebí hubiera un profesor o un ayudante magrebí o, al menos, un colaborador itinerante.

Supongamos que en todas las escuelas hacen, de vez en cuando, actividades (música, arte, costumbres, fiestas...) para conocer las características de cada grupo de alumnos.

Supongamos...

¿Qué pensaríamos? ¿Así sería más fácil o más difícil la integración de los extranjeros?

Se hacen muchas preguntas pero en el fondo es la misma pregunta siempre. La que se ha hecho al principio:

***¿Si nosotros fuéramos inmigrantes qué tipo de acogida escolar y social nos gustaría recibir?
¿Qué tipo de acogida nos gustaría que recibieran nuestros hijos e hijas?”***

Como se ha venido insistiendo, integrar a los alumnos, los que sean, en un centro escolar no consiste **sólo** en abrirles las puertas y asignarles un aula, sino que, como en todos los casos, conviene considerar todos los aspectos que acompañan a la educación y que no son sólo los que se refieren al aula.

En el caso de los alumnos y alumnas de origen extranjero hay que tomar en consideración, además de los que se toman con todos los alumnos, otra serie de medidas que tienen que ver con las circunstancias especiales que concurren en este colectivo, y que se refieren, además de a su aprovechamiento académico, al hecho de que su llegada a los centros no suponga dificultades añadidas del tipo de conflictos que pueden tener que ver con la xenofobia.

1.3.4. Integración y religión

Una persona puede hablar dos, tres lenguas y sentirse cómodo en cualquiera de ellas. Sin embargo, la religión, siendo un elemento de identidad, es un elemento excluyente. Si uno abraza la religión musulmana, no puede ser a la vez católico, y viceversa. La opción religiosa va a ser un factor determinante para que un número importante de alumnado inmigrante, principalmente el que profesa la religión islámica, desestime la posibilidad de acceder a centros de confesionalidad católica. Incluso dentro de las mismas iglesias tenemos visiones excluyentes. En Vitoria, por ejemplo, hay fieles musulmanes que hacen un seguimiento del Corán como el de los imanes de Marruecos, mientras que

otros se orientan según las directrices de los imanes de Arabia Saudita, que parecen responder a unos imperativos más rígidos.

También sabemos que las relaciones que se dan entre las distintas manifestaciones del cristianismo son esporádicas y lejanas. Podemos recordar las relaciones conflictivas que mantienen protestantes y católicos en Irlanda del Norte. Si nos referimos a las que existen entre los evangelistas y los católicos en Vitoria, comprobamos que se muestran recelosas entre sí y las relaciones no se manifiestan más que con ocasión de algún foro de encuentros sobre las distintas religiones.

Aunque el peso que tiene el catolicismo respecto a otras iglesias cristianas es mucho mayor, el seguimiento de éstas entre los alumnos de etnia gitana y el alumnado procedente de algunos países sudamericanos es comparativamente más importante que en el resto de los alumnos.

Sin embargo, la religión funciona como un factor que influye en las acciones de solidaridad entre los creyentes, principalmente los de una misma religión. Esto es lo que sucede en el caso Vitoria donde algunas parroquias se convierten en verdaderos centros de acogida y cumplen una función de asistencia social, cubriendo desde la ayuda en alimentos y ropas, hasta las más variadas formas de ayuda. Lo mismo sucede con las mezquitas, que suelen funcionar como los primeros centros de acogida entre los llegados de religión islámica.

Las parroquias situadas en los entornos más desfavorecidos, además ser lugares de culto, desarrollan una valiosa labor social y de apoyo al inmigrante, a través de asociaciones como Cáritas. Y en estos casos se hace sin tener en cuenta las creencias de los que llegan. Eso es, al menos, lo que confiesa el párroco de Santa María, parroquia situada en el casco antiguo de Vitoria, quien cuenta, desde su experiencia, que en su parroquia no se miran los credos de los que van a pedir ayuda: *“En la parroquia de Santa María de Vitoria se practica ‘la caridad intercultural’. A la parroquia acude gente de todas las creencias y culturas, a excepción de los de origen chino”* –matiza– *“y a la hora de repartir alimentos o ayudar, se les presta ayuda a todos los que lo necesitan, independientemente de su credo o de su cultura”*.

Este párroco, que ejerce la interculturalidad en el día a día de su parroquia, reflexiona en voz alta, que el lugar de encuentro entre las religiones no es tanto la visión que se tiene en cada una de ellas de un ser supremo, sino los derechos humanos. *“Los musulmanes están básicamente de acuerdo con la Declaración de los Derechos del Hombre, pero siempre que se respeten antes las singularidades de su credo religioso. El desencuentro comienza desde el momento que los interpretan tomando como referencia principal el Corán. Las diferentes creencias religiosas imponen distintas miradas y por tanto distintas interpretaciones de los Derechos del Hombre”* (Párroco de Santa María. Entrevista personal).

“Puntos de vista”

“Desde el punto de vista del oriente del mundo, el día del occidente es de noche.

En la India, quienes llevan luto visten de blanco. (...) Según los sabios de la región colombiana del Chocó, Adán y Eva eran negros, y negros eran sus hijos Caín y Abel. Cuando Caín mató a su hermano de un garrotazo, tronaron las iras de Dios. Ante las furias del Señor, el asesino palideció de culpa y miedo, y tanto palideció, que blanco quedó hasta el fin de sus días. Los blancos somos hijos de Caín.”

Eduardo Galeano (1998:61)

1.3.5. Integración y lengua. La identidad lingüística

Entre los diversos elementos que definen una cultura, junto a la religión, la lengua es un elemento fundamental de la identidad de una persona o de un grupo social. Sin embargo, el efecto que produce en los seres humanos es muy diferente.

Mientras que la religión suele ser un elemento de separación de los individuos y los grupos sociales en función de sus creencias y ha sido a lo largo de la historia un factor desencadenante de guerras y conflictos, la lengua de un individuo o la lengua de una comunidad no han provocado efectos tan determinantes. En cualquier caso ejerce más efecto de cohesión social que de segregación: una de sus principales funciones es la comunicativa. Además, el hablar una lengua no excluye el (re) conocimiento de otra/s lenguas. Al contrario.

No podemos dejar de reconocer, por tanto, que la lengua es parte muy importante de la identidad de los individuos: cuando se corta, o se perturba gravemente, ello afecta gravemente a su personalidad entera. A nivel social implica un fuerte sentimiento de pertenencia a una comunidad, pero no es excluyente. Como dice Amin Maalouf en su magnífico ensayo (1999:142), la religión tiene vocación de exclusividad y la lengua no:

“Es posible hablar simultáneamente el hebreo, el árabe, el italiano y el sueco, pero no es posible ser al mismo tiempo judío, musulmán, católico y luterano; además, aun cuando una persona se considerara creyente de dos religiones a la vez, esa actitud no sería aceptable para los demás. (...) Quiero solamente llamar la atención sobre el hecho de que la lengua tiene la maravillosa particularidad de que es a la vez un factor de identidad y factor de comunicación.”

De la misma manera, un alumno o una alumna puede hablar dos, tres lenguas, y no por ello va a dejar de hacer compatible el aprecio por las lenguas y las culturas que expresan dichas lenguas. Al contrario, la experiencia muestra que este tipo de alumnado, no sólo manifiesta mayor tolerancia entre las diferentes expresiones culturales y lingüísticas, sino que también va a tener más facilidades para desarrollar su competencia lingüística y cultural...

En el País Vasco se han planteado problemas y se han generado respuestas distintas en relación con las dos lenguas oficiales en contacto, y, en este sentido, las muestras de aceptación de la diversidad cultural son muchas, pero también nos encontramos que se producen respuestas discriminatorias e intolerantes. El ciudadano vasco, sobre todo en la esfera de su vida privada, se muestra claramente hospitalario, solidario y abierto. Pero, al mismo tiempo, especialmente en la vida pública, se manifiestan tendencias a la división, al enfrentamiento y a la intolerancia, manifestando actitudes de **“lingüicismo”**, es decir, *“el uso de la lengua como un instrumento de segregación con un componente de etnicismo y racismo”* (Tove Skutnabb-Kangas 1988).

En el sistema educativo de la CAPV está resultando difícil encontrar el punto de equilibrio entre dos polos necesarios: asumir y abrirse a la diversidad cultural y, al mismo tiempo, afirmar la propia identidad cultural, negada durante mucho tiempo y que, en cierta manera, hay que recuperar. No se puede hablar de tolerancia si se niega uno de los dos polos o se sacrifica uno de ellos por afirmar el otro.

En el caso del alumnado inmigrante nos encontramos con que su integración dentro del sistema educativo plantea distintas opciones, que son la que corresponden a los diferentes modelos que se ofertan. Según la LOGSE, cada centro, a partir del análisis de su entorno y su trayectoria propia, definirá en el Proyecto Educativo de Centro, PEC, los objetivos y las líneas básicas de actuación. *“El proyecto educativo se definirá como un proyecto integrador, siendo la no-discriminación y la integración educativa valores fundamentales”*, se concreta en la misma ley. En el Proyecto Curricular, el profesorado acordará el proyecto lingüístico del centro y las directrices para la atención a la diversidad del alumnado.

1.3.6. Identidades y plurilingüismo

Aunque todavía se está en una fase inicial, de un tiempo a esta parte se está haciendo una apuesta desde la Administración educativa para introducir el plurilingüismo en el sistema educativo. Hay un gran interés social de que todos los alumnos logren expresarse, además de en las dos lenguas oficiales, al menos en una lengua extranjera. El interés mayoritario se dirige hacia el inglés, aunque, por razones de cercanía, interesa también el francés, que se pretende adquirir como cuarta lengua. Se están realizando experiencias y jornadas sobre el plurilingüismo y el debate está abierto. Algunos centros llevan años haciendo una apuesta seria por la introducción del plurilingüismo en la enseñanza.

Hay un cierto consenso sobre los objetivos del plurilingüismo que, según Xavier Garagorri (2002:93), se establece sobre el supuesto de que *«el bilingüismo sea la base para aprender euskera y el castellano, las dos lenguas oficiales, y luego la enseñanza de una tercera lengua, la extranjera. Y hay una aceptación de la comunidad educativa»*.

La llegada del alumnado inmigrante no hace sino reforzar esta perspectiva plurilingüe, pero desde distintos supuestos. Algunos llegan ya siendo bilingües y su introducción en las distintas aulas, con sus distintas lenguas y culturas, crea una nueva realidad plurilingüística y pluricultural.

Lo que hablan en la casa de Demba

«Ya que salvo él, que nació en Malí, todos [en el piso] son senegaleses, cabría pensar que se entendieran en francés, lengua oficial del Senegal. Sin embargo, en casa de Demba se hablan muchas lenguas:

- Si hablan entre gente de un mismo pueblo, usan la lengua de este pueblo.*
- Si hablan entre personas de diferentes pueblos, usan el wolof. Nadie es wolof en casa de Demba, pero todos hablan esta lengua, mal que bien, porque es la lengua más extendida en Senegal.*
- Demba sabe algo de wolof, porque vivió unos años en Senegal. Cuando no halla una expresión adecuada en wolof recurre al francés. Y como último recurso, usa el castellano».*

Beatriz Díaz (2004 a)

En muchos casos son bilingües o están familiarizados con más de una lengua. Entre los alumnos procedentes de países subsaharianos es muy corriente este hecho y también que muchos ocultan la información sobre las lenguas que hablan. Son personas bilingües que no sienten que lo sean o se avergüenzan de ello. Sin embargo, podemos plantearnos la pregunta: ¿Una persona que habla francés, español, inglés es bilingüe y otra que hable unas cuantas lenguas o dialectos africanos, no? Precisamente, estas personas que llegan conociendo lenguas minoritarias son las que más fácilmente podrán establecer simetrías entre su situación lingüística y la del país de acogida (Carme Junyent, 2005).

Por tanto es muy importante reconocer el valor que para el alumnado y para el centro tienen las nuevas lenguas y las nuevas culturas y se deberían presentar como un factor de riqueza. Por una parte el conocimiento de esas lenguas puede ayudar en el proceso de aprendizaje de las lenguas oficiales. Por otra, ante la realidad de un mundo cada vez más interdependiente, con relaciones económicas cada vez más abiertas y complejas, influye en que se vea a estos alumnos, que poseen una gran variedad idiomática como futuros intermediarios o embajadores no sólo en el sentido intercultural del que hemos hablado antes sino también con capacidad para prestar sus servicios de traductores a empresas con relaciones en otras partes del mundo

El marco común europeo de referencia para las lenguas recoge la clara apuesta del Consejo de Europa (2001), en relación con la enseñanza y aprendizaje de lenguas, por potenciar el plurilingüismo y la pluriculturalidad. Conviene recordar que el documento distingue entre multilingüismo, entendido como *“conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de varias lenguas en una sociedad determinada”*, y plurilingüismo, que *“hace referencia a la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y a la interrelación que se establece entre ellas. Los conocimientos y experiencias lingüísticas de un individuo pueden adquirirse bien en sus entornos culturales o bien en la escuela; se organizan en sistemas que se relacionan entre sí e interactúan, contribuyendo así a desarrollar la competencia comunicativa del sujeto”* (Diccionario de términos clave de ELE: Centro Virtual Cervantes). Esta perspectiva queda completada con el concepto de pluriculturalidad, que *“hace referencia a la presencia simultánea de dos o más culturas en la competencia comunicativa de un individuo y a la interrelación que se establece entre ellas”*. Como resumen Morote y Labrador (en Sierra y Lasagabaster, 2004:17):

“Estas dos competencias (plurilingüe y pluricultural) se definen en el Marco como la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y la de participar en una relación intercultural en que una persona

domina –con distinto grado– varias lenguas y posee experiencia en varias culturas. Esto no se contempla como la superposición o yuxtaposición de competencias diferenciadas, sino como la existencia de una competencia compleja –e incluso compuesta– que el usuario puede utilizar.”

El Nuevo Modelo recoge el enriquecimiento que supone el plurilingüismo y la pluriculturalidad y establece la importancia del desarrollo de la conciencia lingüística.

Tabla 1. Modelo Tradicional versus Nuevo Modelo

Modelo Tradicional	Nuevo Modelo
Enfoque en la nación-estado y en la lengua de la nación como fuente de identidad.	Énfasis en la ciudadanía europea y en la diversidad lingüística.
El plurilingüismo es un problema para la sociedad.	El plurilingüismo enriquece la sociedad.
El bilingüismo y la procedencia de una cultura diferente son silenciados.	El bilingüismo y la procedencia de una cultura diferente son bien acogidos.
La educación bilingüe en la escuela se ve como un problema. Los niños deben ser instruidos en la lengua nacional para estudiar otras lenguas posteriormente.	La educación bilingüe o plurilingüe se apoya porque puede favorecer el aprendizaje de lenguas diversas paralelamente y al mismo tiempo.
Los hablantes de otras lenguas son «foráneos».	Los habitantes de otras lenguas forman parte de nuestra comunidad.
Aprender otras lenguas es difícil.	Aprender otras lenguas es normal.
Adquirir un nivel de lengua casi como la de un nativo es el objetivo final.	Se valoran los niveles de competencia comunicativa más básicos en diversas lenguas, que se irán adquiriendo a lo largo de la vida.
La enseñanza/aprendizaje se centra casi exclusivamente en objetivos lingüísticos. La cultura no se contempla o se presenta de forma estereotipada.	La enseñanza/aprendizaje contiene elementos culturales a fin de concienciar al alumnado respecto a la pluriculturalidad y a valorar y respetar otras lenguas, sus hablantes y otras culturas.
La enseñanza/aprendizaje se centra en una sola lengua. No se pueden aprender a la vez dos o más lenguas.	La enseñanza/aprendizaje de lenguas establece vínculos entre varias lenguas y entre lenguas muy diversas con el fin de que el alumnado adquiera una conciencia lingüística (<i>language awareness</i>).
El aprendizaje de lenguas tiende a ser elitista y problemático para la mayoría.	El aprendizaje de lenguas está al alcance de la mayoría. Lo cual ha de facilitar la comunicación entre los que vivimos en sociedades cada vez más plurilingües y pluriculturales.

(Bernaus, M., 2004:4-5. En Sierra y Lasagabaster, 2005)

1.4. LA INTEGRACIÓN Y LAS CULTURAS DE LOS ALUMNOS INMIGRANTES

Lo que es homogéneo no se puede integrar: sin diferencia no hay integración. Los individuos y las colectividades diferenciadas necesitan marcos de participación, como la economía o la escuela. Sin integración, no hablaríamos de diversidad, sino de exclusión. El fenómeno migratorio supone heterogeneidad. La igualdad de derechos no implica que no vaya a haber diferencias: en una comunidad puede haber distintos grupos culturales o sociales, distintas maneras de pensar o de actuar pero sólo debe haber una sociedad. Por tanto la integración de los inmigrantes no ha de consistir tanto en hacer que se hagan de «los nuestros», en una concepción «asimilacionista», como en dejarles desarrollar sus propias identidades para asumir sus múltiples pertenencias. En la medida en que nosotros respetamos y asumimos el valor de su cultura, ellos aprenderán, valorarán y respetarán nuestras culturas, que han de enriquecernos recíprocamente a ambos. Eso es lo que vienen a decir las palabras del Secretario General de la Sección de Enseñanza de CC.OO., (Javier Nogales, 2003), en relación con unas de las declaraciones de la ex Consejera sobre la acogida al alumnado inmigrante: *“Cuando ésta dice que al que recalca en este país hay que ‘orientarle’ –no informarle–, para que se integre ‘mejor’ para que sea ‘como nosotros’, en realidad, lo que está diciendo la Consejera de Educación, es que se le está orientando para que ‘sea como nosotros queremos que sea’”.*

En cierta manera, estas personas llegadas de otros países son, en la denominación de Amin Maaluf, «*personas fronterizas*», cuya identidad se apoya en distintas lenguas y culturas y que tienen la función de ser «*enlaces, puentes, entre las diversas comunidades y las diversas culturas*». Por eso no se puede imponer que elijan una opción eliminando la otra:

«Si se les insta continuamente a que elijan un bando u otro, si se les conmina a reintegrarse en las filas de su tribu, entonces es lícito que nos inquietemos por el funcionamiento del mundo. Si se las ‘insta’ a elegir, si se las ‘conmina’ –decía– ¿Quién las conmina? No sólo los fanáticos y los xenófobos de todas las orillas: tú y yo, todos nosotros. Por esos hábitos mentales y esas expresiones que tan

arraigados están en todos nosotros, por esa concepción estrecha, exclusivista, beata y simplista que reduce toda identidad a una sola pertenencia que se proclama con pasión.»

Identidad

«Lo que me hace ser yo mismo y no otro es que estoy a caballo entre dos países, entre dos o tres lenguas, entre varias tradiciones culturales. Esa es mi identidad.»

Amin Maalouf

1.4.1. Diferentes enfoques en relación con el trato a la cultura y a la lengua de la población inmigrante

En el ámbito escolar, la atención a la diversidad cultural ha ido cambiando conforme se han ido produciendo diferentes concepciones de la diversidad cultural en la sociedad.

Uno de los planteamientos con más peso en las políticas sociales y educativas ligadas al fenómeno migratorio, ha sido el que situaba como primer objetivo el conseguir que los grupos de alumnos/as de origen extranjero se integrasen lo más rápidamente posible en el sistema educativo y en la sociedad de acogida.

Este planteamiento tiende a conseguir una rápida y más eficaz inserción del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje y va unido a la enseñanza de una sola lengua y cultura, la mayoritaria. En distintos países de Europa ha sido corriente este planteamiento que tiende a simplificar la enseñanza en aras a conseguir una rápida y más eficaz inserción del alumnado de origen extranjero en el aula. Es en esa dirección en la que, en el caso de Estados Unidos, se han dirigido las sucesivas derogaciones de leyes sobre bilingüismo escolar debido a que *«suponen una sobrecarga para el alumno y una dificultad para su futura integración escolar y social»*.

Este enfoque se apoya en la creencia de la incompatibilidad de las diferentes culturas en un mismo contexto social y, por añadido, en el diferente peso específico de cada una de ellas. Así la cultura dominante se presenta *«como la norma en relación con la cual han de ser apreciadas las otras culturas. Es sólo desde ella, según esta visión, que las otras reciben sentido y alcance»*. La **perspectiva asimilacionista** plantea la necesidad de adaptar a «los otros», los minoritarios, de modo que se *«adecuen a los valores, costumbres y formas organizativas de la sociedad receptora, considerada como superior»* (Juliano, D. 1993:32).

Así, estas ideas han encontrado su desarrollo en la práctica educativa que promueve allanar las diferencias entre la cultura mayoritaria y la minoritaria a través de una pedagogía compensatoria.

Estas actitudes, además, producen un efecto perverso por el cual se asocian los rasgos que definen las necesidades sociales y económicas a una determinada filiación cultural.

Las diferencias entre las culturas se entienden como un «déficit» de conocimientos del alumnado minoritario, que la escuela debe completar a través de este tipo de educación, que «compense» las diferencias. Se asocia la diferencia cultural a un atraso educacional que en muchos casos no es real o lo es sólo en unos aspectos, ya que este alumnado, además de las diferencias culturales, puede padecer determinados condicionantes socioeconómicos que merezcan una intervención del tipo de ayuda social.

Esta forma de entender la inserción social del alumnado de origen extranjero, en muchos casos bien intencionada, tiene sin embargo el importante inconveniente de que no atiende a su cultura familiar, a sus raíces y en definitiva a su identidad, lo que supone un precio muy alto a pagar.

Se produce a veces el efecto de que las personas así educadas mantienen una dualidad social, en la que, por una parte, no se sienten admitidos por los autóctonos y, al mismo tiempo no mantienen su propia identidad. *«Esta situación puede provocar angustia y una indefinición cultural que va a suponer una dificultad añadida a su integración»*, tal y como se ha estudiado en colectivos de inmigrantes (Colectivo IOE, 2002).

El pretendido objetivo de la práctica asimilacionista, esto es la educación de todos los alumnos y alumnas en una cultura dominante que se pretende única, se ha revelado como un fracaso, fundamentalmente en cuanto a cohesión social y promoción de las minorías a asimilar. *«Esta constatación fue dando paso a la progresiva valoración del pluralismo cultural unida a la progresiva incorporación de elementos de las distintas culturas»* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1984:33).

Muchos autores, que han tratado el tema de las culturas en contacto, han utilizado con profusión, a veces de una manera confusa, el término multiculturalismo o el adjetivo multicultural que en un principio respondían a orientaciones pedagógicas del tipo asimilacionista de influencia anglosajona, donde la expresión en lengua inglesa más común es *multicultural education*.

En la actualidad la utilización del término «multicultural» responde a un reconocimiento de las culturas minoritarias y plantea una revisión del enfoque asimilacionista y, al mismo tiempo, una revalorización del pluralismo cultural por sí mismo. Esta perspectiva, en cuanto reconoce la diversidad cultural y es un intento de revisar el objetivo uniformador del enfoque «monocultural», claramente asimilacionista, supone un avance ya que se toma conciencia de los colectivos minoritarios implicados y plantea un currículo complementario. Sin embargo es un enfoque restrictivo ya que sólo pone el acento en los aspectos más externos. La práctica multicultural reconoce un cierto valor de la cultura minoritaria, aunque de un modo relativo, como una actividad extraescolar, o fuera de la clase normal, ligada al ámbito familiar, fuera del currículo oficial y destinado a los alumnos minoritarios.

Si bien, es un paso adelante en el reconocimiento de la cultura minoritaria, hay que tener en cuenta que no es la solución definitiva por los efectos no deseados que puede producir. Este planteamiento puede conducir a una cierta segregación ya que, si el grupo mayoritario no toma parte en estas actividades o no las percibe como algo positivo para toda la comunidad, puede tomarlas como actividades que intentan hacer pervivir las diferencias y la segregación.

En los últimos tiempos parece haber tomado fuerza, respecto a los planteamientos anteriores, la concepción teórica y práctica sobre la diversidad cultural de todas las sociedades, basada en el principio de la igualdad, la interacción y la transformación social: **el interculturalismo**. Esta concepción trata de superar el «multiculturalismo», por el cual se constatan y respetan las diversas culturas presentes en una misma sociedad sin considerar las interacciones que se producen entre ellas. Niega legitimidad a la simple «asimilación» de las culturas minoritarias por parte de la mayoritaria y rechaza las actitudes discriminatorias y xenófobas de quienes tienen una cultura diferente.

De todo lo dicho hasta aquí, se puede inferir que **la educación intercultural**, en la definición de Jordán J.A. (1994:21):

«Se puede entender como la respuesta pedagógica a la necesidad actual de preparar futuros ciudadanos para vivir en una sociedad que es realmente multicultural e idealmente intercultural. La educación intercultural pretende formar en todos los alumnos de todos los centros una competencia cultural madura; es decir un bagaje de aptitudes y actitudes que les capacite para funcionar adecuadamente en nuestra sociedad multicultural y multilingüe.»

Este término de «educación intercultural» y el concepto que encierra de planteamiento ideológico parece ser el de mayor aceptación entre los diferentes autores de nuestro ámbito cultural (Siguán, Etxebarria, Serra, Jordán, entre otros) que parecen preferirlo frente a los demás.

Mientras pluriculturalismo o multiculturalismo responden al hecho objetivo de la presencia de varias culturas en contacto, el término interculturalismo resulta más adecuado, expresa mejor la idea de interacción entre las diferentes

culturas «ya que el prefijo ‘inter’ hace referencia a una idea central de intercambio, valoración y enriquecimiento mutuo entre las culturas en contacto» (Jordán, 1994:22).

Por otra parte, el Dictamen del Comité de las Regiones sobre la «Educación Intercultural» (1997) defiende, respecto a los otros términos, el de «educación intercultural» porque «*da a entender la interacción e intercambio dinámico entre las distintas culturas*», al mismo tiempo que recuerda que en una Europa cada vez con más trabajadores de origen inmigrante y con una vocación más plural debe servir «*para hacer una Europa más unida y prevenir el racismo y la xenofobia*».

La educación intercultural, según el mismo dictamen, no debe limitarse a la actuación en las aulas sino que debe implicar la actuación extraescolar y la educación de adultos. Este tipo de educación, añade, debe proveer de materiales interculturales adecuados, la introducción de sus contenidos en los planes de estudio y la formación del profesorado en estos contenidos.

En este campo, y esta es una idea para ser muy tenida en cuenta, se pide un mayor acceso a la docencia por parte de los jóvenes originarios de las comunidades de inmigrantes o de las minorías étnicas.

Se trata de desarrollar entre todos los alumnos y alumnas de todos los centros (y no sólo en los que tienen alumnado inmigrante entre sus aulas) capacidades que les permitan convivir dentro y fuera de la escuela, con personas culturalmente distintas y les ayuden a resolver los posibles conflictos que puedan surgir por el contacto de diversas concepciones culturales.

Se debe intentar armonizar, dentro de una educación intercultural equilibrada, el respeto a la diversidad cultural con la inspiración a la igualdad de todos los alumnos.

Decálogo para una educación intercultural

- I.- *Educarás en la convicción de la igualdad humana y contra todo tipo de exclusión.*
- II.- *Respetarás a todas las personas, pero no necesariamente todas sus costumbres o sus actuaciones.*
- III.- *No confundirás la interculturalidad con el folklorismo.*
- IV.- *Facilitarás una construcción de la identidad libre y responsable.*
- V.- *Tomarás los aprendizajes como medios al servicio de los fines educativos.*
- VI.- *Te esforzarás para que todas las actividades de aprendizaje sean significativas para todos, especialmente para los grupos minoritarios.*
- VII.- *No caerás en la tentación de las agrupaciones homogéneas de alumnos.*
- VIII.- *No colaborarás en la creación ni en la consolidación de servicios étnicos.*
- IX.- *Evitarás los juicios temerarios sobre las familias de los alumnos.*
- X.- *Reconocerás tu ignorancia, tus prejuicios y tus estereotipos, y la necesidad de una formación permanentemente específica.*

Francesc Carbonell y París. Maestro.
Cuadernos de Pedagogía

1.4.2. La escuela intercultural

En la sociedad actual conviven grupos de orígenes cada vez más variados, pero este hecho, en sí mismo, no debe hacernos pensar que la simple coexistencia física vaya a generar una convivencia intercultural positiva. A veces ocurre todo lo contrario.

No se puede dejar al azar que esta convivencia se vaya a transformar en una fuente de problemas de racismo, guetos, y rechazos culturales y sociales, por no haber sabido poner a tiempo los medios adecuados.

Se puede afirmar con José Antonio Jordán (1995:37) *«que muchos profesores que han sido formados para atender a grupos de alumnos relativamente semejantes, suelen percibir la presencia de alumnos culturalmente diferentes como un 'problema' añadido a la ya extendida atención a la diversidad, que en los últimos años se está demandando como un principio esencial»*.

La experiencia de la educación intercultural puede prestarse a equívocos que conviene evitar distinguiendo bien **qué es y qué no es** este concepto tan usado en el ámbito escolar.

No debemos pensar que los alumnos de los grupos minoritarios, por el hecho de serlo, van a ser siempre deficitarios. Se suele dar muy frecuentemente el error de creer que los diferentes suelen ser «deficientes». Se trata de que se integren en la vida escolar y académica del centro pero sin que por ello tengan que dejar su lengua y su cultura.

Tampoco debemos por ello caer en el otro extremo de conceder un valor excesivo a las diferencias culturales, lo que algunos dan en llamar «educación cultural extrema».

Este enfoque excesivamente respetuoso con las diferencias y mantenerlas vivas dentro del marco escolar puede conducir a la creación de guetos escolares. Al fin y al cabo, en otro extremo, esta apreciación acaba también en una suma de monoculturalismos.

No se debería plantear la educación intercultural como una suma de actividades aisladas que puedan acabar siendo una suma de jornadas multiculturales organizadas puntualmente y que se basan en demostraciones culinarias (lo que algunos llaman despectiva y gráficamente “*el currículo del cuscús*”), artísticas, musicales, etc. de los diferentes grupos presentes en la escuela. Ni tampoco debemos pensar que la educación intercultural es un conjunto de actividades dirigidas exclusivamente a los grupos minoritarios o a los centros con alumnos de origen extranjero. El enfoque intercultural, según Jordán J.A., “*debería ser contemplado en todo tipo de centros educativos de cara a preparar a ciudadanos para la sociedad del futuro*”.

La escuela va a ser la institución, entre otras, que tendrá que cumplir este cometido de formación en la convivencia. El hecho de que vivamos en una sociedad con una diversidad cultural creciente obliga a la escuela a asumir esta diversidad y a educar al alumnado desde los principios de la igualdad entre todos los seres humanos y la tolerancia de sus creencias. En ella se ha de aprender a respetar todas las culturas y a las personas que participen de diferentes modelos culturales, sin actitudes discriminatorias ni xenófobas, con el único límite del respeto a la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

En relación con este planteamiento, el Defensor del Pueblo (2003, 266) aboga por:

“La introducción de la diversidad cultural como eje transversal y perspectiva desde la que debería abordarse la elaboración en los centros docentes de la programación de todas las áreas de conocimiento. Es imprescindible generalizar en todas las escuelas un modelo de educación respetuoso con las diferencias culturales que constituye la base necesaria para una valoración positiva de todas las culturas presentes en los centros y de las personas que pertenecen a las mismas.”

Aunque no puede hablarse de una política común de cara al alumnado inmigrante las escuelas han adoptado o van a tener que tomar medidas relativamente similares que pueden agruparse en torno a los siguientes apartados, según la clasificación de M. Siguán (1998:21):

“– Medidas dirigidas a facilitar la integración de los alumnos en el sistema escolar y, en primer lugar, todas las que tienen por objeto mejorar su conocimiento de las lenguas del país en el que se han instalado, a compensar el retraso escolar como resultado del desconocimiento inicial de la/s lengua/s de aprendizaje o por el cambio de sistema educativo.”

- *Medidas dirigidas a facilitar o a fortalecer el conocimiento mutuo entre los alumnos autóctonos y los inmigrados y que se engloban en la introducción del currículo de la educación intercultural.*
- *Medidas dirigidas a mantener los rasgos culturales propios y en primer lugar a mantener y potenciar en la medida de lo posible la lengua y la cultura de su comunidad de origen.”*

Ahora bien, en el enfoque de estas medidas y su alcance, se debe tener en cuenta que su aplicación no afecte negativamente a la escuela sino, al contrario, deben servir como acicate para crear un marco educativo enriquecedor.

El enfoque pedagógico que ayude a recoger todos los aspectos culturales y lingüísticos dentro de este marco integrador que toma como referencia los Derechos Humanos, es el que se reconoce en torno al concepto de **escuela intercultural**.

1.4.3. Marco legal de la CAPV en torno a la escuela intercultural

Existe un amplio soporte de medidas legales de distinto tipo que promueven los planteamientos interculturales expuestos en todos los ámbitos administrativos que regulan la organización de la vida educativa. Pero no siempre es fácil saber en que marco legal nos movemos.

La normativa educativa está tan dispersa en las leyes orgánicas (LODE, LOGSE, LOPEG, LOCE y LOE) que forman un laberinto legislativo en el que se tiene que ir de una disposición derogatoria a otra, de una disposición adicional a una transitoria, para saber si se aplica una u otra ley y si determinado aspecto educativo se regula desde la Administración central o desde las respectivas administraciones educativas. Está por definir el marco en el cual se desarrollaran estas leyes después de que la Ley de Calidad, de agosto de 2003, fuera revocada en algunos aspectos, con el objetivo de plantear otros objetivos educativos en posteriores desarrollos de la LOE.

Este panorama tan complejo hay que incluirlo dentro del marco jurídico europeo, que es donde más se percibe la intencionalidad de desarrollar la intercultural.

En Europa, desde los primeros acuerdos tomados por la Comisión Europea hasta los más recientes de la Unión (a la espera de la aprobación o no de la Constitución Europea) se percibe la importancia que toman en el mundo educativo la convivencia y la relación entre las distintas culturas. Entre otras:

- La Directiva de 1977 para la educación con hijos de inmigrantes.
- El artículo 126 del Tratado de la Unión Europea (1992) destaca la importancia de la educación y la diversidad cultural y lingüística.
- El Libro Verde sobre la Dimensión Europea de la Educación (1993).
- El programa Sócrates (1994), Comenius, Acción 2, programas de educación intercultural.
- La propuesta de la Comunidad Europea sobre la Educación Intercultural (1995).
- El dictamen del Comité de las Regiones (1997) sobre «La Educación Intercultural».

En el ámbito competencial del Estado, en la Orden de 22 de julio (MEC, 1999), se recogen medidas de actuación de «compensación educativa» para los alumnos considerados «con necesidades de educación educativa», que son los pertenecientes a minorías étnicas y culturales en situación de desventaja educativa, quienes tienen un desfase escolar significativo, incorporación tardía, escolarización irregular o desconocimiento de la lengua de la escuela. En concreto en relación con el derecho a la educación de los inmigrantes, el artículo 9 de la Ley Orgánica de 2000, reconoce el derecho a la educación básica y gratuita que la Constitución establece para todos “*como un derecho fundamental, al margen de la situación legal de las familias*”.

La integración escolar es un principio básico, formulado ya en el año 1981 y afirmado en la LOGSE en 1990, que tanto en sus objetivos como en los artículos que los desarrollan, proponen medidas a favor de la educación para la diversidad. El Real Decreto 299/1996 es donde se hace una mención explícita a la atención a los grupos «*procedentes*

de grupos de población con rasgos socio-culturales distintos en el marco escolar común y multicultural» y se mencionan la necesidad de «potenciar los aspectos de enriquecimiento que aportan las diferentes culturas».

En el marco autonómico de la CAPV, el decreto de Diseño Curricular Base (DCB, 1992) del Gobierno Vasco declara el carácter bilingüe del sistema educativo y pone énfasis en la diversidad del alumnado, pero más bien a lo que se refiere a las diferencias de carácter cognitivo que en las puramente culturales, en el mismo sentido que lo hace la Ley de la Escuela Pública Vasca (LEPV, 1993), que la define como «plural, bilingüe y democrática (...) compensadora de las desigualdades e integradora de la diversidad» (...) «fomentando el respeto mutuo, así como la defensa de los derechos humanos».

En la Orden del 30 de julio de 1998, se hace mención expresa a los «alumnos que estén en situaciones culturales desfavorecidas y las medidas de intervención educativa para el alumnado que manifieste dificultades graves de adaptación escolar». Esta orden, aunque presenta un marcado carácter compensatorio, ofrece desde el punto de vista del tratamiento de la diversidad y desde el punto de vista organizativo del centro, la posibilidad de poner en marcha «proyectos de intervención», en aquellos centros en los que se escolarizan alumnos y alumnas de «medio desfavorecido, de grupos minoritarios o discriminados o de familias de reciente inmigración y con ausencias temporales superiores a un trimestre».

En resumen (Jaussi, 1998; en Etxebarria, 2002), a partir de la LOGSE, la LEPV y los DCB podremos extraer los fundamentos de la educación para la diversidad en el País Vasco:

- Todos los alumnos y alumnas tienen derecho a una educación de calidad
- La educación en valores democráticos e interculturales para todas las alumnas y alumnos; la capacidad y actitud crítica, la igualdad, la justicia, la participación, el respeto al pluralismo y a la libertad de conciencia, la solidaridad, la inquietud social, la tolerancia y el respeto mutuo, así como la defensa de los derechos humanos y el respeto a todas las culturas.
- El rechazo de la discriminación y las desigualdades.
- Una enseñanza comprensiva e integradora en su periodo obligatorio, que potencie el que todos los alumnos y alumnas alcancen sus objetivos.

Existe, por tanto, suficiente soporte legal en todos los ámbitos institucionales relacionados con la educación que permite y anima a los centros a que elaboren estrategias para la creación de marcos de aprendizaje apropiados en la interculturalidad y la diversidad y que favorezcan la integración de alumnos de origen extranjero, sin interferir en el proceso de enseñanza de todos los demás alumnos.

Con estas premisas toma mayor importancia la actuación de los miembros de los claustros y, especialmente, los equipos directivos, que serán los responsables de plasmar estas posibilidades en el Proyecto Curricular del Centro. Cada escuela, colegio o instituto, a partir del análisis de su entorno y su trayectoria propia, definirá en el Proyecto Educativo, los objetivos y las líneas básicas de actuación. «El proyecto educativo se definirá como un proyecto integrador, siendo la no-discriminación y la integración educativa valores fundamentales», se concreta en la ley. En el Proyecto Curricular, el profesorado acordará el proyecto lingüístico del centro y las directrices para la atención a la diversidad del alumnado.

Las especiales y distintas necesidades de determinados colectivos, tanto de carácter lingüístico y de trayectoria escolar como cultural, que se pueden poner de manifiesto en determinados centros, precisan medidas específicas que deberán articularse en un proyecto de intervención educativa apropiado.

En algunas cuestiones relacionadas con la escuela intercultural, los centros pueden utilizar los proyectos de intervención educativa pensados para atender al alumnado en situaciones sociales desfavorecidas o con dificultades de integración escolar, entre las que se incluyen las que puede tener el alumnado de minorías étnicas y el inmigrante. En este contexto, el sistema educativo debe afrontar muchas cuestiones que deben encontrar la respuesta adecuada en una escuela intercultural.

La interculturalidad, en su expresión básica de convivencia de quienes son diferentes, es un objetivo de primera importancia en el País Vasco. El sistema educativo vasco tiene la obligación de contribuir a que todos los ciudadanos y ciudadanas vascas sepan asumir y respetar las diferencias sin convertirlas en enfrentamientos ni discriminaciones y superar las discrepancias por medio del diálogo y la negociación.

Capítulo 2º

LA INTEGRACIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE LA CAPV

“Cuesta más deshacer un estereotipo racista que dividir el átomo.”

Albert Einstein

2.1. EL MARCO EDUCATIVO EN LA CAPV

La acogida del alumnado inmigrante en cualquier centro escolar exige a los equipos directivos respuestas inmediatas y a menudo complicadas, en la medida en que su incorporación en los centros educativos se produce, a veces de un día para otro, sin que haya tiempo para hacer una reflexión demasiado meditada. Incluso, aunque exista un **protocolo de acogida** (ver capítulos 3º y 4º), hay que tomar decisiones de orden práctico que tienen más complejidad que las que se refieren, normalmente, al alumnado autóctono. Los equipos directivos tienen que decidir cómo se va a realizar la acogida, qué grupo se le asigna, en qué lengua/s se les va a enseñar y qué contenidos se le van a impartir. Además de todo tipo de cuestiones suplementarias: comedor, transporte, material escolar, aspectos religiosos, familiares, etc.

En el caso de la CAPV, con un sistema bilingüe, las decisiones referentes a la acogida del alumnado inmigrante toman, además, una dimensión especial. El contacto de dos lenguas oficiales, una de ellas, el euskera, en situación de **lengua minorizada** (Ruiz Bikandi, 2004:19), ha condicionado la política lingüística y ésta a su vez toda la política educativa del sistema al dividirlo en modelos según las lenguas de aprendizaje.

Así pues, el marco en el que se va a producir la integración de este alumnado está predeterminado por una serie de factores que van a intervenir en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Y a la propia diversidad de este alumnado de origen extranjero, se va a añadir un sistema bilingüe, con dos redes, la pública y la privada (ésta con una importante implantación), y tres modelos lingüísticos.

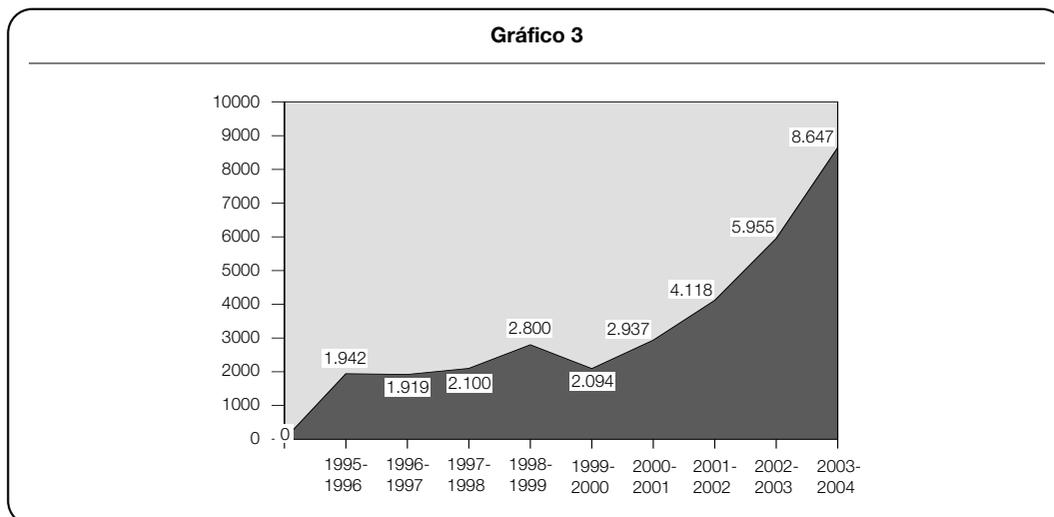
2.1.1. El alumnado inmigrante: composición y distribución

Aunque el aumento del alumnado es, por sí mismo una noticia esperanzadora, el fenómeno de la llegada del alumnado de origen extranjero se contempla entre las maestras y los maestros, con una mezcla de sentimientos en la que se confunden la buena voluntad profesional, por no decir el voluntarismo, con la preocupación ante un reto profesional y humano (ver cap. 6º) cuyo alcance no se acaba de delimitar con claridad.

Por eso conviene precisar las dimensiones actuales de esta población y, a partir de los datos, hacer previsiones tomando como punto de partida el marco legal y la realidad escolar. Al mismo tiempo, nos interesa conocer lo que se está haciendo a favor de la integración de las nuevas minorías y extraer conclusiones sobre las prácticas educativas que puedan ser aplicables a nuestros centros.

Si bien el porcentaje de alumnado inmigrante en la CAPV (alrededor del 3% en el curso 2003-2004) permanece por debajo del de otras comunidades autónomas, su número empieza a ser significativo y a ser visto con preocupación entre diferentes sectores de la sociedad. Se trata de una tendencia creciente que se acumula a la recuperación experimentada en la natalidad, –por cierto también influida en gran medida por la población inmigrante–, y se percibe que, aunque todavía tiene un volumen manejable, su diversidad y la variedad de circunstancias sociales y lingüísticas que presentan, van a precisar, está precisando ya, actuaciones sociales, pero sobre todo, educativas.

La población inmigrante escolarizada (incluido el alumnado de EPA, Enseñanza Permanente de Adultos) ha seguido una evolución creciente especialmente en los últimos años, como muestra el gráfico adjunto:



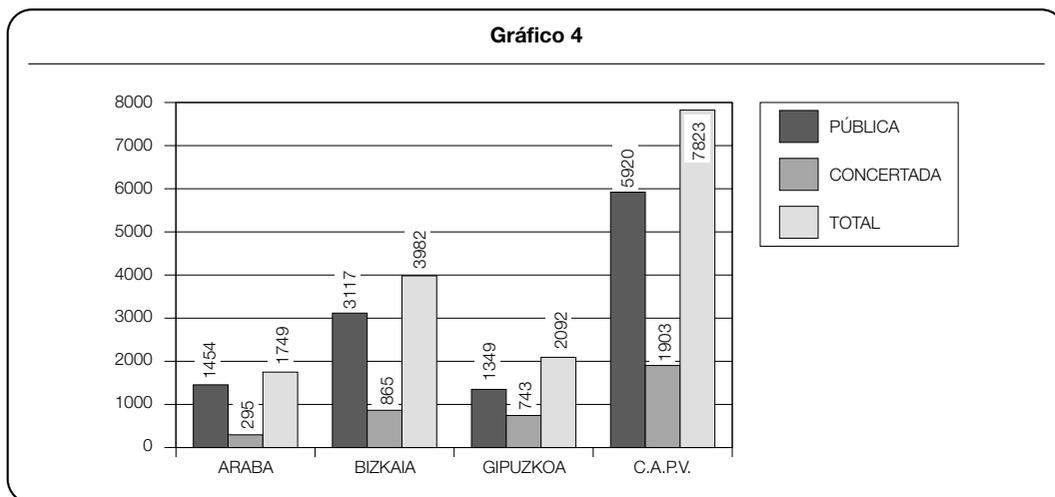
Fuente: El Correo (11-01-2005)

En los últimos años, la llegada de alumnado extranjero ha supuesto un aumento porcentual del 40,3% en el curso 2000-01, el 40,2% en el 2001-2002 y el 43,82% en el 2002-2003. La distribución por etapas ha sido muy desigual, resultando ser, de mayor a menor, del 88,10% en Formación Profesional, el 60,74% en Educación Infantil, el 41,67% en Primaria, el 34,52 en la ESO y el 27,05 en Bachillerato.

Si con los datos demográficos es relativamente fácil predecir el número de población autóctona que puede formar parte del sistema escolar en los próximos años, es más difícil hacer previsiones sobre el número de alumnos de origen inmigrante que pueden añadirse en un futuro próximo a los que ya están. Sobre los alumnos ya existentes, entre los que no es probable que se produzcan bajas numerosas, hay que prever que se sumen más alumnos en los próximos cursos.

La Consejera de Educación preveía crecimientos de un 40% de niños hijos de inmigrantes cada curso, que podrían llegar a los 72.000 en el año 2010 (son 10.041 en el curso 2004-2005); por su parte, el INE calcula que en 2010 habrá

de 4 a 6,5 millones de extranjeros en España. La proyección de Funcas, por su parte, indica que para 2014 habrá en España 11 millones de extranjeros, una cuarta parte de la población.*

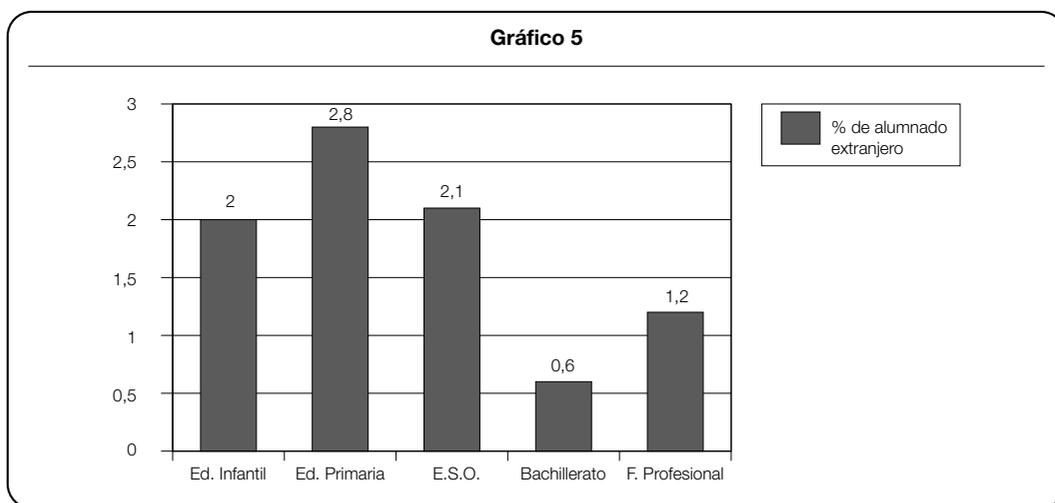


Distribución **por redes** del alumnado inmigrante. Curso 2004-2004. Fuente: Gobierno Vasco

Por territorios, Vizcaya escolarizaba a la mitad del alumnado inmigrante de la CAPV, Guipúzcoa el 26,7% y Álava, muy concentrado en Vitoria, el 22,3%.

Si se considera la distribución por circunscripciones escolares se observa una correlación entre el volumen total de población escolarizada y el porcentaje de alumnado inmigrante, resultando que las dos mayores –Bilbao y Vitoria– recogen los porcentajes más altos de alumnado inmigrante.

Por etapas, resulta superior el porcentaje en las etapas de escolarización obligatoria –en Primaria y ESO–, mientras que en la Educación Infantil se ha experimentado un importante aumento en los últimos años. Los niveles post obligatorios de Bachillerato y Formación Profesional quedan por debajo de la participación media en el conjunto, como se observa en el siguiente gráfico:



Proporción de alumnado extranjero por etapas **respecto al total del alumnado**. Elaboración propia. Curso 2003-2004

* Datos extraídos de *Berria* (19-6-2004), *El Mundo* (19-5-2004), *El País* (30-1-2004) y *El País* (9-1-2004).

2.1.2. La distribución del alumnado inmigrante entre los centros de la red pública y los de la privada concertada

Si la cuestión de la distribución del alumnado entre las redes educativas pública y privada o concertada es un elemento básico de la planificación de la oferta educativa en cualquier comunidad, en el caso de la CAPV adquiere una mayor importancia a la hora del reparto del alumnado dadas las dimensiones de la oferta privada en relación con la pública. En el Informe del Consejo Escolar de Euskadi (2004:48) se afirma que «*el sistema de redes educativas en la CAPV es peculiar en el contexto estatal y europeo, dada la amplia implantación de la red privada que, en el conjunto de las enseñanzas no universitarias, supera el 50%*».

La extraordinaria dimensión de la enseñanza privada se acentúa si se consideran los datos separadamente, ya que al mismo tiempo que presenta un desequilibrio en su **distribución por etapas**, la implantación es también desigual si se considera **por circunscripciones**.

Si la red pública mantiene un cierto equilibrio respecto a la oferta de la red privada en las Etapas de Infantil y Primaria, éste se rompe en las etapas de Secundaria y ESPO donde el retroceso es significativo. La situación es particularmente notable en el caso de la ESO, donde la red pública no alcanza el 42%, siendo uno de los rasgos asociados la escasez de centros públicos que la ofertan, poco más de la mitad que los privados. En la CAPV se produce un doble fenómeno de acumulación de alumnado inmigrante en algunos centros públicos, en unos casos por motivos lingüísticos y en otros, como consecuencia del desequilibrio entre las dos redes.

	Álava		Bizkaia		Gipuzkoa		CAPV	
	Inmigrantes	%	Inmigrantes	%	Inmigrantes	%	Inmigrantes	%
Pública	1.637	81,9	3.897	71,85	1.466	54,2	7.000	69,1
Concertada	362	18,1	1.525	28,1	1.238	45,8	3.125	30,9
Total	1.999	100	5.422	100	2.704	100	10.125	100
%	19,75		53,55		26,70		100	

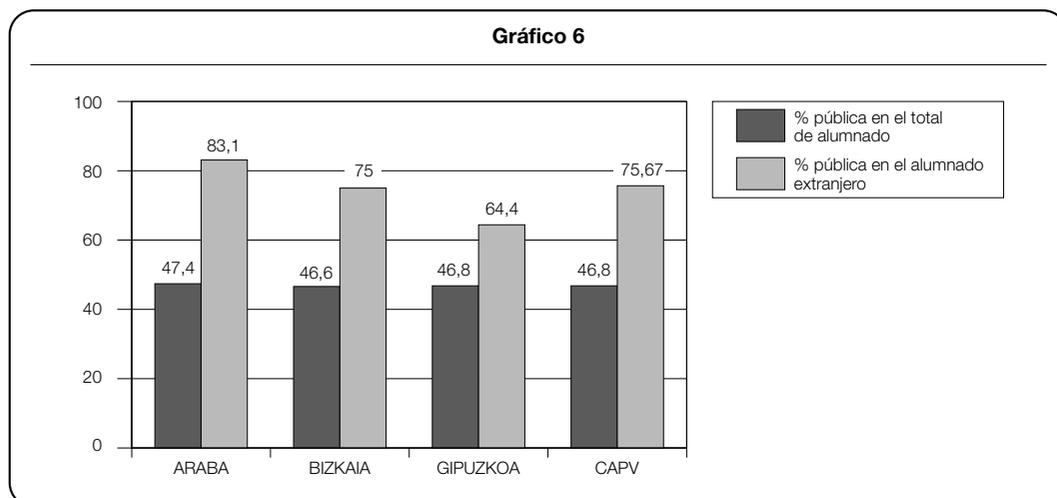
Distribución del alumnado de origen extranjero según modelos. Elaboración propia. Fuente: Gobierno Vasco (noviembre 2004)

En cuanto a su distribución entre **los tres territorios** no encontramos diferencias notables, pero sí entre las circunscripciones escolares ya que la mayor implantación de centros concertados se da en las ciudades de Bilbao y Donostia, donde alcanzan cerca de los dos tercios de la matrícula en las etapas de escolarización obligatoria.

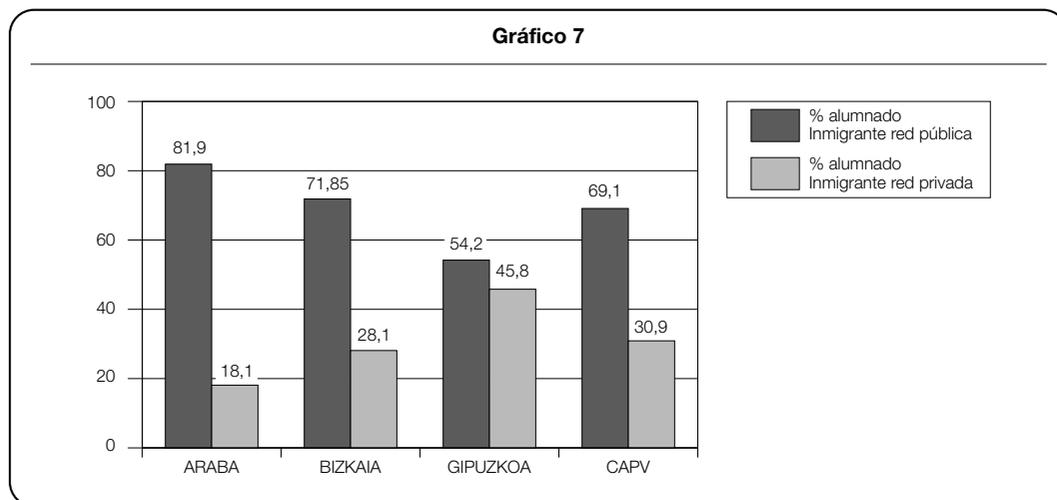
En la CAPV, lo mismo que en el resto de las comunidades, el alumnado inmigrante tiende a concentrarse en centros públicos, produciéndose un efecto de concentración más significativo que en otras comunidades ya que al ser, proporcionalmente, el número de centros de la red privada concertada mayor que la de la pública, aumentan aún más el desequilibrio de alumnado de origen extranjero entre las dos redes.

El diagnóstico de la situación actual es muy significativo en relación con la implicación de los centros concertados de la CAPV en la escolarización del alumnado inmigrante. La red pública escolariza el 69,1% de este colectivo (2/3), cuando sólo escolariza un 46,8% del total del alumnado. Por territorios, en Álava los centros públicos escolarizan el 83,1% de los alumnos inmigrantes, mientras que el porcentaje es del 75% en Bizkaia y 64,4 % en Guipúzcoa.

Desde el Departamento de Educación, se planteaba un horizonte para el año 2010 en el que el 60% del alumnado inmigrante fuera a la red pública y el 40% restante a la concertada... Sin embargo estos propósitos chocan contra la tendencia general sobre el reparto entre las dos redes del número global de alumnado.



Distribución del **alumnado total** y del alumnado inmigrante. Elaboración propia. Fuente: Consejo Escolar de Euskadi (año 2004)



Distribución del alumnado inmigrante **entre la red pública y privada** concertada. Elaboración propia. Datos: Gobierno Vasco (noviembre 2004)

Según el Informe del Consejo Escolar de Euskadi (2004), los datos de los últimos años no parecen ir en el sentido de repartir equitativamente al conjunto del alumnado entre las dos redes y reconoce que el acuerdo de mantener la proporción entre éstas, en los parámetros en que se encontraban en el curso de referencia 1991-1992, muestra un «*diferente comportamiento en los distintos ciclos y etapas*»:

«Así, en el último periodo estudiado (1994-2000) se comprobaba que, mientras que en las etapas de Ed. Infantil y Primaria la red pública había conseguido estabilizarse, apuntando una leve recuperación, en Ed. Secundaria registraba un fuerte decrecimiento (algo más de 6 puntos porcentuales en el periodo quinquenal reseñado tanto en ESO como en ESPO) en beneficio de los centros privados. Los datos posteriores referidos al bienio 2002-2004, si se exceptúa la Formación Profesional, no muestran que la situación haya mejorado.»

Esta tendencia se produce desde la etapa de Infantil, principalmente por una insuficiente oferta de plazas en la red pública en los niveles de entrada. Como consecuencia del efecto del «sistema de baremos» –ver apartado 2.2.3.–, se agudiza el efecto de clasificación que va unido a factores socioeconómicos.

Las últimas disposiciones del departamento para el curso 2003-2004 se tienen que considerar en relación con los datos, que contemplaban la extensión de las subvenciones a los centros privados concertados también a la Etapa Infantil. Estos, al incluir esta etapa en centros integrados que incluyen todas las tramos de la oferta educativa –o, como mínimo, desde 0 a 12 años– actúan en una situación de ventaja respecto a los centros públicos, en los que tradicionalmente los alumnos de Infantil y Primaria están en centros separados entre sí, y estos de los de Secundaria. Además en este tramo la oferta pública es muy escasa y depende en gran medida de las iniciativas municipales. Los padres y los alumnos prefieren, una vez empezado el ciclo escolar, no cambiar de centro y, en el caso de cambiar, siempre optarán por centros que realicen una oferta educativa más amplia.

2.1.3. La distribución del alumnado y los modelos lingüísticos

A la particularidad del desequilibrio entre las dos redes en el sistema educativo en la CAPV, hay que añadir otra característica que va a influir en la distribución (o, si se prefiere, en la concentración) del alumnado inmigrante, que es la existencia de tres distintos modelos de enseñanza en razón de la diferente carga horaria de las dos lenguas oficiales en las que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje. Los alumnos inmigrantes tendrán que integrarse en un sistema bilingüe en el que las plazas de los centros se ofertan en función de unos modelos lingüísticos (A, B y D)*, según el peso que tengan en la enseñanza el castellano o el euskera.

La presencia de dos lenguas oficiales ha condicionado la política lingüística y ésta a su vez toda la política educativa con la clasificación de los centros en función de los modelos. La razón la explica el Dictamen sobre la Diversidad del Consejo Escolar del País Vasco (2000):

«El Gobierno Vasco, desde que asumió las competencias en materia educativa en el año 1981, está empeñado en recuperar, normalizar y generalizar el conocimiento del euskera después de muchos años de haber estado reducido al ámbito familiar y de haber sufrido una grave represión política.»

Como consecuencia de esta política, el proceso de euskaldunización del sistema educativo ha seguido una evolución creciente que se ha ido extendiendo desde las primeras etapas de euskaldunización hacia las más avanzadas y desde los territorios históricos y circunscripciones de predominio euskaldun hacia las castellano-parlantes con una progresiva sustitución de los centros del modelo A por los del modelo B, y en la última etapa (en la que se tiende a la desaparición del modelo B), al modelo D. (Informe del Consejo Escolar de Euskadi, 2004)

Una excepción a esta tendencia es la que se observa en el paso de ESO a Bachillerato donde, con la desaparición del modelo B, el alumnado matriculado anteriormente en este modelo se orienta de forma mayoritaria hacia el modelo A, y especialmente en el paso a la Formación Profesional.

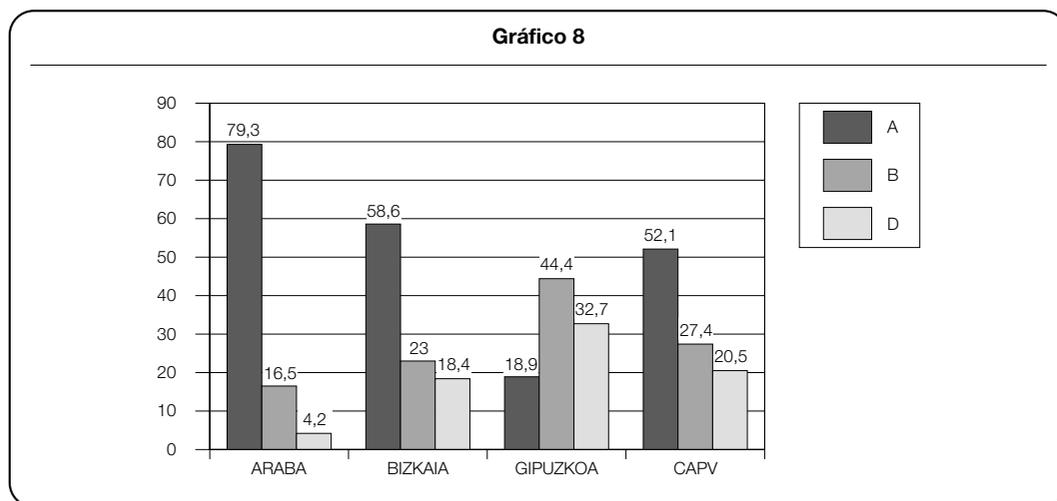
En los últimos años, según el informe, se observa una continuidad en la evolución de la demanda hacia los modelos de euskaldunización intensiva, tendencia que se registra en los centros de ambas redes y en todas las circunscripciones.

Los centros que imparten clases en este modelo A han descendido hasta el 15% en números globales. Teniendo en cuenta que, del total de alumnos inmigrantes, un 70% se estaba escolarizando en centros de la red pública y más del 50% elige el modelo A, es fácil hacerse idea del grado de concentración de estos alumnos en un tipo de centro determinado.

La distribución del alumnado de origen extranjero por territorios, según los modelos, no es uniforme, mostrando una proporción correlativa con el grado de euskaldunización de cada uno de ellos. Por tanto no es de extrañar que en

* A en castellano con el euskera como asignatura, B en castellano y en euskera, y D en euskera con el castellano como asignatura. El tipo de modelo lingüístico va a determinar la lengua de aprendizaje.

Álava es donde se dé un mayor porcentaje de alumnado inmigrante que optaba, según datos del curso 2004-2005, por el modelo A: un 79,3%, mientras que un 16,5% y un 4,2% optaban respectivamente por los modelos B y D. En Guipúzcoa, que es el territorio donde se da mayor presencia de alumnos de origen extranjero en modelos euskaldunes, un 44,4% iba al modelo B y un 32,7% a centros de modelo D. Los porcentajes de Bizkaia se sitúan en un lugar intermedio: 58,6% al modelo A y un 23% y un 32,7% a los modelos B y D respectivamente.



Porcentaje de alumnado inmigrante según **modelos lingüísticos** por territorios. Fuente: Consejo Escolar de Euskadi, 2004

2.2. FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA INTEGRACIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE

2.2.1. El primer paso en la integración: la información inicial y la elección del centro

La minoría inmigrante, que se está incorporando a nuestras escuelas, tiene como característica la diversidad lingüística y cultural. Sus orígenes son muy diferentes e, incluso, los que tienen como lengua común el castellano, o el árabe, presentan entre sí muchas más diferencias de las que a primera vista pueda parecer.

La característica común entre todos ellos es que son alumnos y alumnas con unas necesidades educativas muy distintas de las que hasta ahora habían presentado nuestros alumnos autóctonos.

El primer paso en el proceso de integración escolar ha de ser la elección del centro en función de las disposiciones legales, de sus deseos y los de los padres, de las posibilidades de la zona y las disponibilidades de los centros en los momentos de su incorporación.

Respecto a la elección de centro por parte del alumnado inmigrante todos los estamentos educativos coinciden en que lo más conveniente es poner todos los medios para que la decisión que se tome sea la más adecuada desde un principio y no tener que actuar para corregirla. Por tanto, no se trataría tanto de «repartir» el alumnado inmigrante entre distintos centros, sino darle la información y los medios de decisión para que adopten la elección más conveniente de una manera consciente y voluntaria.

A la larga, esta dinámica podría contribuir a diseñar un reparto más equitativo entre los centros y, si la elección es meditada, contribuirá a mejorar su integración en el sistema educativo.

Se dan casos de alumnos y alumnas inmigrantes cuyo primer criterio para la elección de centro es acudir donde ya van otros niños de la misma procedencia, lo cual se convierte en un círculo vicioso. Además, para algunos padres y

madres, lo importante (y urgente) es llevar al niño a la escuela cuanto antes y no hay tiempo para analizar cuál es la escuela o la modalidad que le conviene más.

Por otra parte, debemos preguntarnos de dónde procede la información que reciben sobre el sistema escolar, quién les aconseja (qué elementos autóctonos y qué elementos propios) y cuáles son las razones para aconsejar eso.

La información sobre los modelos lingüísticos puede resultarles tan novedosa que no alcancen a comprender las implicaciones que puede tener en el proceso de aprendizaje y en el de la inserción social. Además de informarles sobre las dificultades que pueden tener en el proceso de enseñanza-aprendizaje habría que dar cuenta sobre todas las implicaciones de cara al futuro, máxime, si el proyecto vital es quedarse aquí, tal como explica Amelia Barquín (2005):

«No parece suficiente una información aséptica de en qué consiste cada modelo. La información debería ser más compleja y tener en cuenta elementos sociolingüísticos: qué significa no aprender euskera en esta sociedad, qué están eligiendo los autóctonos, por qué no van apenas niños autóctonos a determinada escuela y qué otras opciones tienen...»

Sobre este asunto en particular de la información en el momento de la acogida, conviene recordar que el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco (varios autores, 2004) ha publicado un *Programa para la atención del alumnado inmigrante* y un folleto en 9 lenguas, entre ellas, el euskera y el castellano, con una detallada explicación del sistema educativo de la CAPV.

Es necesario recordar que la información tiene que darse en las dos direcciones. La administración tendría que explicar todas las posibilidades reales que se dan en el sistema educativo, dentro de un sistema de igualdad respecto a los alumnos autóctonos, y al mismo tiempo tendrá que recabar la información de los alumnos para establecer la situación personal y académica de cada uno de ellos.

Por eso es imprescindible que el procedimiento de intercambio de información en el momento de la llegada cumpla con una serie de requisitos; entre ellos uno de los más importantes es considerar la difícil situación en que se encuentra el que llega. No debemos olvidar que en muchos casos no dominan el castellano, e incluso los alumnos castellano-parlantes se encuentran con un sistema educativo que presenta muchas diferencias respecto a sus países de origen. Además, tanto nuestra terminología educativa como la misma organización del sistema educativo, puede resultarles extraña.

Los inmigrantes que llegan a la escuela tienen, además, problemas básicos en numerosos casos. A veces, están pendientes de regularización, es decir, que viven sorteando la legalidad. En estas situaciones difícilmente van a poder decidir en las condiciones más apropiadas.

2.2.2. El factor urbano y su influencia en la distribución del alumnado

La llegada de los alumnos y alumnas de origen extranjero a nuestras aulas está dando lugar a la aparición de centros donde se dan concentraciones proporcionalmente elevadas de este tipo de alumnado respecto al de alumnos autóctonos. Son muchas y variadas las causas que provocan este fenómeno, pero, de hecho, la población inmigrante se concentra en determinadas circunscripciones y, dentro de éstas en determinados pueblos y barrios y, dentro de estos en determinados centros escolares, haciendo que surjan los, impropriadamente denominados, «centros gueto».

El proceso se suele producir en centros de enseñanza pública, casi siempre, donde se imparte el modelo A y/o el B, en las cercanías de zonas donde se dan concentraciones urbanas más numerosas de ciudadanía inmigrante. Normalmente se produce de un modo paulatino, con un aumento más o menos rápido del número de alumnos y alumnas de origen extranjero, acompañado de un descenso, a veces en mayor cantidad, del número de los alumnos autóctonos.

La formación de estas concentraciones escolares tiene muchos prismas. Un factor importante, que ya no dependería, evidentemente, de la Administración educativa y que tiene un componente social, es la concentración de inmigrantes en determinadas zonas por razones económicas. Independientemente de la llegada de los inmigrantes a un lugar determinado existe una movilidad social, estimulada en los últimos años por el cambio en el valor de la vivienda que ha influido también en el hecho de que los centros escolares hayan cambiado en cuanto al número de alumnos y a su extracción social. No debemos olvidar tampoco que ciertos cambios que se producen en la estructura urbana pueden estar influidos por la aparición de bolsas de inmigración.

“Tú, negro”

Casero dice mí:

– Tú, negro. Negro no limpiar, negro no pagar.

Pero yo dice:

– ¡Todo negro no igual!

– ¿No?

– Todo negro no igual. Uno negro no limpia, otro negro sí limpia. Todo negro no igual.

Omar de Etiopía (De *Todo negro no igual*, de Beatriz Díaz)

Para José Ángel Cuerda, ex-alcalde de Vitoria, el problema de la vivienda sí que incide, a su vez, en la aparición de concentraciones de inmigrantes en algunas escuelas. Y representa un círculo vicioso de difícil solución:

«Efectivamente, el precio de la vivienda es muy alto para todos: para los autóctonos y para los inmigrantes y para estos aún es un problema mayor porque tienen en general menos recursos. La falta de medios hace que tiendan a ocupar las zonas urbanas con precios de pisos más bajos. Por tanto en Vitoria, se concentran más en zonas con viviendas más baratas como Casco Viejo, Adurza, Sansomendi, Zaramaga, y esto, unido a que el centro educativo se busca en la proximidad del lugar de residencia, influye en que se formen, si se puede llamar así, centros gueto.» (José Ángel Cuerda, 2004. Entrevista personal)

Para el que fuera alcalde de Vitoria durante más de 20 años, los ayuntamientos tendrían que tener más protagonismo a la hora de participar en los asuntos relacionados con la gestión educativa y una mayor presencia y capacidad de decisión en los organismos que tomen decisiones de carácter educativo:

«Después de todo, los ayuntamientos son las instituciones más cercanas al ciudadano y los que mejor pueden intentar buscar soluciones a los distintos problemas. Deberían intervenir en la distribución del alumnado y si fuera necesario, proveer de transporte en algunos casos y, sobre todo, hacer redistribuciones y actuaciones en las que intervinieran juntas las distintas administraciones: la local, la autonómica, además de los propios centros, que plantearían soluciones en función del principal sujeto sobre el que se tendría que decidir: el alumno.

Para ello se deberían crear fórmulas conjuntas, algo que no es tan difícil, es decir, consorcios en los que participaran las instituciones afectadas, creando mecanismos correctores de los desequilibrios de reparto de los alumnos, salvaguardando el derecho a la elección de centro, en la medida de las posibilidades.»

La opinión sindical va a coincidir con esta demanda de participación conjunta de las distintas instituciones y organizaciones que están involucradas de una u otra manera en el proceso educativo. Una de las condiciones para la matriculación del alumnado se basa en la proximidad entre el domicilio y la escuela. Por ello nos encontramos con guetos en aquellas zonas más deprimidas, donde el metro cuadrado de la vivienda es el más barato; de ahí que el portavoz del sindicato mayoritario de la enseñanza pública en el País Vasco, CC.OO., exija *«la elaboración de un plan global que implique a todo el Gobierno Vasco, así como a las instituciones forales y municipales con competencias educativas»*.

A veces no es la escuela la que se ha degradado sino el entorno, que, al ser uno de los lugares más baratos, como espacio urbano, ejerce también un efecto sobre el valor de las plazas escolares. Éstas resultan ser devaluadas en el sentido de que son menos solicitadas.

A propósito del precio de la vivienda, los directores de distintos centros de la provincia han señalado que el menor precio de la vivienda en los pueblos respecto a Vitoria puede ser otra faceta del factor vivienda que influya en la composición de los centros de la provincia. Al ser los precios de los pisos más baratos, algunas familias de inmigrantes optan por fijar su residencia en determinados pueblos cercanos a Vitoria o a su lugar de trabajo. Aunque el número es reducido, por el momento, esta tendencia puede generalizarse en un futuro próximo y reforzar así el alumnado de ciertas escuelas rurales, necesitadas, por otra parte, de más apoyo por parte de la administración (Juan Carlos Alonso, 2005. Entrevista personal)

2.2.3. Los baremos escolares

Otro factor que influye en una distribución desigual del alumnado inmigrante entre las dos redes es el de los baremos o sistema de puntos, determinados, entre otros factores, por el de las rentas familiares, de manera que existe una correlación entre los ingresos económicos y las posibilidades de acceder a un centro público: cuanto menor sea la renta, mayor es la posibilidad de acceder a centros públicos de la zona. Puesto que la implantación de los centros no es uniforme en todos los barrios, en las zonas con insuficiente oferta pública, quienes optan y consiguen plaza en los centros públicos van a ser alumnos de renta inferiores a las de quienes acuden a centros privados.

Este fenómeno viene a ser, en cierta manera, la culminación del proceso de segregación que da desde la etapa Infantil, que se produce, como explica el Informe de Consejo Escolar de Euskadi (2004:46):

«Por efecto del baremo que se aplica, dada una determinada zona de influencia del centro, quedan sin plaza los alumnos procedentes de familias de mayores ingresos económicos; en consecuencia la falta de plazas en la red pública agudiza el efecto de clasificación sociocultural característico al sistema de redes educativas, que va asociado al económico»[...] «la red pública no sólo concentra una amplia mayoría del alumnado con necesidades educativas especiales, de colectivos marginales y de emigrantes procedentes de países no europeos; no solo se ubica en zonas de menor concentración de población y en los extrarradios de las ciudades, sino que en las zonas de mayores recursos dificulta –cuando no excluye– la entrada a los hijos de familias de ingresos medios y altos con los efectos consiguientes sobre la demanda potencial, de forma que quien no ha pedido plaza para el primer hijo ya no lo pedirá para el segundo.»

Una consecuencia de este fenómeno disgregador del sistema de redes entre los alumnos en razón de la renta es **el reparto desigual** del alumnado inmigrante entre los centros de una y otra red educativa. Dicho desequilibrio se acentúa en el caso del alumnado procedente de ciertas zonas geográficas como el Magreb que presenta dificultades de integración específica en relación con su situación socioeconómica y cultural, a lo que se añade el factor religioso: la mayoría de los titulares de los centros privados con financiación pública son organizaciones religiosas católicas.

Así pues, el gran trabajo que se desarrolla desde el interior del sistema educativo con una finalidad compensatoria encuentra un serio obstáculo en las deficiencias de la planificación del sistema educativo, *«de tal forma que el sistema de redes refuerza la clasificación social heredada»* (Informe del Consejo Escolar de Euskadi, 2004). Tal como ocurre con otras minorías desfavorecidas, como es el caso del alumnado gitano, su concentración en los centros públicos *«es un reflejo de la función social clasificatoria inherente al sistema de redes educativas»*. El caso de los pueblos de la provincia va a ser distinto porque se limitan las opciones y por tanto las posibilidades de elección.

Por otro lado, los procedimientos de admisión de alumnos no son todo lo transparentes que deberían ser. Esto es, al menos, lo que opina el portavoz de la asociación Sarean, que agrupa a 156 centros públicos de Educación Infantil y Primaria y que reclama al Departamento de Educación que los centros privados concertados que son financiados con dinero público, *“cumplan con el reglamento en vigor”* y no puedan seleccionar el alumnado en detrimento de la red

pública. Sarean subraya la necesidad de que los procedimientos de admisión de alumnos sean “transparentes no sólo en los centros de la red pública, para que los concertados cumplan con la reglamentación en vigor en materia de plazos, baremaciones o gratuidad efectiva” (El Correo, 2004).

Carta de una madre finlandesa al director de una publicación semanal

“Gracias por el artículo sobre el impacto de la inmigración en la escuela pública. Son ciertos los problemas que en él se describen, pero sin duda el aula mestiza es una riqueza. Los guetos sí son malos. Pero tan malos son los guetos de los inmigrantes como los guetos que forman los hijos de los ‘pudientes’ refugiándose en sus colegios privados y aislándose de la realidad social.

Es verdad, desgraciadamente, que muchos padres inmigrantes no pueden atender adecuadamente a sus hijos porque tienen que ganarse el pan de cada día ‘trabajando de sol a sol’. Pero igualmente los padres que eligen un colegio elitista a menudo trabajan de sol a sol para pagar esa educación, supuestamente de más calidad, y así sus hijos tienen que ser cuidados precisamente por estos padres inmigrantes, cuya capacidad como educadores se cuestiona en el reportaje.

Quizá mis tres hijas, que cursan estudios en un colegio público, aprendan a leer o a sumar tres meses más tarde o sepan menos informática e inglés, pero esa escuela mestiza les enseñará lo más valioso para su futuro como personas: que el mundo es plural, que la vida tiene muchos colores y que conocer al prójimo es el primer paso para convivir en paz.” (Mikkilä, 2004).

2.2.4. El mapa escolar y «el mapa de la realidad». La doble cara del fenómeno de los centros gueto: el efecto «llamada» y el efecto de la «huida»

Hay que recordar que la organización administrativa es otro factor, anterior a la llegada del alumnado inmigrante, que de alguna manera influye en el «reparto» por circunscripciones o zonas escolares de todo el alumnado y que determina, de antemano, sus flujos hacia los centros públicos o privados. La organización territorial de las zonas escolares en cotos cerrados, el llamado «mapa escolar», ha sido otro agente que ha venido a añadirse a la distribución desigual de alumnado entre centros públicos y concertados. Antes de que llegaran los inmigrantes, el reparto desigual de alumnos con necesidades educativas especiales y alumnado potencialmente problemático había transformado la composición y la cantidad del alumnado en determinados centros públicos, como consecuencia de la implantación del mapa escolar, unida a la aplicación de la LOGSE.

De todas maneras, hay que recordar que las concentraciones de inmigrantes no son, *per se*, guetos escolares y no debemos confundir, como dice Frances Carbonell (2000:109), conceptos («una concentración de alumnos no es necesariamente una guetización»), quien aclara que «a veces se confunde la integración con disolución de la identidad del individuo». En la misma mesa redonda, Francesc Carbonell proponía «no confundir el síntoma con la enfermedad», es decir, la acumulación de alumnos extranjeros con los problemas de falta de financiación la enseñanza, de manera que para él «repartir los niños no es ni será la solución a los problemas reales y preocupantes. Si alguna cosa cabe repartir mejor», añade, «son los recursos y no solamente los del Departamento de Enseñanza, sino los presupuestos generales, dando más prioridad a los retos educativos».

Aunque para una portavoz de la Asociación Afro Americana (entrevista personal, 2004) el sentido excluyente de unos centros respecto a otros no sólo se produce con los alumnos de origen extranjero, sino que se produce también por motivos económicos y lingüísticos. Por ello insiste en:

«La necesidad de evitar la generación de guetos en los colegios y focos de marginalidad a los que existen exclusivamente niños/as inmigrantes o/y de minorías étnicas como la gitana. Es en estos centros educativos en los que la necesidad de recursos económicos y la formación intercultural del profesorado se hace

ineludible»[...]. Ante el mapa escolar hay que confrontar «el mapa de la realidad lingüística»: ¿Cuántos alumnos/as inmigrantes hay en las ikastolas? ¿Cuántos alumnos en las escuelas concertadas? Al fin y al cabo es la Delegación la que dirige a los alumnos inmigrantes según su criterio sin que, en muchas ocasiones, tengan opción. Incluso, en el caso de que acudan acompañados por familiares que no comprenden bien la lengua (si no llevan traductor) tienen verdadera imposibilidad de saber en qué consiste la oferta educativa en el supuesto de que se les dé opción.»

Por otra parte, lo que ocurre es que, a partir de una cierta concentración de alumnado inmigrante, los padres de los niños autóctonos de la vecindad, que tradicionalmente llevaban a sus niños al centro más próximo, van a empezar a dejar de inscribir a sus hijos en él, incluso si esa decisión supone tener que recurrir a argucias administrativas o tener que realizar mayores desplazamientos.

Hay que hacer constar que de estas argucias participan también algunos centros receptores que, de alguna manera, ven incrementada y asegurada su matrícula con alumnos, supuestamente menos conflictivos y socialmente más integrados, anticipan la «prematrícula» haciendo reservas fuera de los plazos establecidos. Ante esta práctica, la Administración educativa de la CAPV ha tenido que recordar en distintas ocasiones que es ilegal preinscribir a alumnos «fuera del plazo marcado por la ley» y que la inscripción de los niños y niñas tiene que realizarse según los criterios públicos y siguiendo la normativa prevista.

De todos modos hay que insistir en una opinión que se está extendiendo entre los teóricos de la educación intercultural (Jordán, Carbonell, Noguerol), según la cual estos centros, donde no hay presencia de alumnos inmigrantes, de alguna manera se están empobreciendo y no están preparando a sus alumnos para un mundo más globalizado pues pierden la riqueza que pueden aportar alumnos de otras culturas y otras lenguas. Una cosa es que no se deseen las concentraciones de alumnos extranjeros y otra es segregarse ignorando la realidad social. Como dice Xavier Besalú, (1999: 92):

“Desde este punto de vista quienes más necesidad tienen de un currículum intercultural no son precisamente los centros que cuentan con alumnos inmigrantes extranjeros, sino aquellos que no los tienen, pues sus alumnos, en principio serán los más incompetentes e ignorantes a nivel multicultural y los menos dispuestos a ampliar o modificar sus vistas. Porque no se trata de incorporar al currículum nuevos elementos relativos a las minorías culturales en presencia, sino que el problema nuclear es el de la representatividad cultural del currículum común; en el fondo, un problema de igualdad de oportunidades.”

Es importante resaltar el hecho de que el fenómeno de la concentración de alumnado se produce en unos centros determinados de alguna circunscripción concreta. Esta acumulación se produciría, según algunos de los profesores consultados, por una especie de «efecto llamada» escolar, parecida a la que ocurre entre las familias y en el mundo laboral, según el cual los alumnos de la misma procedencia tenderían a juntarse en los mismos centros.

Sin embargo, dada la diversidad de procedencias, esta explicación sería válida sólo en algunos casos pues, como muestran las encuestas de los centros, apenas si se producen concentraciones de alumnos del mismo origen. En cualquier caso junto a este fenómeno cabría también hablar de una especie de, si se puede llamar así, «efecto huida», que se explicaría por el abandono por parte del alumnado autóctono de los centros donde empiezan a aparecer alumnos inmigrantes.

En conversaciones más o menos informales, el motivo que dan los padres para explicar esta actitud, de la que afirman que no se trata de ninguna actitud racista, es que surge la sospecha de que, al aumentar el número de alumnos de origen extranjero en un aula, el nivel de la clase descenderá. Suponen que todos llegan con un nivel escolar bajo y que van a requerir una atención especial del profesor y, por tanto, el nivel medio de la clase descenderá.

Aunque en nuestra sociedad no existe un racismo militante, sí existe de todos modos un recelo frente al extranjero, especialmente cuando a los rasgos de identidad diferentes se añaden los de la pobreza. Podemos preguntarnos, como hacia un profesor catalán a propósito de la polémica del reparto de alumnos: «¿Habría el mismo interés en quitarse de encima los alumnos extranjeros si el grupo llegado de alumnos fuera norteamericano o suizo?»

Y la verdad, como dice M. Siguán (2000:113), al final las expectativas se acaban cumpliendo, ya que se trata «*De una profecía que se autosatisface, ya que si los padres más preocupados por la educación de sus hijos abandonan la escuela al mismo tiempo que aumenta el número de alumnos extranjeros, efectivamente, el nivel desciende y el profesor ha de atender a más alumnos que encuentran dificultades para seguir el ritmo previsto y que requieren una atención particular*».

Sin embargo, no cabe duda de que si las prestaciones del centro aumentaran y el apoyo tanto de profesores como de servicios sociales se incrementara, los centros podrían afrontar con más garantías un aprendizaje de calidad *para todos los alumnos* del centro. En cierta manera podrían *compensar* las nuevas necesidades del grupo. En sentido propio habría que hablar de atender a las nuevas necesidades que van surgiendo, más que a compensar las supuestas *deficiencias* de alumnos nuevos.

Dicho de otro modo, los centros que acogen un alumnado con necesidades pedagógicas suplementarias deberían contar con una autonomía y una dotación de recursos de acuerdo con las necesidades surgidas con el nuevo alumnado, sin tener en cuenta sólo el número de alumnos o el tamaño del centro: se tienen que considerar también otros factores. Es lo que viene a decir el portavoz de la confederación de APA de Álava, Denon Eskola, Juan Carlos Alonso:

«Las concentraciones de alumnos inmigrantes se originan, normalmente, por proximidad a las zonas de residencia (es lo que ocurre en centros próximos del Casco Medieval, de Vitoria) es por tanto a estos centros hay que dotarle de los medios suplementarios que necesiten. No se puede considerar a todos los centros como si fueran «estándar», todos iguales, cuando, aunque tengan el mismo número de alumnos, unos tienen unas necesidades muy diferentes a otros con parecido tipo de alumnados. Hay que hacer que estos centros ofrezcan calidad educativa para evitar ‘el efecto huida’, que se da también unido junto al efecto ‘llamada’.» (Entrevista personal, 2004)

2.2.5. El derecho a la elección de centro y las comisiones de escolarización. Los intentos de «reparto» y sus aspectos legales

A la hora de la elección del centro, conviene tener en cuenta que un elemento decisivo es el derecho de los padres a elegir los centros para sus hijos. Debemos añadir, antes de seguir exponiendo otros aspectos que intervienen en la decisión, que este derecho de los padres no se puede confundir con el derecho que se atribuyen los titulares de la mayoría de los centros privados-concertados, financiados con fondos públicos de «elegir» los alumnos de sus centros.

El Departamento de Educación es titular de los centros públicos, mientras que de cada centro privado lo es la persona jurídica o física que corresponda en cada caso. Pero como responsable de la gestión del dinero público que se dedica a la educación, la administración tiene la responsabilidad de que se gestionen los fondos públicos de manera que se cumpla la igualdad de oportunidades y la igualdad en la aplicación de criterios.

Las Comisiones de Escolarización tienen el cometido de plantear las actuaciones que contribuyan a un mejor aprovechamiento de los recursos escolares, posibilitando que los alumnos residentes de cada zona, localidad o barrio, en el caso de una ciudad, elijan los centros que deseen en la medida en que sea posible. Pero ya una orden ministerial de 1993, explica Siguán (1998:46), advertía que:

«Las Comisiones de Escolarización... adoptarán con carácter previo a la determinación de vacantes de los centros las decisiones oportunas para lograr la adecuada escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales y los que pertenecen a minorías cuyas condiciones sociales y culturales dificulten su integración escolar [...] las Comisiones de Escolarización determinarán el número de plazas que los centros docentes sostenidos con fondos públicos deberán destinar a estos alumnos de forma que se consiga una distribución equilibrada de estos alumnos entre los diferentes centros se facilite su efectiva integración.»

Llevar estos propósitos a la realidad es, como se explica en los siguientes apartados, más complicado de lo se pudiera pensar ya que en este tipo de decisiones intervienen distintos intereses difíciles de conciliar.

“El reparto”

“El reparto es otro problema: cuando una familia llegaba a la escuela al lado le decían que no tenían ya plazas, que se dirigiera a nuestro centro, que aquí sí que teníamos; por eso nuestro centro ha sido el que ha ido recogiendo a casi todos los marroquíes de la zona. Y eso no ha de ser así; si los queremos bien integrados, se han de repartir.”

Colectivo IOE (1996)

La distribución del alumnado de origen inmigrante en los centros docentes sostenidos con fondos públicos es, como decimos, irregular. Los centros concertados de titularidad privada escolarizan a un porcentaje de estos alumnos significativamente menor que el escolarizado en centros de titularidad pública. Además, entre estos últimos centros, los que se ubican en entornos de nivel sociocultural más bajo son los que acogen a mayores porcentajes de alumnos de origen inmigrante que, en algunos casos, llegan a suponer la mayoría de los alumnos escolarizados en el centro. Ante este hecho el Defensor del Pueblo (2003, 267) aconseja arbitrar medidas que palien este problema sin desconocer, claro está, el derecho de libre elección de centro que corresponde a los alumnos y sus padres y tutores y, en consecuencia, recomienda:

- *Informar, mediante campañas específicas o cualquier otro medio que se estime suficiente, a los colectivos inmigrantes o a sus organizaciones representativas sobre la gratuidad de la escolarización en centros privados-concertados en los niveles de escolarización obligatoria y de la identidad de los criterios de admisión de alumnos en estos centros y en los centros de titularidad pública.*
- *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.*
- *Adoptar las medidas normativas y organizativas precisas para que la escolarización de alumnos de origen inmigrante en centros privados concertados responda al peso específico de este sector en el conjunto de la oferta de plazas en los niveles de educación objeto de concierto.*
- *Arbitrar las medidas necesarias, a través de cupos de reserva u otras similares, que posibiliten una equilibrada distribución del alumnado de origen inmigrante entre los distintos centros educativos, con independencia de su titularidad.*
- *Establecer, cuando existan razones que lo justifiquen, limitaciones al derecho a la libre elección de centro, debidamente proporcionadas al fin que se pretende conseguir, cuando la concentración de alumnado de origen inmigrante, por sí misma o por su coincidencia con otros colectivos de alumnos precisados de medidas de apoyo o de compensación educativa o con las circunstancias del centro educativo o su entorno socioeconómico, impidan o dificulten gravemente el adecuado desenvolvimiento del servicio educativo.”*

Las administraciones educativas de otras comunidades han intentado regular con mayor o menor fortuna (habría que decir que más bien con poca) la distribución de alumnos inmigrantes entre los distintos centros y redes. Su plasmación legal y práctica es un tema controvertido que tiene difícil solución, como muestran los intentos realizados y las reacciones suscitadas.

Por una circular del 25 del febrero de 1995, la Dirección General de Ordenación Educativa de Cataluña recomendaba: «*Per aconseguir una bona inserció en el medi escolar que faciliti la convivència i els aprenentatges (...) sembla aconsellable indicativament, que el nombre total (d'aquests alumnes...) no superi el 15% del total de l'alumnat de l'escola.*»

Sin embargo, esta medida de limitar el alumnado inmigrante por centro al 15% que, en principio, estaba encaminada a equilibrar el reparto del alumnado de origen extranjero entre los distintos centros y redes, encontró, precisamente

entre las asociaciones de inmigrantes y las ONG, un rechazo que provocó que, dos años más tarde, el Departament d'Ensenyament, teniendo en cuenta las posturas contrarias de algunas asociaciones de inmigrantes, decidiera no «*volver a hacer recomendaciones en el mismo sentido*».

Cuatro años más tarde la «Taula de immigració de Girona» hacia suya una reivindicación opuesta a este intento de reparto y demandaba, en un documento consensuado entre diversas organizaciones, «*buscar mecanismos correctores contra esta concentración y hagan una distribución de los alumnos inmigrantes que no vulnere sus derechos y respete sus necesidades sociales y educativas*» (F. Carbonell, 2000:108).

El equilibrio en el «reparto entre las redes» o, como dice eufemísticamente algún portavoz de la administración, el «reajuste de matrícula», tendría que ir acompañado de más recursos para hacer frente a las nuevas necesidades.

Sin embargo en el **reparto equilibrado** de este tipo de alumnado (como del que supuestamente puede plantear algún tipo de problemas) entran en juego distintos aspectos legales difíciles de conciliar. Esto es lo que muestran los ejemplos de lo sucedido en otras comunidades autónomas.

A las decisiones tomadas por las Consejería del Gobierno de Castilla-La Mancha y de la Generalitat de Cataluña en orden a regular la admisión de alumnos para «*corregir y mejorar la distribución de alumnado de procedencia inmigrante entre la red pública y la privada concertada*», a través de sendas Comisiones de Escolarización, siguieron los recursos y las sentencias subsiguientes por las cuales se suspendían algunos artículos de las leyes propuestas. Según las sentencias, los decretos entraban a «*vulnerar en parte el derecho a la creación y dirección de centros docentes reconocido en el artículo 27.6 de la Constitución*».

Por una parte con el «reparto» según un baremo se pretendía desde la administración asegurar «*que no se discrimine por razones ideológicas, religiosas, morales, sociales, de raza o de nacimiento*». Sin embargo, desde la enseñanza privada concertada se argumentaba que «*el derecho a la creación y dirección de centros docentes implica el derecho a ejercer su dirección*» y ejercer su dirección conlleva, a su vez, el derecho «*a la intervención de alumnos*» (El País, 2005). Desde el punto de vista de la administración educativa de la Generalitat se aseguraba en boca de la Consejera de Educación de Cataluña, Marta Cid, en unas declaraciones en la prensa (El País de la Educación, lunes 12 de abril de 2004), que:

«El objetivo es la igualdad de oportunidades, que los padres puedan hacer la elección de centro correspondiente, y no que haya una posible elección desde los centros sobre el alumnado... No es de recibo decir que no puede darse la enseñanza gratuita si se dejan de cobrar las cuotas voluntarias. Este es un discurso que no es susceptible de debate en un decreto de admisión de alumnado, porque las cuotas son voluntarias, si no fuesen así serían otra cosa.

Se pretende evitar que sean los centros los que escojan a los alumnos. Porque ¿qué alumnos escogen los centros? Aquellos que pueden pagar cuotas voluntarias.»

La sentencia hecha pública en octubre de 2004 y ratificada en enero de 2005 ha desestimado la petición de que se suspendiera la aplicación del decreto, pero ha suspendido varios artículos de la normativa, entre ellos el que se refiere a las comisiones de escolarización. Sin embargo, según las interpretaciones del Departamento de Educación de Cataluña, se avalan los principales aspectos del decreto, entre ellos el que destaca precisamente que «*el derecho a elegir centro no es un derecho absoluto sino la manifestación de una preferencia*».

2.2.6. Las comisiones de escolarización en la CAPV

En la CAPV, puesto que como hemos visto la mayoría del alumnado inmigrante se concentra en los centros con modelo A, el tema del «reparto» se plantea, además de por su distribución entre las dos redes, en torno a la asignación del alumnado en los distintos modelos.

Un aspecto que caracteriza el sistema escolar de la CAPV, es el hecho de que al ser una comunidad con dos lenguas oficiales, se propone como objetivo que al final del periodo de escolarización obligatoria, todos los alumnos sean capaces de utilizar las dos lenguas.

Ante la presencia cada vez más importante de alumnado extranjero, la postura de las autoridades educativas del País Vasco puede resumirse afirmando la plena disposición a acogerlos y arbitrar medidas de integración, fomentando una política de respeto a las diferencias y adoptando un planteamiento multicultural. Pero, por otra parte, en la CAPV la presencia de alumnos inmigrantes no puede ser argumento para modificar la política de euskaldunización del sistema educativo y dejar de hacer del euskera la lengua de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, según estos planteamientos, las medidas para facilitar a estos alumnos la adquisición temprana de la lengua del país habrían de dirigirse en primer lugar a integrarlos en un sistema bilingüe.

De acuerdo con estos presupuestos, el Viceconsejero de Educación dirigió a los centros unas instrucciones en las que se establecían unos «criterios de escolarización» para el curso 2003-2004, con el fin de regular la escolarización del alumnado inmigrante, fuera del plazo ordinario, en la CAPV. Para ello las comisiones territoriales de escolarización, encargadas de distribución por centros de este tipo de alumnado, deberían tener en cuenta los siguientes criterios:

- Integración en el proceso de normalización lingüística, mediante los modelos mayoritariamente demandados: B y D.
- Proximidad del centro con relación al domicilio familiar.
- Equilibrio entre todos los centros (públicos y concertados) sostenidos con fondos públicos.
- Aprovechamiento de los recursos existentes en los centros.
- Existencia en el centro de alumnado con la misma lengua familiar.

Como se puede observar, la circular no hacía mención a la existencia de centros de modelo A y por tanto a la posibilidad de matricularse en centros de este modelo, ni tampoco planteaba ningún tipo de valoración de las circunstancias que pueden rodear la opción lingüística en función de que el alumno o la alumna fuera castellanoparlante o no, esté alfabetizado o no, y la edad con la que llega, ya que no van a tener las mismas posibilidades de integración escolar dependiendo del punto de partida y del modo como se realice la incorporación al aula.

Incluso si consideramos una temprana inmersión en los programas bilingües que se desarrollan en nuestras aulas no siempre es garantía de que se puedan desarrollar siguiendo el mismo tratamiento que el de los alumnos autóctonos. Sierra y Lasagabaster (2004:15) exponen algunas conclusiones de Serra y Vila, explicando, en el capítulo titulado «Lenguas, escuela e inmigración en Cataluña», que la inmersión temprana por sí misma no es garantía de éxito:

*“Los resultados obtenidos por los alumnos extranjeros no son satisfactorios (independientemente del momento en el que se incorporan al sistema educativo) y que, además, siempre son inferiores a los del alumnado autóctono, en lo que coinciden con Huguet y Navarro. Serra y Vila critican el que algunos de los presupuestos de la educación bilingüe sean aplicados de manera automática en las clases que cuentan con alumnado inmigrante, ya que en muchas ocasiones no se realiza una reflexión profunda sobre las condiciones que permiten el éxito de los programas de inmersión bien implementados. Asimismo, denuncian que en el contexto catalán, demasiado a menudo, el problema radica en que, en las clases que cuentan con alumnado extranjero, lo que realmente se está poniendo en práctica son programas de **submersión**.”*

Por otra parte, parece querer pasarse de un extremo a otro cuando, de repente se plantea que todos los alumnos inmigrantes se tienen que escolarizar completamente en euskera, cuando puede haber muchos puntos intermedios. Hay alumnos castellanoparlantes que una vez que se sienten seguros en el sistema piden ellos mismos seguir la enseñanza del euskera o en euskera.

Una finalidad, entre otras, de los criterios de escolarización para el alumnado inmigrante parecía ser corregir el excesivo número de alumnos inmigrantes que acudían al modelo A, algo que admite, según Filomena Abrantes (2004), muchos matices, y que expresaba así:

«Hemos observado que la Delegación de Educación ha realizado un cierto esfuerzo en pro de lograr una menor concentración de niños/as extranjeros/as en algunos colegios y promocionar el modelo B y D como modelos en los que estos niños pueden ser escolarizados» [...] «En nuestra opinión, al intentar cambiar una inadecuada situación inicial en la que no se hacían esfuerzos para la inserción de niños/as extranjeros/as en los modelos educativos B o D, ahora percibimos el posible riesgo de incorporar a todos los niños/as en el modelo bilingüe o sólo de euskera. Todo ello sin considerar, a nuestro entender, suficientemente el entorno social, el esfuerzo que supone para los niños y las niñas no castellanoparlantes adaptarse a ambos idiomas y a un nuevo sistema educativo a la vez, o su edad. Puesto que no tendrá los mismos problemas de adaptación un niño extranjero en los primeros cursos de Primaria que a punto de pasar a Secundaria.» (Entrevista personal)

Como decimos, las decisiones a tomar no son fáciles y requieren un análisis que admite muchas variables. Si los alumnos inmigrantes se incorporaran en una comunidad monolingüe, como ocurre en la mayoría de los lugares de la Unión Europea, se enfrentarían a la necesidad de aprender sólo una lengua que va a ser con la que se podrían comunicar y con la que podrían seguir las enseñanzas escolares. En la CAPV, en cambio, se ven enfrentados a la necesidad de aprender dos lenguas, la de aprendizaje, que es mayoritariamente el euskera, y la que se habla en la calle en la mayor parte de las zonas y la que hablan todos los habitantes de la comunidad (no se puede decir que haya monolingües en euskera).

Además, en cuanto a los modelos lingüísticos ofertados, se han suscitado polémicas en torno a circulares como la emanada del Departamento de Educación y que según numerosos críticos era excesivamente dirigista, en el sentido de que marcaba las pautas de la «elección» que tendría que hacer este alumnado inmigrante, produciendo el controvertido efecto que explicaba así el secretario de CC.OO. de la Enseñanza, Javier Nogales (2003):

“En estos últimos tiempos, al alumnado autóctono se le ha disuadido de múltiples maneras de optar por el modelo A, tomando decisiones de planificación que han convertido centros públicos de gran prestigio en sitios dedicados de manera prácticamente exclusiva a la inmigración, reduciendo a su mínima expresión la oferta del modelo A, ‘conduciendo’ la demanda hacia los modelos B y D con éxito evidente, mientras se convertía en guetos de marginación los modelos A de la pública, no así los de la privada. Se ha impedido en la pública que el modelo A conviviera con el modelo D, alegando que eso perjudicaba la ‘inmersión lingüística’ del alumnado, cosa que, sorprendentemente, no ocurría en la privada concertada.»

Debemos tener en cuenta, además, que, aunque hay elementos comunes entre el alumnado inmigrante, son más los que les diferencian. La integración del alumnado en nuestra sociedad debe tener en cuenta sus rasgos propios y los de sus familias; su lengua materna, su edad, su nivel de conocimientos, sus estudios, su voluntad de permanecer en esta comunidad.

Las opiniones del portavoz de la asociación de padres, coinciden en cierta manera con las vertidas por otras fuentes, ya que las normas emanadas de la administración no pueden ignorar la diversidad entre los centros y entre su alumnado: *«Por eso no valen unas orientaciones o instrucciones como las emanadas del Departamento, porque su carácter uniformizado no tiene en cuenta la plural realidad sociolingüística de nuestra comunidad ni la compleja y diversa realidad del alumnado inmigrante escolarizado.»* (Juan Carlos Alonso. Entrevista personal, 2005)

2.2.7. Las religiones y la elección de centro

Cuando se habla de diversidad de los alumnos nos referimos, en la mayor parte de los casos, a la de los ritmos de aprendizaje; también habría que contar con la que corresponde a la propia situación personal y, dentro de ésta, a la forma de pensar de la familia y el derecho a una formación religiosa. No debemos olvidar que, para muchas familias (no sólo cristianas, también musulmanas), este derecho se sitúa por encima de todos los demás y que lo plantean unido al derecho a la elección de centro. La enseñanza del Corán, en el caso de Vitoria, se imparte de una manera extraoficial en las dos mezquitas que existen en el Casco Medieval pero no se imparte como tal en ningún centro escolar de Álava.

Las relaciones entre el Estado y las distintas confesiones religiosas, distintas del catolicismo, se rigen por unos acuerdos de cooperación firmados con musulmanes, evangélicos y judíos en 1992. Y, según estos, «*cuando diez alumnos o más solicitan enseñanza religiosa no católica el Estado debe facilitar tales clases*». Por el momento, el tema de la enseñanza de esta religión en los centros escolares (aun siendo muy minoritario el alumnado que se vería afectado) se agrega al de la polémica sobre el estatus de la enseñanza católica y habría que contemplarlo de una manera global.

Recordemos por el momento que, además, habría que considerar otros aspectos no resueltos como son el del profesorado idóneo para impartir estas clases y el hecho de que la enseñanza de la religión islámica podría ser otro factor más que contribuiría a la formación de guetos escolares por motivos religiosos.

Por otra parte, el tema de la religión no se puede plantear como una asignatura más, ni es igual que el de las lenguas, susceptible de sumar unas con otras. Las religiones son excluyentes por su propia naturaleza, creer en una religión supone no creer en otras. En consecuencia, se hace difícil pensar que en un centro de titularidad religiosa católica se plantee la enseñanza del islam, lo mismo que en una escuela coránica sería impensable que se dieran nociones del catecismo católico.

Sin embargo, esto no implica que en teoría los centros de titularidad religiosa, católicos, que en su mayor parte son centros concertados, no puedan acoger en sus aulas alumnos de otras confesiones. De hecho, como vemos en otra parte del trabajo, los centros privados que tienen alumnado inmigrante no católico son flexibles a la hora de asumir alumnos de otras creencias y permitir la exención de los actos rituales (ver caps. 3º y 4º). De la misma opinión es el ex-alcalde de Vitoria, José Ángel Cuerda, quien afirma que: «*La religión no parece ser un motivo importante que determine la elección de centro por parte de los alumnos. Yo conozco centros formalmente católicos tienen una gran apertura para admitir alumnos inmigrantes, incluso musulmanes, más que algunos públicos, y la religión no les condiciona para nada*».

Los centros de la red pública, por su propia naturaleza, no dependen de ninguna confesión religiosa y están abiertos a todo tipo de creencias. En todos los casos se oferta la enseñanza religiosa (católica) y en los horarios de «alternativa» la educación en valores que se imparte puede adoptar un carácter universal o el estudio de distintas visiones religiosas.

Además de por el tema de las «**cuotas**» (cantidades que se pagan para actividades extraescolares), las escuelas privadas concertadas, implícitamente, a través del ideario del centro, disuaden a alumnos que no profesan la religión católica de optar por unos centros cuyos idearios (cristianos) no siempre comparten.

Por distintos motivos, la escuela privada concertada no asume las mismas responsabilidades respecto al alumnado inmigrante que las escuelas públicas. La administración, según Francesc Riu (2000:128), portavoz del Secretariat de las Escoles Cristianes de Catalunya, tendría que poner los medios necesarios para ofertar plazas a los alumnos inmigrantes, dentro de una situación de igualdad que fuera posible entre las dos redes ya que:

«Entramos en un terreno en el que la invocación de derechos parece querer disimular situaciones de injusticia y algo que está meridianamente claro y en lo que todos los ámbitos educativos y portavoces muestran unanimidad es en aceptar (aunque sea como planteamiento teórico) el que ningún niño ni ninguna niña tienen más derecho a la educación que ningún otro, ni ningún niño ni ninguna niña tiene más derecho a una educación de calidad o de más calidad que ningún otro. Respecto a la educación todos somos iguales.»

2.3. LA INTEGRACIÓN DEL ALUMNO EN EL AULA

2.3.1. Interrogantes en torno a las decisiones iniciales con el alumnado inmigrante. Factores a tener en cuenta. El desfase curricular

Conviene hacer una cierta reflexión en este apartado para identificarnos con las dificultades que se les plantean a los directores/as y a los equipos docentes de los centros, no ya la integración de los alumnos/as en el centro, sino, simplemente, la asignación del aula y el nivel adecuado.

Cuando un nuevo alumno o alumna, hijo o hija de inmigrantes, se acerca a nuestra escuela, estas son las cuestiones básicas que nos podemos plantear, con Amelia Barquín (2005), en torno a la/s lengua/s de aprendizaje: ¿Cómo hay que escolarizar al recién llegado? ¿En una lengua? ¿En cuál? ¿En las dos? ¿Al mismo tiempo? ¿O consecutivamente? Es decir, primero en una y luego en otra, ¿en cuál primero? ¿Cuándo se introduce la otra? ¿Qué factores hay que tener en cuenta para tomar estas decisiones? ¿Hay que hacerlo separadamente del resto de los alumnos? ¿En el aula con todos los demás?...

Estos son **los factores** que parecen dignos de ser tenidos en cuenta:

- La edad del niño. No es lo mismo escolarizar a un niño de 3 años que a uno de 9 o a uno de 13. El modo de adquirir la lengua es diferente.
- Si el niño tiene determinadas necesidades especiales: por deficiencia mental, sordera, ceguera, autismo, superdotado...
- Las necesidades comunicativas del niño. ¿Qué hacer con un niño recién adoptado desconocedor de las dos lenguas, cuyos padres son castellanoparlantes monolingües? ¿Y si el niño tiene que servir de ayuda, de intérprete a sus padres, que no saben las lenguas del país (ante la administración, en el médico...)? ¿Y en el caso de alumnos mayores, de más de doce años, que tienen el deseo o la necesidad de trabajar cuanto antes?
- El proyecto migratorio de la familia: cuánto tiempo tienen pensado quedarse (si van a volver al lugar de origen o van a ir a otras partes)... A menudo, sin embargo, las expectativas de la familia no se cumplen o cambian y se quedan más tiempo del previsto e incluso definitivamente. Un caso extremo es el de los trabajadores temporeros, que se trasladan con sus familias siguiendo las necesidades agrícolas.
- Si el niño ya es castellanoparlante (porque procede de Latinoamérica) o no.
- Si el niño ya sabe alguna lengua románica (rumano, portugués...) Esto le facilitará el aprendizaje del castellano; significa que seguramente, ya al llegar, podrá comprender un poco el castellano y el maestro también le comprenderá en parte cuando hable en su lengua.
- Si en su lugar de origen estaba escolarizado y en qué tipo de escuela.
- Si sabe leer y escribir. Cómo es el sistema de escritura que utiliza (si es alfabético o no, si el alfabeto es el mismo que el del castellano y el euskara o no...

Y con todos estos factores ¿qué hacer? ¿Cómo los tomaremos en cuenta?

No hay recetas. Parece que ante cada caso habría que adoptar la decisión pertinente: es decir, considerar la combinación de todos los factores y ver cual es la más adecuada.

Ante las mismas preguntas, las respuestas pueden ser muy distintas y, ante un mismo conjunto de circunstancias, una maestra pensará que hay que escolarizar al niño en euskera y otra pensará que hay que escolarizarlo en castellano. Sin duda, el modo de pensar del profesorado tiene mucha influencia; la forma de leer los factores enunciados más arriba no será la misma para todos. Por ejemplo, la cuestión de la lengua que se habla en su ámbito habitual. Según algunos profesores, si la lengua ambiente es el castellano (en Vitoria por ejemplo), es preferible escolarizar al niño en euskera pues tiene casi garantizado el aprendizaje de la lengua que se habla en la calle, que es el castellano. En opinión de otros, sin embargo, hay que escolarizar al niño en la lengua ambiente (en euskera si es el euskera y en castellano si es el castellano) para que se adapte lo antes posible. Parece que ante cada caso habría que adoptar la decisión pertinente: es decir, considerar la combinación de todos los factores y ver qué conviene hacer. (Amelia Barquín, 2005)

Otro dato a tener en cuenta es que al no haber estudiado en nuestras escuelas, los contenidos que haya podido estudiar no van a coincidir con los que han trabajado los compañeros y las compañeras de aula. En un estudio reciente presentado en las jornadas sobre “Multiculturalismo y multilingüismo en la escuela” (San Sebastián 2004), una de las cuestiones examinadas hacía referencia a lo que un ponente (Tazón, 2003:10) denomina **desfase curricular** y que define como “*la distancia teórica que se da entre el curso en el que se encuentra escolarizado el alumno/a y la que supuestamente le asignaría el profesorado encargado de atenderle*”. Tazón concluye que del conjunto de alumnado inmigrante escolarizado, el 23,25% presenta desfase curricular y más de un 30% del mismo tiene algún tipo de

refuerzo lingüístico con el objetivo de lograr que conozcan cualquiera de las dos lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma Vasca.

2.3.2. El marco de aprendizaje en un sistema bilingüe. Los programas de inmersión

La enseñanza bilingüe o multilingüe implica modelos de organización escolar que tienen como objetivo posibilitar el dominio de una o más lenguas a las que el escolar no tiene acceso en su medio social y familiar (Vila, 1996). Puesto que las actividades de enseñanza y aprendizaje están reguladas por el lenguaje, ni que decir tiene que las decisiones que se tomen en torno a la/s lengua/as de aprendizaje guardan una gran importancia.

El lenguaje es el instrumento más importante que se utiliza, tanto para la comunicación como para el aprendizaje, en el aula y fuera del aula, y aunque, es evidente, que los deficientes resultados escolares no están influidos únicamente por un dominio insuficiente de la lengua, sí parece que éste es un factor de enorme importancia en los procesos cognitivos.

En la educación bilingüe, además, los niños y las niñas incorporan el conocimiento de una de las lenguas del currículo a partir de las actividades de enseñanza desarrolladas en **la lengua vehicular**: el aprendizaje de la lengua está en relación con el dominio de los contenidos curriculares. Tal como la describe I. Vila (2000):

“En la inmersión lingüística, de lo que se trata es de que hagan cosas con la segunda lengua ya que si no, no hay posibilidad de que la aprendan. Pero para ello, lo más importante es que las cosas que se proponen para que hagan los escolares deben tener sentido y ser funcionales. Y, probablemente, algo tan o más importante: la institución escolar debe tener sentido para las criaturas de modo que acudan a ella con ganas de hacer las cosas que se les propone hacer. Ahora bien, para que este segundo aspecto se haga realidad, la escuela debe de aceptar lo que las criaturas llevan a la escuela.”

Cuando el alumnado inmigrante llega a nuestras aulas se va a encontrar que se le ofrece la enseñanza en dos lenguas, de una de las cuales puede que tuviera referencias pero de la que, en el mejor de los casos, ignora la mayor parte de las características que incluyen su enseñanza-aprendizaje.

Las circunstancias de este proceso de aprendizaje tampoco van a ser iguales si tiene cuatro años o catorce, o si habla castellano o alguna lengua de origen latino o no. En cualquier caso, si nos ponemos en su lugar, podemos comprender que la decisión no es fácil ¿Qué haríamos nosotros en su caso?

Una persona venida de otro país se encuentra una sociedad con dos lenguas oficiales, el euskera y el castellano, que tienen distinto uso en los hablantes y en las distintas zonas. En términos lingüísticos se trata de una **situación diglósica**, con una lengua «mayoritaria», el castellano, que es necesario conocer para cumplir todos los trámites administrativos y que se emplea mayoritariamente como lengua de comunicación, y una lengua «minoritaria» o, si se quiere, minorizada, que es conocida por una parte de la población y cuyo conocimiento no es tan imprescindible. En las sociedades multilingües las personas de lenguas mayoritarias normalmente son monolingües mientras que las de lengua minoritaria son forzosamente bilingües.

En una sociedad en proceso de normalización lingüística, como es el caso en la CAPV, en la que se pretende garantizar los derechos lingüísticos de todos los hablantes y, al mismo tiempo, restablecer el uso de la lengua minorizada, el marco educativo, la escuela, juega un papel primordial. El sistema educativo, además de garantizar el derecho a la educación y el establecimiento de un sistema bilingüe normalizado, debe cumplir unos objetivos académicos dentro de un marco de igualdad de oportunidades para todo el alumnado. Por ese motivo:

«El primer paso es convertir en bilingües a los monolingües, pero evidentemente sin ser obligados a ello, como ocurría anteriormente con las personas de lengua minoritaria, sino a través de políticas que coloquen en primer plano, desde una perspectiva democrática, la necesaria igualdad en relación con los derechos lingüísticos de las personas.» (Ruiz Bikandi, 2000:25)

El carácter «normalizador» del sistema educativo de la CAPV presenta una oferta en la que los modelos de inmersión en euskera son mayoritarios por lo que podríamos afirmar que el sistema educativo invierte los términos de la ecuación diglósica entre las lenguas: el modelo D es el que mayoritariamente se oferta y eligen los alumnos autóctonos, al menos en los primeros niveles.

De hecho, la profesora Carme Junyent, en las Jornadas sobre Lenguas e Inmigración (Bilbao 2005), afirmaba que el euskera, junto al hebreo en Israel, eran los dos únicos casos de lenguas minoritarias en el mundo, que ella conocía, en que se hubieran producido avances significativos en su reimplantación.

En la euskaldunización, la escuela juega un papel central y es en la escuela donde los niños y las niñas que no lo sean por lengua familiar pueden llegar a serlo. Pero para ello son necesarias actitudes positivas hacia la lengua minoritaria y sus hablantes y, no lo olvidemos, una reciprocidad a estas actitudes positivas de los hablantes de la/s lengua/s minoritarias. En caso contrario nos encontramos con la situación opuesta a la descrita, que es la “**submersión lingüística**”, en la cual, para expresarlo gráficamente, el alumno «se ahoga», por así decirlo, en un mar de dudas de lengua. Este tipo de programas, resultado de una práctica inadecuada del cambio de lengua casa-escuela, se produce por no cumplirse adecuadamente alguno de los requisitos necesarios para una buena práctica de los programas de inmersión: no se tienen en cuenta la lengua de los alumnos, ni ésta se contempla en el currículo del aula, ni los profesores tienen capacidad para entender a los alumnos cuando hablan en su propia lengua.

Por ese motivo “*la inmersión lingüística no es un buen ejemplo de programa deseable para la mayoría de la infancia extranjera*”. Tal como plantea I. Vila (2002:155), «*lo que sirve en los programas de inmersión para los alumnos autóctonos no siempre sirve igual para los alumnos inmigrantes*».

2.3.3. Características de la educación bilingüe. Cuestiones que se pueden presentar con el alumnado inmigrante

Llamamos **educación bilingüe** (Vila y Siguán, en Ruiz Bikandi, 2000:26) «*a un sistema educativo en el que se utilizan dos lenguas como medio de instrucción, de las cuales, aunque no siempre, una es la primera lengua de los alumnos. Cuando el sistema educativo utiliza una sola lengua y esta es distinta de la primera lengua de los alumnos, no se incluye en la definición anterior y no podemos considerarlo educación bilingüe*».

Hasta no hace mucho tiempo, desde distintas áreas de conocimiento y, sobre todo, entre una gran mayoría de padres, existía la creencia de que el bilingüismo, especialmente el temprano, podía tener repercusiones negativas en el proceso de aprendizaje de los escolares. Se consideraba que aprender una lengua más, ocupaba el tiempo y los recursos que había que dedicar, supuestamente, a desarrollar otras estrategias de aprendizaje.

En los últimos tiempos esta valoración ha cambiado radicalmente y, tanto los datos como las opiniones de los expertos (Cummins, Siguán, Vila, Baker, Ruiz Bikandi) muestran, sin ningún género de dudas, que esas prevenciones eran injustificadas. Hoy se encuentra muy extendida la opinión de que la enseñanza bilingüe ejerce una influencia más positiva, en el proceso de aprendizaje, que la monolingüe.

De los datos extraídos en distintas experiencias bilingües se puede afirmar, que, si se dan las condiciones de aprendizaje y de escolaridad adecuadas, éstas son más beneficiosas (aparte del hecho objetivamente positivo de conocer otra lengua) que el aprendizaje en una sola lengua. Se afirma que el sujeto bilingüe tiene «un rango de experiencias» más amplio y variado que el monolingüe porque, al operar con dos lenguas y por tanto con dos códigos lingüísticos, le permiten examinar el mundo desde dos visiones diferentes (Cummins, 1992).

No vamos a entrar aquí en la referencia a todos los estudios teóricos y las experiencias desarrolladas en torno al aprendizaje bilingüe, que en los últimos años, a partir principalmente de las aportaciones de J. Cummins, han sido numerosos e importantes. Gracias a ellas y otras aportaciones posteriores, este tipo de prácticas pedagógicas, que se desarrollan en determinadas escuelas, encuentran el soporte teórico que les sirve de fundamento y las orienta. Un

buen ejemplo de los programas bilingües de inmersión lingüística son los que se utilizan en Canadá, dirigido a la infancia anglófona para el aprendizaje de la lengua francesa, o los que se utilizan en el País Vasco o Cataluña, dirigido al alumnado que tiene el castellano como lengua propia, para el aprendizaje del vasco o del catalán, respectivamente. Se trata de que, las niñas y los niños, al finalizar la enseñanza obligatoria, tengan un buen dominio tanto de su propia lengua como de la “nueva” lengua.

Conviene precisar, antes de seguir, el sentido y las implicaciones de los términos “**lengua propia**” y “**lengua nueva**”. I. Vila (2002:153) entiende:

“Se entiende por lengua propia la lengua familiar de las niñas y niños, la lengua que emplean habitualmente para regular sus intercambios sociales en la familia, mientras que lengua nueva –independientemente de su mayor o menor presencia social– es su segunda lengua, aquella que se reconoce como útil y necesaria para regular intercambios sociales con personas distintas a las que habitan en el núcleo familiar.”*

Esta distinción tiene importancia ya que va a ser en la lengua propia en la que se van a realizar los primeros aprendizajes en el ámbito de la familia a través de los juegos infantiles o las actividades sociales, mediante las cuales regula sus procedimientos de conducta en relación con los otros. De estos, el más importante es el lenguaje, ya que es con su práctica como se producen la mayor parte de actividades de aprendizaje.

Esta noción tiene una conexión con los programas de inmersión escolares, ya que estos se caracterizan por la progresiva sustitución en la lengua propia por la segunda lengua hasta que ésta se convierte en la lengua **vehicular**, mediante la cual se articulan todos los aprendizajes del aula. Ahora bien, para que éste hecho se produzca, se tienen que cumplir una serie de requisitos.

En primer lugar, la lengua propia de los alumnos debe estar incluida en el currículo y no se debe «obligar» al uso de la lengua nueva o L2. La inmersión lingüística acentúa los aspectos de la comprensión y crea contextos de uso para estimular la producción de lengua, pero en ningún caso obliga a los alumnos a utilizar la segunda lengua. La inmersión lingüística sería impensable si no se diera una actitud positiva hacia la segunda lengua –la lengua de escolarización– y también hacia la propia, en el sentido de que las niñas y los niños no vean amenazadas sus propias lenguas por el hecho de escolarizarse en una lengua diferente. Para que los escolares muestren una actitud positiva se tiene que dar, por parte de la escuela y de los maestros, un respeto hacia la lengua propia de los alumnos para que, en justa reciprocidad, ellos valoren también la lengua nueva con la que se les enseña en la escuela.

Si los escolares pueden utilizar su propia lengua aparece una nueva condición de los programas de inmersión lingüística: la necesidad de que el profesorado sea bilingüe, es decir, que conozca la lengua propia de las alumnas y de los alumnos (I. Vila, 2002: 155).

En la inmersión lingüística el profesorado siempre utiliza la segunda lengua cuando se dirige a los alumnos, pero deben de tener competencia en la lengua propia de estos ya que es muy probable que les hablen en su propia lengua, lo cual obliga a entenderla si no se quiere ver la comunicación interrumpida.

Éste es uno de los mayores problemas con parte del alumnado proveniente de la inmigración, ya que, rápidamente, se dan cuenta de que lo que «llevan» a la escuela no es reconocido, puesto que ni lo habla el profesor, ni está incluido en el currículo del aula ni, seguramente, pueda comunicarse con él en el centro escolar. La escuela pierde sentido en cuanto que le exige hacer un conjunto de cosas sin que, por otra parte, «accepte» las que ellos quieren hacer en ella. Y esto pasa con el alumnado que no es hispano parlante y que tiene una gran diversidad lingüística: árabe dialectal, berebere, chino mandarín, ucraniano, rumano, etc. Incluso, alguna de las lenguas que utilizan las

* En algunas situaciones, la lengua propia o familiar puede ser más de una. Es el caso de los bilingües familiares, aquella parte de la infancia que, desde la cuna, se comunica en dos lenguas en el contexto familiar.

familias extranjeras son «ágrafas» no están «normativizadas» y no se pueden utilizar, por tanto, como lenguas de aprendizaje.

Por otra parte, se plantea, normalmente con alumnado que lleva más tiempo entre nosotros, el caso de que por conocer «algo» de la/s lengua/s nueva/s dan la falsa impresión de que se pueden incluir en los programas de inmersión como «uno más». Incluso, en el caso de los alumnos hispanoamericanos se dan casos de un insuficiente conocimiento de castellano, bien porque hablen otra lengua o por una insuficiente alfabetización que les aboca a procesos de «submersión» encubierta. Además el lenguaje escolar es muy distinto del familiar y los alumnos sudamericanos utilizan significados implícitos que les dificultan la comprensión.

En cualquier caso, los resultados de la submersión suelen ser el fracaso escolar y la exclusión social. Los alumnos que sufren esta experiencia, en la medida en que no dominan la/s lengua/s de la escuela, se desinteresan del mundo escolar y no llegan a dominar, ni su propia lengua, ni la/s lengua/s de la escuela.

2.3.4. Los programas de inmersión lingüística en la CAPV

Sin entrar a describir los diferentes puntos de reflexión que acompañan los estudios teóricos o los que se derivan de distintas experiencias, aquí y en otros lugares con una larga experiencias en enseñanza bilingüe, Canadá y Cataluña principalmente, vamos a exponer brevemente el marco de aprendizaje que se da en los programas de inmersión lingüística, tal como se desarrollan en la CAPV, ligándolos a las consecuencias que pueden tener en el aprendizaje del alumnado inmigrante.

Los programas de inmersión son procesos de enseñanza aprendizaje en la L2 encaminados a que alumnos de lengua y cultura mayoritaria adquieran las competencias lingüísticas en las dos lenguas (la minoritaria y la mayoritaria) sin que el aprendizaje de ninguna de las dos conlleve una pérdida de capacidad en la otra. La lengua que se utiliza en la escuela es una lengua diferente de la que se emplea normalmente en casa y se introduce desde los primeros momentos de la escolaridad de manera que llega a ser también la lengua en la cual se inicia la enseñanza-aprendizaje de la lectura y de la escritura (Uri Ruiz Bikandi, 2000:28).

Una característica fundamental de estos programas es que el progreso lingüístico y el de los conceptos de las distintas áreas van unidos, se piensa que el modo más efectivo de hacer avances en la lengua es hacer las actividades del aula en dicha lengua y se hace por tanto un uso de la lengua no sólo comunicativo sino instrumental o vehicular.

El proceso es complicado y requiere unas estrategias por parte del profesorado (que evidentemente tiene que ser bilingüe) consistentes en un principio en desarrollar «*los aspectos comprensivos de la lengua a la vez que crean contextos de uso*». Se trataría de desarrollar el lenguaje a partir de actividades lúdicas y con un lenguaje muy centrado en las necesidades comunicativas del alumnado. Esta práctica implica que no se fuerza al alumno a expresarse en una lengua u otra, sino que al crearse contextos de uso se deja en un principio que se exprese en uno u otro idioma, que al principio será su L1.

Hay dos razones que explican esa actitud: primero que la expresión debe de ir precedida de un mínimo de comprensión, segundo que, difícilmente, se pueden promover actitudes positivas hacia la lengua de aprendizaje si se niega la propia lengua del niño o de la niña.

Estos programas, además de los planteamientos pedagógicos expuestos, tienen un componente socio-lingüístico imprescindible en el desarrollo del proceso y es la **participación de los padres** cuya implicación debería garantizar cuando menos una actitud positiva hacia la/s lengua/s de aprendizaje, por una parte, y por otra un enorme respeto por la lengua y cultura del alumno y de su familia. Sobre este particular conviene recordar que la actitud positiva hacia la lengua materna es otro factor favorable, por no decir imprescindible, en la introducción de la L2 y que el uso en casa de la lengua familiar no solo no interfiere el aprendizaje sino que contribuye a reforzarlo (J. A. Noguero, 2005).

Unido al reconocimiento de la lengua familiar está el tema de la enseñanza de las lenguas del alumnado inmigrante en nuestro ámbito escolar, que vendría a añadirse al complejo panorama lingüístico que hemos descrito. Es en este contexto en el que se plantea la enseñanza de las lenguas propias del alumnado, es decir programas de mantenimiento de la lengua familiar. La enseñanza de la/s lengua/s minoritaria/s es un tema controvertido, pero que no se ha suscitado en la CAPV porque, por una parte, la llegada a nuestras aulas de este alumnado es un fenómeno relativamente reciente, y porque no se dan (con excepción de EPA), grupos numerosos de alumnos minoritarios de una misma lengua, hecho que podría hacer factible este tipo de experiencias tal como se dan en los países nórdicos, Holanda o Canadá. Es de resaltar que no se ha sugerido, en ninguno de los campos de estudio abordados, la demanda de una enseñanza en la lengua materna de los alumnos, mientras que sí lo ha habido en el caso de la religión musulmana (véase los apartados 1.3.4.3 y 2.2.5).

El dilema que se plantea a la administración es defender la plena asimilación del alumnado inmigrante, ignorando sus lenguas de origen, por lo que organizar programas de apoyo de éstas lenguas no parece lo más apropiado. Por otro lado, puede decantarse por la integración, pero manteniendo las lenguas propias de los alumnos, con lo que se fomentaría la opción por el pluralismo. Sin embargo, esta segunda opción, si bien podría parecer más acertada, no parece tan sencilla de llevar a cabo, ya que, como gráficamente expresa Siguán (1998:21), los obstáculos y dificultades que se deben afrontar son muchos:

“De todas maneras, incluso en la perspectiva del pluralismo, la enseñanza de las lenguas maternas u originarias sigue planteando problemas y no sólo por la dificultad de encontrar profesores o de acertar con la metodología adecuada. Muy a menudo la lengua que hablan las familias inmigradas y sus hijos es una variedad dialectal que no ha sido nunca codificada ni usada en forma escrita. Y la forma culta y escrita de la lengua puede estar muy alejada de la modalidad dialectal efectivamente hablada, como ocurre típicamente con el árabe.”

Y también Vila (2004a: 216) comparte estos presupuestos:

“El desarrollo de programas de mantenimiento de la lengua familiar es, desde mi punto de vista, aventurado, falta de realismo y utópico. El crecimiento de las lenguas en nuestro país es espectacular, circunstancia que impide la existencia de profesorado competente en el sinfín de lenguas existentes. Además, como hemos dicho, muchas de estas lenguas no están normativizadas y, por tanto, no se pueden utilizar como lenguas de enseñanza y aprendizaje. Pero, además de inviable, las personas que forman estas comunidades tampoco lo reivindican, al menos por ahora, lo cual hace irrelevante plantear la discusión en estos términos.”

Ahora bien, si todavía no existe demanda, en el caso de que la hubiera, ésta difícilmente podría ser gestionada por los propios centros pues la propia diversidad de lenguas existentes entre los grupos minoritarios haría muy poco viable su organización. En caso de organizarse tendría que ser fuera del horario escolar y en algún lugar donde se agruparan los alumnos de distintos centros a partir de los cuales se pudieran crear grupos hicieran que posible la iniciativa. De todos modos, en Vitoria, en dos centros, uno de Primaria y otro de Secundaria, se han organizado como actividades extraescolares, clases de árabe. Existía hasta el curso 2004-2005, en el caso de Vitoria, un profesor de refuerzo en árabe, que cumplía el papel del reconocimiento de esta lengua en distintas aulas de refuerzo lingüístico de los centros de la capital.

En cualquier caso, la imposibilidad de desarrollar programas propios, ya sean de inmersión lingüística o de mantenimiento de la lengua familiar, no significa que se deba aceptar que las niñas y los niños extranjeros no vayan a recibir el tratamiento lingüístico más adecuado posible. Para ello, se debe asumir la importancia de sus lenguas y de sus culturas e integrarlas en la medida de lo posible a la práctica educativa, de manera que se contemplen algunas de las condiciones de la inmersión lingüística.

No debemos olvidar que, tal como las investigaciones sobre la enseñanza bilingüe han puesto de relieve y están confirmando los estudios recientes (Cummins J. 2004), se produce un desarrollo conjunto en el aprendizaje de ambas

lenguas (la familiar y la vehicular) de modo que las habilidades que se desarrollan en una de ellas se pueden transferir a la/s otra/s, siempre y cuando exista motivación y una exposición adecuada a ella. En otras palabras, cuanto mejor domine un alumno o una alumna su propia lengua, más posibilidades de dominar la nueva lengua tendrá y viceversa.

Aunque no hay fórmulas definitivas y la búsqueda de soluciones adopta muchas variables, según los centros, sí que podemos coincidir con Serra J.M. (2004) en una serie de propuestas, que sean factibles para favorecer la enseñanza-aprendizaje del alumnado inmigrante:

- Reconocer y valorar las lenguas y las culturas propias de las alumnas y alumnos.
- Adoptar en la práctica educativa estrategias derivadas de la educación bilingüe.
- Desarrollar materiales específicos para la enseñanza aprendizaje de la/as lengua/as. Estos materiales deberían ser para todo el alumnado, incluido el de incorporación tardía.
- Esforzarse en integrar a las familias en la vida escolar.
- Organizar o fomentar actividades extraescolares que favorezcan y refuercen el aprendizaje de la/s lengua/s.

2.3.5. El alumnado de incorporación tardía

Como hemos referido, uno de los grupos de alumnos inmigrantes que más dificultades crea con su llegada a los centros escolares es el de **los alumnos de incorporación tardía**, entre los que hay que distinguir, los temporales de los definitivos. Sin ser numéricamente importantes, su llegada a los centros una vez empezado el curso plantea una problemática diferente, porque su incorporación en el centro y en el aula va a demandar una atención suplementaria por parte del profesorado implicado directamente en su formación. La consideración de un trato igual a este colectivo no es adecuada ya que presenta diferencias importantes y una gran variedad entre sí. Por otra parte, problemas que en la etapa de Primaria pasaban más desapercibidos y tenían una relativa solución en Secundaria son más importantes y su solución se hace más complicada.

Deberíamos decir en primer lugar que por *alumno de incorporación tardía* entendemos que es el que se incorpora tardíamente a nuestro sistema educativo, se escolariza en un centro educativo aquí por primera vez y que lo hace en un curso más allá del primer ciclo de Educación Primaria. Por tanto, no se ha escolarizado en nuestro país a la edad en que empieza la escolarización obligatoria, es decir, a los seis años.

Existe una gran diversidad de alumnado de incorporación tardía. Así, podemos resaltar:

- *“Alumnos no escolarizados en su país de origen, procedentes de zonas rurales o urbanas donde la escolarización no es obligatoria, o donde faltan plazas escolares, etc. Pueden hablar lenguas diferentes, incluso a las oficiales del país.*
- *Alumnos escolarizados en centros con currículos y objetivos diferentes de los nuestros, por ejemplo, escuelas religiosas con metodologías que potencian más aspectos memorísticos (escuelas coránicas, etc.).*
- *Alumnos escolarizados en centros educativos y que han seguido un currículo parecido al nuestro. Se incorporan a nuestro sistema educativo tardíamente, pero antes estaban escolarizados en su país. Dentro de este grupo, a su vez, puede haber una gran diversidad:*
 - *Alumnos que desconocen las dos lenguas oficiales de la CAPV y que su lengua familiar/materna es muy diferente a la nuestra.*
 - *Alumnos que conocen alguna de las lenguas oficiales nuestras, es decir el castellano, como sucede con los hispanoamericanos.*
 - *Alumnos que desconocen las lenguas oficiales, pero que conocen lenguas cercanas a la nuestra, por ejemplo, el francés y otras lenguas románicas.”* (Castella Enric, 1999)

La organización de los cursos escolares en otras partes del mundo no sigue el mismo ciclo cronológico que el que se sigue aquí y la incorporación se produce cuando acaban el curso en sus países de origen. Otras veces la llegada se

realiza en función de otros criterios que no tienen nada que ver con los académicos, y sí con la consecución de papeles por uno de los progenitores, el hallazgo de un trabajo estable, o una casa con unas condiciones de habitabilidad dignas.

Desde el punto de vista de este alumnado de origen extranjero, la incorporación en la escuela también supone un motivo de inquietud, que se añade al de llegar a un nuevo país. Si, además, se da el caso de que no se conoce la lengua y viene de una cultura distinta, nos encontramos con que no se dan, desde ningún punto de vista las mejores condiciones para su integración escolar. Según la procedencia, un setenta por ciento del alumnado inmigrante habla castellano, el resto, procedente de otras áreas distintas del área hispanoamericana, hablará otras lenguas, como el chino o el rumano, el árabe o el portugués, por citar algunos de los más frecuentes. Incluso con los alumnos sudamericanos tenemos que considerar que, en numerosos casos, no dominan el castellano porque proceden de zonas donde se hablan lenguas indígenas como el quechua o el aymara. También, aunque hablen el castellano, a veces, los registros de lengua y la entonación les dificulta la comprensión y seguir las clases se hace difícil hasta que no ha pasado un periodo de habituación. A título de anécdota, algunos padres sudamericanos comentaban en un centro que nuestra entonación, y *“especialmente la del norte, es tan fuerte que parece como si cuando habláramos estuviéramos enfadados”*.

El caso de la alumna ucraniana

Una profesora de un centro privado-concertado comentaba que la Delegación les había adjudicado, ‘les tocaba’, les dijeron, una alumna ucraniana. Evidentemente, la alumna no tenía conocimiento del castellano y su sistema de escritura era el cirílico. Como en el centro no había un aula de acogida, tuvo que dedicar un tiempo especial con ella para que aprendiera en una primera fase a leer y escribir. La alumna en cuestión era extraordinariamente receptiva y demandaba más y más atención. Casi ni daba tiempo a la profesora a preparar el material pues tenía que adaptar las fichas que tenía para al resto de los 22 alumnos. Hacía las fichas tan rápidamente que la maestra en cuestión se tenía que llevar trabajo a casa para prepararlas allí. El progreso de la alumna era un aliciente para su trabajo complementario. Sin embargo alguno de los padres de los alumnos de clase se empezó a quejar diciendo que desatendía el aprendizaje de sus hijos.

La alumna ucraniana se integró en el grupo. El resto de las compañeras le ayudaron en cuanto empezó a tener un cierto nivel de competencia lingüística. Ella ayudaba a sus compañeras en los problemas de cálculo pues tenía muy buen nivel. La integración de la alumna fue un éxito pero la profesora en cuestión estuvo a punto, confesaba, ‘de tirar la toalla’, cuando algunos padres se quejaban de que no hacía suficiente caso a los niños.

El centro en cuestión, se quejaba la responsable consultada, había recibido una charla de dos horas.

Si, como hemos dicho, la llegada de nuevos alumnos de origen extranjero al centro plantea una serie de retos profesionales, educativos, sociales, etc., la variedad de casos que estos nuevos alumnos conllevan va a suponer una amplia gama de situaciones, con muy diversos tipos de respuestas. No es lo mismo un alumno que se incorpora a la escuela en la Etapa Infantil que uno que llega con diez años, ni tampoco una alumna escolarizada que llega a principio de curso con otra que llega en febrero sin saber una palabra de español, a veces analfabeta en su propia lengua.

Y está el problema más grave, el de los chicos y chicas que llegan a mitad de curso, con catorce años, con voluntad de ponerse a trabajar cuanto antes y que no quieren estar en un centro de enseñanza obligatoria. El concepto de acogida cambia en este caso pues no se trata tanto de seguir un protocolo como de adoptar medidas puntuales para no permitir que la llegada de este alumnado sin recursos lingüísticos ni académicos distorsione la marcha del grupo en el que se debe de integrar. Desde el punto de vista de la organización del centro las aulas de acogida son la solución más plausible que se plantea y la que hasta el momento parece ser la que mejor responde a esta labor de recepción y adecuación lingüística con este tipo de alumnado que llega con el curso iniciado y con grandes desfases respecto al resto del alumnado.

No debemos olvidar que un objetivo implícito pero obvio de estas actuaciones, es que la llegada de nuevos alumnos al centro no haga descender el nivel educativo ni del grupo implicado ni del centro. Se trataría, al contrario, de que la llegada de los nuevos alumnos a la escuela consistiera, como así es en numerosas ocasiones, un estímulo positivo para la vida del centro y también en el nivel de rendimiento académico del aula, lo cual ya es más discutible. Es la actitud que J.A. Noguero (2005) plantea cuando dice *“que se trata, no tanto de realizar acciones para la acogida no sólo del alumnado inmigrante, sino de actuar sobre todos los alumnos que realizan la acogida de estos alumnos”*.

2.3.6. La integración del alumnado no castellanoparlante en un sistema bilingüe

Descrito someramente el marco en el que se realiza el aprendizaje de la lengua en las aulas de inmersión y las características de este alumnado, tenemos que hacer referencia a las variables de aprendizaje que se dan, teniendo en cuenta en qué circunstancias se realiza su inserción en este tipo de programas, en función de su edad y la lengua familiar.

En el caso de los alumnos inmigrantes castellanoparlantes que acuden a nuestra aulas a una edad muy temprana, su integración, se supone que se produciría en paralelo a los alumnos y alumnas autóctonos, mientras que el resto de hijos e hijas de inmigrados que hablan otras lenguas distintas de las nuestras, necesitarán un periodo de adaptación, tanto lingüística como curricular, que les permita seguir las explicaciones en el resto de las materias.

El caso más favorable de cara a la integración escolar es el del que, siendo hijo de inmigrantes, ha nacido aquí o se incorpora a la escuela en la etapa Infantil, en cuyo caso no habría que hacer ninguna intervención especial. La experiencia, tanto en Cataluña como en el País Vasco, muestra claramente que un niño o una niña que se incorpora a un programa de inmersión desde una edad temprana, si se le acoge bien y se le facilita la comprensión y la producción lingüística, pronto será capaz de utilizar la lengua del aula. Además, en la medida en que ésta y la de la calle coincidan, va a encontrar estímulos externos que le ayudarán a desarrollar su capacidad comunicativa, tanto en la comprensión como en la expresión, independientemente de que en su casa siga empleando una lengua familiar distinta de la/s empleada/s en la escuela.

Aunque, como hemos dicho, no se contempla el estudio de la lengua materna del alumnado inmigrante en nuestras escuelas, sí que es muy importante, como hemos dicho, el reconocimiento de la lengua familiar en el aprendizaje del alumnado inmigrante de manera que ésta sea apreciada y valorada. Olvidar e ignorar la lengua materna no facilita el aprendizaje de la L2, al contrario: mantener la lengua refuerza la identidad y la relación entre los miembros de la familia. Esta actitud por parte del profesorado se puede hacer más evidente mediante la incorporación en el aula de carteles y libros de las distintas culturas de los alumnos así como el desarrollo de actividades que pongan éstas en valor.

Los directores y profesores consultados, cuando hablan de alumnos de edad temprana integrados en aulas de modelo B o D no parecen detectar especiales dificultades; y su grado de integración en el aula y su desarrollo lingüístico es «como los demás». Siempre, cuando se refieren a los grados de integración del alumnado inmigrante distinguen los casos de edad temprana, a los que para muchos efectos académicos equiparan a los autóctonos, del resto. Evidentemente juegan como factores a su favor el hecho de que los niños pequeños tienen gran facilidad lingüística y sienten la necesidad, íbamos a decir innata, de comunicarse y de integrarse.

Lo normal, sin embargo, no suele ser lo que se cuenta en el apartado anterior. Normalmente no se dan estas circunstancias favorables, y, muchos alumnos y alumnas inmigrantes, se incorporan al aula cuando sus compañeros llevan algún año más de escolarización y teniendo un déficit lingüístico importante en las dos lenguas oficiales. Las dificultades de comprensión van a afectar a todo el proceso de aprendizaje y se va a convertir en un inconveniente para seguir el resto de las enseñanzas.

Las decisiones más urgentes estarán encaminadas, pues, a dotarle de una competencia lingüística básica que le permita seguir las clases con el resto de los compañeros y por esta razón, y en un primer momento, hay que introducirle en el aula de acogida (si la hay en el centro) o ponerle en manos de los profesores de refuerzo lingüístico. En

cualquier caso van a necesitar un periodo de adaptación y de aprendizaje más o menos dilatado para lograr una competencia mínima en la lengua en que la que se imparten las clases. Si esta lengua del aula corresponde con la lengua de contacto, con la que se habla en el entorno, el refuerzo lingüístico y la integración en el aula puede verse favorecido por los intercambios cotidianos.

El primer objetivo en la enseñanza de la lengua es proporcionarle los recursos que le puedan ayudar en su vida cotidiana y a desenvolverse en el ámbito escolar. En un cierto tiempo el alumno o la alumna podrán alcanzar el nivel umbral de comprensión e incorporarse con más o menos rapidez al aula de referencia para poder seguir las clases con el resto de los compañeros.

Es importante que esta integración al grupo se produzca cuanto antes, pero de un modo paulatino. Los primeros contactos con el grupo de referencia han de iniciarse en las asignaturas que tienen menos carga lingüística, como educación física, plástica, música y, dependiendo de los casos, inglés. No hay que olvidar que el inglés es una asignatura obligatoria en el currículo y más factible de desarrollar pues pueden tener un nivel más acorde al del resto de compañeros. Esta propuesta es más fácil llevarla a cabo, también, si la llegada del alumno o de la alumna se produce en la franja de edad de 4 a 8 años y en el centro se está desarrollando algún proyecto de integración temprana del inglés.

Hay que tener presente que si los procesos de aprendizaje de este alumnado son complicados, por lo que exigen de adaptación al nuevo sistema educativo y a las condiciones de vida, la instrucción en un sistema bilingüe requiere unos procesos en los que la adquisiciones lingüísticas y los pasos que se den en el aprendizaje tienen que estar muy estructurados y, de ningún modo, se pueden equiparar al resto del alumnado. No se puede pensar que la inmersión lingüística consista en introducir a este alumnado en un aula «como si fuera uno más» y que por el hecho de estar «expuesto» a la lengua del aula vaya a desarrollar una competencia lingüística suficiente. Hace falta una programación en la que se especifiquen los pasos en que se van a desarrollar las distintas habilidades lingüísticas (comprensión y expresión oral y escrita), sin olvidar los contenidos conceptuales. Para que el niño o la niña sea capaz de desarrollar las actividades de aprendizaje hace falta que éstas se desarrollen en las condiciones adecuadas, en los contextos sociales y lingüísticos más idóneos, estableciendo rigurosamente los pasos en los progresos lingüísticos en transición del oral al escrito. El modelo de educación bilingüe de un centro tiene que plantearse, además de su duración, el momento de introducción de cada una de las lenguas y el tiempo de intensidad con que se enseñan. Todos estos condicionantes se tienen que tener en cuenta con el alumno y con la alumna que se incorpora a este centro.

Hay que tener en cuenta que *“para que puedan alcanzar a sus compañeros en la lengua nativa de estos se debe asegurar que el desarrollo cognitivo y el académico de estos estudiantes continúe mientras aprenden su segunda lengua”* (J. Cummins, 1987).

Hay que intentar que, aunque el énfasis del esfuerzo del profesorado se ponga en el desarrollo de la lengua, se vayan introduciendo, en la medida de lo posible, elementos del currículo y hacer, que mediante el uso de la «lengua vehicular», se vayan realizando aprendizajes significativos.

No hay que olvidar que, independientemente del aprendizaje lingüístico que se desarrolla en el aula, al mismo tiempo, en las horas no lectivas este alumnado está desarrollando un proceso de exposición a la/s lengua/s de contacto, que se añaden a la lengua familiar.

El alumno puede ir desarrollando estrategias de interlengua que le posibiliten el aprendizaje simultáneo de varias lenguas aunque una u otra tendrán distinto peso según las circunstancias personales. Los escasos estudios realizados sobre este tipo de «doble inmersión» no dan pie para saber qué pautas serán las más adecuadas, pero, en experiencias de una introducción de una tercera lengua L3 (lengua extranjera), el dominio de la lengua materna y tener consolidados sus códigos lingüísticos es un factor de éxito imprescindible. Los estudios sobre adquisiciones trilingües se dan siguiendo unos patrones académicos distintos, actitudes, condicionantes socio-lingüísticos que los hacen difícilmente equiparables. (Lasagabaster D. 2003:262)

Tendrán que pasar unos años para establecer en qué grado esta exposición lingüística precoz más o menos temprana da lugar a alumnos plurilingües y los resultados escolares que se producen paralelamente a este aprendizaje. Los escasos alumnos de los que hemos tenido noticia en Álava que han llegado hasta Secundaria siguiendo este proceso han demostrado que los que se han iniciado en un modelo B en edad temprana han podido seguir los estudios sin dificultades especiales.

No es este el lugar para hacer establecer un repertorio de los estudios teóricos que inciden en la problemática de estos aprendizajes lingüísticos y que nos pudieran ayudar para saber como interactúan entre sí las distintas lenguas. De todos modos falta mucho por conocer sobre cómo se produce el aprendizaje en estas etapas, como explica Ruiz Bikandi (2000:281):

“Necesitamos, pues, conocer las etapas de desarrollo, lo que requiere la investigación sobre los procesos. Sabemos bien poco de los caminos de la adquisición del euskera –y del castellano– como segunda lengua, más allá de las primeras etapas. Ese conocimiento posibilitaría una intervención ajustada en tiempo y modo sobre determinadas estructuras gramaticales y sus reglas de uso, que ayudarían al alumno a avanzar en su interlengua.”

Como vemos, el panorama es complicado, tanto para estos nuevos alumnos y alumnas como para el profesorado. Existe, sobre la base de la teoría del «conocimiento subyacente común» de Cummins J.(1972), una serie de factores que juegan a favor del aprendizaje, sobre la base de la transferencia de estrategias de las otras lenguas a las nuevas, en lo relativo a la lectoescritura y a ciertas habilidades lingüísticas, pero en ciertos casos, no se dan los factores que permitan esta beneficiosa influencia mutua. En algunas formas dialectales de la lengua propia de estos alumnos, la base oral no siempre está asentada sobre un conocimiento gramatical sólido y la lectoescritura no está consolidada, además la lengua materna se suele desenvolver en una situación muy precaria ya que los intercambios se realizan en círculos de hablantes muy reducidos.

Condiciones ideales para el aprendizaje de la lengua

“Las condiciones ideales para el aprendizaje de una lengua se asemejan a las condiciones en las que los niños aprenden su primera lengua. Se puede apoyar a los aprendices en una segunda lengua proporcionándoles condiciones similares en aula:

- *Los niños necesitan exposición a grandes cantidades de lengua.*
- *Los niños necesitan oportunidades para interactuar con hablantes que tengan un mayor dominio de la lengua.*
- *No se espera de los niños que entiendan o produzcan lengua que está más allá de su presente estadio de desarrollo.*
- *La lengua dirigida a los niños está muy contextualizada.*
- *Los adultos rara vez corrigen la producción oral de los niños.*
- *Los adultos amplían las producciones orales de los niños.*
- *Los niños aprenden la lengua utilizándola con una finalidad.”*

Elisabeth Coelho (2004)

Capítulo 3º

EL ALUMNADO INMIGRANTE EN LAS ETAPAS DE INFANTIL Y PRIMARIA

*“Las estrellas no son iguales para todos.
Para los que viajan las estrellas son guías.
Para unos no son otra cosa que pequeñas
luces. Para otros, los sabios, las estrellas son
problemas. Para mi hombre de negocios
eran riqueza.”*

El principito. Antoine de Saint-Exupery

3.1. EL TRABAJO DE CAMPO. CARACTERÍSTICAS DEL TRABAJO

3.1.1. Personas encuestadas y tipos de encuestas

La primera cuestión que debemos plantearnos es saber qué se está haciendo en los centros escolares para atender a los alumnos inmigrantes y, además, pero no en segundo lugar en orden de importancia, cómo se está actuando para mantener y, si es posible, mejorar la calidad educativa de los alumnos autóctonos que comparten el aula con este nuevo alumnado.

El planteamiento de interrogantes es un requisito básico y fundamental de toda investigación. Para ello, se tiene que tener claro qué se quiere saber y a quién se tiene que preguntar. El objetivo que pretende el trabajo está claro; pero en el segundo caso se pueden plantear interrogantes del tipo ¿a quién preguntar?, ¿a la administración educativa, a los padres, al alumnado, a los profesores?, ¿a todos?

En el caso de la enseñanza, está fuera de discusión que la información más directa ha de provenir de los responsables directos: los maestros y las maestras.

Las perspectivas de los miembros de los equipos directivos y los profesores tutores pueden variar según se considere una concepción más o menos global del tema. Por ello se ha realizado un tipo de encuestas dirigidas a los directores, jefes de estudio, orientadores y consultores, por un lado, como responsables de la organización de todos los aspectos educativos y, por otra, a los profesores y profesoras, protagonistas de la acción educativa directa.

Para la recogida de la información se han utilizado **entrevistas directas** a los equipos directivos de los centros, y **encuestas escritas** a los profesores implicados

en la enseñanza de los alumnos inmigrantes, tal como se muestran en los anexos y adaptadas sobre unos modelos de encuestas realizados por José Antonio Jordán (1994:173).

Ambas, las entrevistas y las encuestas, van a ser tratadas en distintos capítulos pues el planteamiento de las preguntas tienen más que ver, en el primer caso, con la organización de los centros, y en el segundo, con las percepciones que el profesorado tiene sobre lo que se está haciendo y lo que se puede hacer en relación con la llegada de estos nuevos alumnos.

Tal vez, se podría haber planteado el cuestionario a todos los profesores de todos los centros, aunque no estuvieran directamente involucrados en la enseñanza de este tipo de alumnos, pero, desde las primeras entrevistas, hemos constatado que, en la práctica, sólo estaban dispuestos a responder los profesores y profesoras que tenían contacto con este tipo de alumnado.

De todos modos, aunque se puede aceptar que, realizando el cuestionario a todo el profesorado, se habría conseguido recopilar una mayor información, se deberá admitir, también, que se habría podido perder rigor en el análisis de la situación.

Debemos aclarar, por otra parte, que en el tipo de cuestionario realizado de forma directa, se ha prestado un interés especial a las opiniones que, de forma espontánea, a veces saliéndose del cuestionario, iban manifestando los miembros de los claustros entrevistados, añadiendo matices personales a las distintas cuestiones del presente estudio.

En cuanto a los otros colectivos implicados, se ha querido complementar la información obtenida por parte del profesorado con otras encuestas realizadas (sobre cuestionarios específicos) a representantes de colectivos sociales relacionados con el objeto del trabajo: representantes de las APA y otras asociaciones relacionadas con colectivos de padres de alumnos y representantes sociales que, por su conocimiento del mundo de la enseñanza o de la inmigración, pueden enriquecer el estudio con sus aportaciones y perspectivas.

En cuanto a la información relacionada con **la administración educativa**, se han confrontado los datos de las distintas fuentes secundarias: del BOPV, los datos que aparecen en los distintos organismos de la administración, del lugar en la red «www.ej-gv», además de circulares y distintos documentos emanados de distintas instancias educativas. En otros aspectos, que tienen un enfoque más valorativo, hemos tomado distintos datos del *Informe sobre la situación de la enseñanza de la CAPV* (2004) elaborado por el Consejo Escolar de Euskadi, tomando en cuenta también algunas valiosas aportaciones de otras publicaciones diversas.

3.1.2. El sistema de trabajo y centros estudiados

El sistema de trabajo ha consistido, básicamente, una vez establecidas las premisas teóricas y determinados los objetivos, en preparar y contrastar las encuestas, estableciendo citas telefónicas con los directores de los centros en las que se informaba de la finalidad del trabajo y se les solicitaba la colaboración personal y autorización para realizar las encuestas.

Hay que hacer constar que al aludir al Ararteko como patrocinador del trabajo, se han abierto muchas, por no decir todas, las puertas. En ciertos casos algunos directores de centros, al referirles la naturaleza del trabajo, se excluían como posibles interlocutores, no por no querer responder al cuestionario, sino porque al no tener alumnos ni alumnas inmigrantes «en número significativo» no se consideraban, ellos mismos, idóneos para el trabajo.

Por otra parte, se debe reflejar también, porque así lo hemos percibido, que a la espontaneidad y a la riqueza de matices de las respuestas aportadas ha contribuido el hecho de que no se considerara una encuesta más, sino un trabajo de campo realizado por profesores, por compañeros, pretendiendo «investigar en la acción» lo que se está intentando hacer en los distintos centros para integrar este nuevo alumnado.

Se hace muy complicado explicar, en pocas palabras, la variedad de planteamientos pedagógicos que se desarrollan en un pequeño territorio como es el de Álava. Basta con imaginar las diferencias que puede haber entre una escuela de modelo A en el centro de Vitoria y otra de modelo D en los confines de la Rioja Alavesa o de las tierras de Ayala.

Van a ser los profesores y las profesoras, los maestros y las maestras, con su voz plural, un elemento unificador, que va a dar cohesión a esta diversidad y que va a ofrecer un punto de vista común; una voz que con distintos registros nos va a informar sobre las distintas maneras de abordar las sucesivas realidades educativas. En definitiva, se ha ido a los centros para indagar la información más directa y cercana buscando saber lo que hacen y lo que piensan, cuáles son las expectativas de los protagonistas principales de proceso educativo.

El trabajo de campo de la etapa de Infantil y Primaria se ha realizado en veintidós centros, de los cuales doce están situados en Vitoria (once públicos y uno privado-concertado) y nueve en la provincia (ocho públicos y uno privado-concertado). Éste se ha realizado mediante entrevistas con los directores o con los jefes de estudios, a veces con ambos, atendiendo como criterio preferente en la selección de los centros al hecho de que tuvieran «un número significativo» de alumnos inmigrantes.

A la hora de considerar cuál es el límite de «lo significativo» hemos tomado como criterio las opiniones de los equipos directivos de los centros consultados. En función de la incidencia cualitativa o cuantitativa de la llegada de los nuevos alumnos en la vida del centro ha habido necesidad de tomar decisiones con repercusiones sobre muchos aspectos de su organización escolar. Este número «significativo» oscila entre un porcentaje que no llega al 5%, en unos casos, hasta otros donde el porcentaje de alumnos inmigrantes sobre el total sobrepasa el 80%. Como veremos, obviamente, los análisis de la situación son muy distintos según los casos, aunque se dan una serie de aspectos comunes que vamos a ir relatando según la tipología de preguntas realizadas en los distintos apartados en los que se agrupan sus respuestas.

3.2. CRITERIOS QUE INTERVIENEN EN LA ELECCIÓN DE CENTRO EN PRIMARIA

3.2.1. Vitoria

Si nos atenemos a las respuestas de los responsables educativos consultados, tenemos que, en la mayor parte de las respuestas la primera razón que se da en el 90% de los casos para la elección de centro, es **la proximidad del lugar de residencia** al centro, siendo **el hecho de tener hermanos o familiares en el centro**, el segundo criterio más valorado.

En tercer lugar aparece como otro elemento decisivo, el hecho de que el centro incluya **servicios**, principalmente **comedor escolar**. Y esta preferencia la explica una madre ecuatoriana por el hecho de que:

“En muchos casos como el nuestro trabajamos los dos, el padre y la madre, con horarios a veces muy largos, o, en el caso de las madres que cuidamos niños, debemos cumplir un horario que coincide con el escolar y no podemos en este tiempo estar pendientes de traer y llevar a nuestros propios hijos a casa a comer.”

Como vemos, el hecho de que el centro ofrezca comedor, además de por obvios motivos económicos, es un factor muy importante a la hora de elegir.

En dos centros de Vitoria, los directores citan, como motivos de elección de escuela por parte de algunos alumnos del centro que “no tenían otra opción». Es el caso de los pueblos del área de Vitoria que pertenecen en algunos casos administrativamente a Vitoria y que acuden en autobús al centro de referencia en la ciudad: San Ignacio para la zona sur, P. Orbiso para la zona norte.

El modelo y tipo de centro, cuando aparece citado, es en último lugar entre todos los criterios que se citan; menos dos casos, en los que se cita en primer lugar sin matizar si se refiere al modelo A y/o B que ofrece la escuela o al tipo de centro, público o privado.

El hecho de que los centros públicos no tengan una confesionalidad declarada, como ocurre en los privados de titularidad religiosa, se considera que incide en la elección de los centros por una parte del alumnado inmigrante. Un dato objetivo es que la presencia de alumnos de origen magrebí, es decir en su mayor parte musulmanes, se da mayoritariamente, en centros de titularidad pública.

Un imán que realiza su labor coránica en Vitoria y por tanto es conocedor de la comunidad musulmana de la ciudad, consultado sobre este particular, mostraba su ignorancia de la posibilidad de que los alumnos musulmanes pudieran optar a estudiar en centros privados concertados, de titularidad religiosa, y añadía que la mayoría de la gente magrebí no sabe que, cumpliendo los requisitos generales para todos los alumnos, pueden pedir estudiar en estos centros.

Un profesor de la zona opina que el factor religioso puede influir también, pero en otro sentido, en el caso de ciertos alumnos de procedencia latinoamericana y que profesan alguna religión cristiana, no católica. Este hecho, según él, puede influirles en que opten por los centros de titularidad pública respecto a los confesionalmente católicos. Cada vez se está dando un número de alumnos y alumnas de esta procedencia que, siguiendo el credo evangelista (caso también de numeroso alumnado de etnia gitana), prefieren los centros que no se declaran confesionalmente católicos.

Una profesora de ELE (español como lengua extranjera), con una dilatada experiencia en aulas de acogida para extranjeros, comenta como otro factor decisivo, el de las cuotas:

“Tal vez, en el proceso de elección de centro el factor más importante no es el hecho de elegir centro sino el de eliminar opciones: los centros privados-concertados quedan eliminados como opción por la existencia de las cuotas ‘voluntarias’ que cubren los gastos de las actividades extraescolares y los servicios complementarios ofertados por el centro, que para las familias de estos alumnos son factores determinantes de no-elección.”

El imán citado, abundando en este factor al que se aludía en otra parte del trabajo, explica cuáles son los criterios que mueven las elecciones de centro y entre ellos el factor económico, la necesidad inmediata de buscar trabajo cuanto antes, va a predominar sobre el afán de mejorar en la educación:

“Porque vienen a trabajar o porque tienen una verdadera necesidad económica no se plantean gastar para pagar los estudios de sus hijos e hijas. En algunas familias porque tienen verdadera necesidad, en otras porque no se valora el estudio, y lo que quieren es que sus hijos se pongan a ganar cuanto antes.”

La **Comisión Territorial de Educación**, encargada de orientar a los alumnos a los distintos centros, no aparece citada en las encuestas de los equipos directivos como una de las razones que expliquen el hecho de que los alumnos y alumnas se orienten por unos centros respecto a otros.

Sin embargo, en las entrevistas con algunos portavoces de colectivos sociales, sí que se citaba de manera espontánea como factor determinante de que los alumnos y alumnas fueran matriculados en unos centros determinados y no en otros, especialmente en el caso de los alumnos de incorporación tardía, y en relación con la elección de modelos a los que se les orientaba. Se suele enviar a los alumnos más pequeños a los cursos que imparten modelo B y a los mayores al modelo A, si existe en la zona.

3.2.2. Elección de centro en los pueblos

En primer lugar, vemos en el apartado referido a los criterios que determinan la **elección del centro** que, en todos los casos, excepto uno, la respuesta ha sido que ésta viene determinada, en primer lugar por la proximidad, unida en muchos casos al hecho de «que no tenían otra opción». Sólo en un centro, situado junto a una ikastola, se da como respuesta “el modelo de centro” que, en el caso citado, es de modelo A.

De hecho, las opciones que se dan en el caso de los pueblos estudiados son mucho más limitadas que las que se dan en Vitoria, tanto en cuanto a red (pública o privada) como en cuanto a modelos. En los casos de Llodio, Amurrio,

Agurain y Nanclares sí que hay algún centro de privada-concertada que puede suponer una opción respecto a los de la pública. En el caso de Llodio, el centro privado-concertado que oferta el modelo B acoge uno de los mayores porcentajes de alumnado inmigrante: ofrece los modelos A y B. En el caso de Kanpezu la oferta en modelo A desaparece para el curso 2004-2005 y tanto alumnos como profesores (definitivos) cambian de modelo.

La **proximidad del centro** ha de ser una razón de peso para la elección puesto que se asume independientemente **del modelo lingüístico**: en la mayoría de los casos las opciones son mucho más limitadas que en Vitoria: en la provincia, el modelo A ha desaparecido como oferta educativa en todas las localidades excepto en una: Oyón. En un grupo de pueblos, la oferta de modelos se limita al modelo B. Es el caso de Labastida, Laguardia, Elciego, Nanclares, Maestu, Santa Cruz de Campezo.

En Amurrio hay una oferta en modelo B y D. En Llodio, Agurain, Aramaio, Legutiano, Lapuebla de Labarca, la oferta educativa de los centros públicos es, en exclusiva, en modelo D. En el caso de Lapuebla de Labarca los alumnos que quieren optar por el modelo B tienen transporte escolar a Laguardia. Esta es la opción de cuatro alumnos inmigrantes que cursan sus estudios en la escuela de esta localidad, en modelo B.

3.3. EL ALUMNADO INMIGRANTE EN INFANTIL Y PRIMARIA

En el caso concreto de Álava, para el curso 2004-2005, la oferta de centros públicos de Educación Infantil y Primaria es de 52: 27 en la provincia y 25 en la capital. Por modelos 3 centros ofertan sólo el modelo A, 9 los modelos A y B y el resto modelos B y D o uno de los dos.

En el Territorio Histórico de Álava, en la primera mitad de 2004, periodo en el cual se realizó el estudio, había 1.498 alumnos inmigrantes, de los cuales 1.225 (81%) acudían a centros públicos y 273 (19%) a centros concertados. Por modelos, de estos alumnos, 1.227 (82%) acudían a aulas de modelo A, mientras que 222, es decir el 15%, lo hacían en el modelo B y 49 (3%) lo hacían en el modelo D.

Hay que mencionar que estas cifras se van modificando a lo largo del curso escolar (a veces en el mismo momento que estábamos haciendo la entrevista), debido a las incorporaciones de alumnos y alumnas, los llamados alumnos **de incorporación tardía**, que han supuesto en la mayoría de los centros consultados una importante fuente de preocupaciones para sus claustros y principalmente para los profesores que tenían que incluirlos en sus aulas.

Este ejemplo, de una escuela del barrio de Lakua, en Vitoria, no es aplicable a otros centros pero puede ser ilustrativo de las circunstancias en las que se tiene que desenvolver la vida escolar, una vez iniciado el curso.

Movilidad del alumnado

«Treinta y cinco alumnos se han incorporado este curso escolar a grupos ya formados. En algunos casos la estancia en el centro es de sólo un curso o incluso no llegan a finalizarlo. Debido a la proximidad del centro a una residencia de tipo social en la que algunas familias pasan unos meses, esta situación es habitual en el colegio. La organización de grupos y sobre todo el apoyo a través de las aulas de Pedagogía Terapéutica, es complicada por este motivo.

Se incluyen: alumnos extranjeros, de otras comunidades, procedentes de otros centros escolares de la ciudad. (No están incluidos los que comienzan la escolaridad con tres años)

En las previsiones que se hicieron en el periodo de preinscripción en marzo de 2003 eran 343 alumnos/as los inscritos. Al finalizar este curso contamos con 380. El número de bajas durante este curso ha disminuido respecto a otros.»

Informe de la directora de un centro de Primaria e Infantil. Vitoria

3.3.1. Distribución del alumnado inmigrante de Infantil y Primaria según los modelos y redes en Vitoria

Teniendo en cuenta los datos anteriores, según los cuales la mayoría de los alumnos inmigrantes escogen el modelo A, y dado el hecho de que los centros con modelo A suponen menos del 10 % de la oferta educativa, es evidente que nos vamos a encontrar con que los centros objeto de estudio van a ser en su mayoría centros públicos que ofertan este modelo, en muchos casos junto al modelo B.

Se han añadido también algunos centros de la provincia que imparten en exclusiva el modelo B, ya que en las zonas de estudio eran la única opción y tenían (fenómeno que no ocurre en Vitoria) un número, aunque reducido, representativo de este tipo de alumnado.

Los centros de la enseñanza **privada-concertada** estudiados suponen una muestra representativa respecto al número total de alumnos inmigrantes que acogen en sus aulas y son los centros que tienen una cierta presencia de este tipo de alumnado. En el caso del de la zona de Ayala, supone un porcentaje similar, incluso superior al que se da en centros públicos. Es el centro que acoge más alumnos inmigrantes en la zona.

El tratamiento que se hace de este tipo de alumnos no va a ser muy diferente del de los centros de titularidad pública, ni tampoco las soluciones pedagógicas que se adopten. Pero determinados condicionantes de tipo organizativo pueden ser exponentes de las variables y de las necesidades que los diferencian.

3.3.2. Distribución del alumnado inmigrante en Vitoria por centros

En Vitoria se concentra el 90% de la población escolar inmigrante de Álava que, en lugar de distribuirse proporcionalmente por todos los centros de la ciudad, se concentra en unos centros, que se corresponden mayoritariamente con una red y unos modelos de centro determinados.

Los centros escolares que tienen una cierta presencia de alumnado inmigrante se distribuyen por todos los barrios de la ciudad, si bien las mayores concentraciones se dan en los que se ubican en el centro histórico o en las proximidades, así como en todas las zonas de la ciudad caracterizadas por su alta densidad demográfica, con exclusión del Ensanche.

Todas las escuelas que tienen más de un 5% de alumnos y alumnas inmigrantes son públicas y todas, excepto una, ofertan el modelo A. La mayoría de las escuelas estudiadas ofertan los modelos A y B. Sólo un centro que tiene modelo B y D tiene más del 5% de alumnado inmigrante. Tres centros imparten sólo el modelo A y uno sólo el modelo B.

Los centros que sólo ofertan el modelo D y los privados-concertados consultados han dado cifras de alumnado inmigrante, en caso de haberlo, muy reducidas, en algunos casos testimoniales y se excluían ellos mismos del estudio.

El centro que tiene la mayor concentración de alumnos inmigrantes en relación con el total (más del 85%) es una escuela situada en la proximidad del casco histórico, en una de las zonas urbanas más densamente pobladas de Vitoria. En el curso 2003-2004 ofertaba en exclusividad el modelo A.

Este centro es, como algún otro en parecidas circunstancias, ejemplo de la revitalización que para su continuidad ha supuesto la llegada del alumnado inmigrante. Hace muy pocos años la administración educativa se planteó su cierre, pero la demanda de los padres, junto al hecho de que era uno de los pocos que quedaban en modelo A, propició que se mantuviera. El aumento de alumnado, principalmente inmigrante, en este centro en los últimos años ha sido llamativo: en tres años ha duplicado su matrícula.

Está situado en un edificio anejo a otro centro que oferta el modelo D en exclusiva y que tiene sólo tres alumnos de origen magrebí y, como dato curioso, tres alumnos angloparlantes (una de las mayores presencias de alumnos de

habla inglesa en un centro público). Ambos centros comparten, a distintas horas, patio y comedor, pero sin que se realice ningún tipo de actividad en común. Hay que exceptuar los partidos de fútbol que, de forma espontánea, organizan los alumnos/as de los dos centros cuando acaban las clases.

La niña futbolista

Cuando se acaban las clases, los niños y niñas juegan mezclados, sin tener en cuenta modelos o secciones escolares. Cuenta el padre de un niño de modelo D, el caso de una niña saharauí de un centro anexo de modelo A, que se hizo imprescindible en los partidos al salir de clase en el patio. Nadie sabía donde había aprendido a jugar al fútbol, pero jugaba muy bien, y los chicos le reclamaban para jugar con ellos. Siendo musulmana, del modelo A y niña, su espontaneidad y la disponibilidad de los niños del centro hizo que se rompieran muchos moldes y que surgiera una verdadera amistad entre los niños separados en modelos. El padre no sabía decir en qué lengua se entendían.

Los dos centros que siguen en importancia, en cuanto a la proporción de alumnos inmigrantes, rondan el 50%, son también de modelo A, aunque uno de ellos, el ubicado en el Casco Viejo, que tiene también un porcentaje considerable de alumnado de etnia gitana, ha iniciado, el curso 2004-2005, una línea D.

El otro centro con una presencia importante de alumnado inmigrante, situado en la zona este de la capital, en cuyas proximidades se ubican también un centro, tiene entre sus alumnos más del 50% de origen extranjero. Los dos centros citados, el privado-concertado y el de modelo D, tienen una presencia de estos alumnos testimonial.

El resto de escuelas incluidas en el estudio tienen modelos A y B y rondan, en el porcentaje de alumnos extranjeros, **entre el 6 % y el 20%**. El hecho de que sean centros de matrícula muy alta –de 300 a 500 alumnos– conlleva, que, aunque los porcentajes no sean muy altos, la presencia de estos alumnos sea cuantitativamente significativa.

3.3.3. Distribución del alumnado inmigrante en los pueblos de Álava

En el caso de la provincia de Álava, hay que decir, en primer lugar, que la población inmigrante no representa (excepto en periodos de cosechas en la zona de la Llanada o de la Rioja) más del 10% del total de la población escolar, pero al ser el número de la población total inferior, sobre todo en núcleos de población reducidos, su presencia se hace comparativamente más notable.

Las conclusiones sobre las respuestas que se dan en las escuelas de los pueblos se exponen de manera separada de la de los centros de Vitoria, ya que ofrecen muchos aspectos distintos, por no decir contrapuestos. Las circunstancias económicas –preponderancia del sector primario– y demográficas –tasa de población y densidad mucho más baja– que se dan en todos los datos en los pueblos respecto a la capital, se van a reflejar también en los aspectos referidos al mundo educativo.

La presencia de alumnos de origen extranjero en los pueblos de la provincia es numéricamente menos significativa que en la capital. Sin embargo, al ser globalmente el número de alumnos totales más reducido, se mantienen las proporciones significativas de estos alumnos en el cómputo global. Éstas van desde un 5% por ciento hasta el 85% en el caso de la escuela de Santa Cruz de Campezo, cuya sección de modelo A desaparece en el curso 2004-2005. Todos los alumnos han tenido que pasar al otro modelo.

Entre estos extremos, por orden decreciente en número, el porcentaje de alumnos va desde el 32% en Maestu, 29% en Oyón, el 20% en Elciego, hasta el 9,2% en Laguardia, el 8% el Legutiano, el 5% en el Lucas Rey– Matías Landaburu de Amurrio y el 5% de Lamuza de Llodio.

En los pueblos se da una menor cantidad de alumnos inmigrantes y también menos variedad en cuanto a los países de origen. Comprobamos que desciende el número de alumnos de origen magrebí y que el escaso número de ellos es de procedencia, en la mayor parte de los casos, saharauí. La explicación se debe a la existencia de relaciones especiales entre cooperantes y nativos de la antigua colonia española.

Otro dato destacable es que, al contrario que en Vitoria, se observan tres casos de **concentración de alumnas y alumnos de un solo origen**. En Santa Cruz de Campezo hay una concentración proporcionalmente muy significativa de alumnos de origen **búlgaro** (75% del total de alumnado inmigrante). En este caso el «efecto llamada» y una actividad muy especializada (ganadería de ovas) han dado lugar a que a lo largo de los últimos años se haya producido una concentración de una sola nacionalidad: los pioneros en la actividad fueron llamando a familiares y a amigos a medida que iban surgiendo nuevas demandas laborales.

En el colegio de La Milagrosa de Llodio, privado y de titularidad religiosa, se da una presencia de alumnado mayoritario de origen **saharauí** que constituye el 50% de todo el alumnado de origen extranjero de este centro.

En Elciego, la concentración de alumnos es de origen **portugués**, y su llegada al pueblo está ligada al trabajo – temporal – en la agricultura y, en el caso de algunas familias, a la explotación de pueblo en pueblo, de atracciones de feria. En cualquiera de los dos casos, aun no siendo numéricamente importantes, se plantea una cierta problemática de absentismo escolar, principalmente, porque en algunos casos los alumnos que tienen hermanos pequeños se tienen que hacer cargo de ellos cuando el padre y la madre tienen que acudir a trabajar, a veces, fuera del pueblo.

En otros casos, el de los feriantes, estas familias empiezan y terminan su periplo ferial sin que se tenga en cuenta el calendario escolar de sus hijos. Algunos de ellos se incorporan al curso escolar una vez empezado éste y se marchan antes de que acabe: el fracaso escolar y la distorsión que se produce en el seno de los grupos afectados, es notable. La razón de que hayan adoptado esta localidad como sede de residencia temporal es una incógnita.

Se empieza a constatar otra circunstancia, pero que está adquiriendo una importancia creciente, y es el fenómeno de **los alumnos “temporeros” fuera de temporada**, que acompañan a sus padres en determinadas labores agrícolas en la zona de la Rioja alavesa en periodos que no se daban hasta ahora.

En los últimos años, se venía produciendo anualmente, el fenómeno de los alumnos que acompañaban a sus familias en las campañas de recogida de la patata en la zona Llanada y de la Montaña, y para la vendimia en la zona de la Rioja. Tanto de su número como de las condiciones de escolarización, se da una amplia referencia en el informe del Ararteko (2002:89).

Digamos, para dar una idea de su incidencia en las escuelas de la Rioja Alavesa, que el curso 2001, sobre un total de 424 menores censados, acudieron, al menos un día a clase, 159, es decir el 38%. Si consideráramos los que asistían a clase con regularidad, tendríamos que no llegarían al 20%. En cualquier caso, no hay que olvidar que, dentro de este número, se incluirían también una porción de alumnos procedentes de otras comunidades autónomas, que plantearían otro tipo de problemas, más relacionados con la integración social y con el absentismo que con las propias condiciones de escolaridad.

Es en la comarca de la Rioja Alavesa, en los centros de Oyón, Laguardia y Elciego, donde se citan los casos de «los temporeros fuera de temporada», que llegan a trabajar para tareas puntuales que se realizan en las viñas entre febrero y mayo, como es espergurar, «desnietar» o sulfatar. Estas tareas hasta ahora no necesitaban mano de obra foránea, pero, en los últimos años, debido al monocultivo y a la peculiar configuración laboral de la zona, demandan su presencia.

Los alumnos que llegan a estos centros fuera de temporada no alcanzan una cifra importante (no llegan a los 10 alumnos por centro), pero, dado que se incorporan al aula fuera de temporada, de forma temporal y a mitad de curso, crean unas necesidades especiales que pueden frenar la dinámica de los grupos afectados si no llegan con profesorado de refuerzo. Últimamente se han conseguido profesores de refuerzo para los alumnos que llegan en periodo de vendimia, pero para los alumnos que llegan entre febrero y mayo, la administración todavía no ha contemplado, según la información de los centros, un apoyo especial.

Por último, respecto a este último apartado, el de los grupos de alumnos inmigrantes, hay que constatar, en cuanto a los países de origen, otra diferencia respecto a Vitoria: al tiempo que no hay ningún tipo de presencia de alumnado de origen asiático, se dan presencias puntuales de alumnos procedentes de la Unión Europea. En Vitoria, este tipo de alumnado acude, de forma mayoritaria, a los centros de enseñanza privada-concertada.

3.3.4. Los alumnos y alumnas inmigrantes en la enseñanza Infantil y Primaria. Algunas características generales

Los alumnos y alumnas inmigrantes, que estudian en las escuelas de Vitoria, se concentran principalmente en los once centros que se han citado en el apartado anterior pero de una manera muy desigual. Su estudio es un exponente de lo que denominan (F. Etxebarria, 2000) “**diversidad dentro de la diversidad**”.

A la variedad de demandas que han venido planteando, cada vez con más urgencia los alumnos que han surtido tradicionalmente nuestras aulas, hay que añadir el fenómeno de la inmigración que lo mismo que se refleja en el mercado laboral y económico, se está haciendo notar y cada vez más en nuestras aulas. Y en todos los casos de manera diferente.

Uno de los hechos que más llama la atención del estudio es que, en cada centro, la forma de actuación del equipo directivo ha tomado sesgos distintos. A cada centro han acudido grupos de alumnos de composición étnica y cultural muy distintos, y distintas han sido pues, las respuestas pedagógicas realizadas por los distintos equipos directivos.

De todos modos, si bien la presencia de alumnado inmigrante es muy desigual, según los centros, sí que se pueden establecer una serie de constantes que sirven para todos los centros estudiados de Álava.

En primer lugar, es de destacar que, salvo tres centros, **no se dan concentraciones de inmigrantes de una sola nacionalidad**. Sí que hay minorías que son más numerosas que otras: de una manera constante, los hispanoamericanos y norteafricanos o de origen magrebí aparecen citados como más numerosos. La existencia de minorías mayoritarias, si bien facilitarían la tarea desde el punto de vista organizativo porque tendrían tratamientos más uniformes, plantearía más dificultades a la integración de los alumnos al hacer más impermeables los grupos a las relaciones mutuas.

Al contrario, lo que se dan son **grupos minoritarios muy diversos** según los países de origen, lo que es lo mismo que decir en cuanto a sus culturas, religiones –en caso de que declaren alguna confesionalidad– y, lo más importante desde el punto de vista didáctico, lenguas diferentes de las de aprendizaje. Este tipo de grupos plantea una mayor potencialidad para el enriquecimiento intercultural del aula y de la escuela y una mayor disponibilidad para abrirse a los otros compañeros y compañeras, pero presentan una mayor complejidad desde el punto de vista pedagógico y organizativo.

Además, en cuanto a las **necesidades educativas especiales**, las mismas peculiaridades que se dan en todo el conjunto de alumnos, se van a dar también en este tipo de alumnado. Como explica una asesora de educación especial, consultada sobre este particular, “*los casos de alumnos con necesidades educativas especiales (nee) se dan en una proporción parecida a la que se presenta entre los alumnos autóctonos, el número y tipo de casos que se dan son proporcionalmente comparables y el tratamiento es el mismo, igual al que se le da a los otros alumnos con necesidades educativas especiales*».

El problema que se plantea a veces, sobre todo entre los alumnos más pequeños, con problemas de aprendizaje, es distinguir si en realidad tienen algún tipo de necesidades educativas especiales o como ocurre más normalmente, problemas de escolarización. La dificultad en el diagnóstico aumenta si el alumno habla una lengua extranjera de la que no hay traductores en el centro, ya que se hace más difícil detectarlos en un primer momento.

De todos modos también están llegando alumnos, ya sea de otras autonomías o de distintos países, principalmente de origen sudamericano, que aparecen en los centros con expedientes psicopedagógicos que suelen ser válidos a la hora

de establecer un diagnóstico. En estos casos su incorporación inmediata se hace en «el aula de aprendizaje de tareas», el aula especial donde alumnos con necesidades educativas especiales reciben un tratamiento especial, integrados en la vida del centro.

Otro elemento distintivo importante que se da, común a todo este tipo de alumnos y que se presenta en todos los centros mencionados, es el hecho de que el cambio de país y de escuela junto a la serie de circunstancias que se dan, a veces con algún tipo de separación familiar y el lógico **desarraigo social y cultural**, demandan un esfuerzo de adaptación que influyen en el rendimiento académico de los alumnos y alumnas. En la mayoría de los casos, el cambio de país y de sistema educativo supone que la integración escolar en nuestro sistema **se realice en un grupo de edad inferior** al que les correspondería por su edad.

Refiriéndonos, grupo por grupo, a una serie de rasgos comunes a muchos de estos alumnos por razón de sus orígenes, se ha detectado una serie de características cualitativas y cuantitativas que pasamos a exponer. Pero antes de ello tenemos que advertir de la conveniencia de no hacer generalizaciones que puedan convertir unas primeras impresiones en estereotipos.

Chaska, niña boliviana

*“Con mis padres **hablo** quechua y con mis hermanos y hermanas, muy a menudo, **hablo** español. Cuando voy a visitar a mi abuelo, él me **habla** en aymara. Cuando voy a visitar a mi abuelo él me **habla** en aymara y le entiendo, pero le **respondo** en quechua o en español. En la escuela yo aprendo **a leer** en quechua o español, pero mi compañero Siwan aprende a leer en aymara y español. En el mercado **he oído hablar** en inglés, francés y japonés a personas que están de vacaciones, pero yo no hablo estas lenguas. En la calle **he visto escrito** el inglés en los anuncios publicitarios.”*

José Antonio Noguero, en *Lenguas e Inmigración* (Bilbao, 9 febrero de 2005)

3.3.5. Alumnado inmigrante según orígenes

3.3.5.1. Alumnado hispanoamericano

Los alumnos de origen hispanoamericano representan en su conjunto la minoría más numerosa en la mayor parte de centros consultados (en todos excepto en tres, donde son mayoría los de origen magrebí).

Sin embargo, el grupo de alumnos hispanoamericanos que, desde el punto de vista de la lengua común ofrece un claro elemento unificador, debe ser considerado como un grupo que, bajo su aparente uniformidad, ofrece también una gran diversidad, según sus orígenes nacionales y dentro de estos subgrupos, las propias que se dan en todo tipo de alumnos.

Los más numerosos, en el conjunto de Álava, son los alumnos procedentes de Colombia, seguidos de ecuatorianos, y, a bastante distancia, por argentinos y venezolanos y, en números bastante más reducidos, cubanos, bolivianos, mejicanos...

No se ha hecho un estudio de las características por países, pues además de correr el riesgo de caer en los estereotipos nacionales, sin más datos que los de una minoría, que por su propio carácter no sería representativa y, dadas sus diferencias, no se podrían extraer consecuencias para establecer algún diagnóstico pedagógico válido. Los que vienen, aún siendo del mismo país, presentan entre sí diferencias de nivel académico notables, incluso procediendo del mismo sistema educativo. Las diferencias lógicas, como en todos los casos, debidas a las propias capacidades y a las variables que se dan en todo tipo de alumnado.

Sí que hay que mencionar como **características comunes** el hecho de la identidad lingüística que es un factor importante en el caso de los alumnos inmigrantes en todos los de procedencia hispanoamericana y que juega a favor de su integración en el sistema educativo. Pero hay que resaltar que, aun siendo de la misma lengua, ésta representa

diferencias dialectales que, en su caso, pueden influir en la comprensión oral, tanto por el diferente registro entonativo y fónico como por las distintas acepciones que pueden tomar algunas palabras según los distintos países.

Una portavoz de la asociación Afro-Americana, lo comenta como un elemento que puede influir en la comprensión de los alumnos sudamericanos:

«Los maestros hablan muy rápido y no piensan que los alumnos hispanoamericanos, aunque tienen la misma lengua que los de aquí, están acostumbrados a una entonación y ritmo diferente que hace, sobre todo al principio, que no entiendan bien los mensajes orales de la clase. Además, a veces, las palabras, aun siendo las mismas, tienen significados distintos a una u otra orilla del mar y se producen equívocos...»
(Entrevista personal)

3.3.5.2. Alumnado procedente del norte de África

En cuanto a la minoría de origen magrebí* o norteafricano, sucede algo parecido: la aparente homogeneidad que sugiere la denominación por el origen geográfico esconde una gran diversidad.

Por nacionalidades, los más numerosos, con diferencia, son los alumnos y alumnas procedentes de Marruecos, seguidos por los procedentes de la antigua colonia española del Sáhara y, en menor medida, el alumnado de origen argelino.

Como características comunes, la mayoría tiene la misma lengua, el árabe con sus diferentes variantes dialectales y la misma religión, el islam, con distintos grados de seguimiento. Los dialectos hablados, sin embargo, guardan tantas diferencias que permiten muy poca comunicación entre los distintos grupos nacionales, excepto que conozcan, por haberlo estudiado, el árabe clásico. Unas alumnas saharauis que hablaban el árabe llamado Hasanía confesaban que solo podían intercambiar algunas palabras con sus compañeros procedentes de Marruecos.

Se debe subrayar que dentro de este grupo existe una colectividad de alumnos de habla berebere que en muchos casos pasa desapercibida, pero que tiene unas características étnicas y lingüísticas diferentes.

Los bereberes en las escuelas de Barcelona

“Olvidamos que no todos son árabes, que muchísimos son de otra etnia: bereberes. Efectivamente, a menudo clasificamos a los recién llegados por la cultura y la lengua mayoritarias de su estado de procedencia, que a veces son opresoras hacia ellos. Y puede suceder incluso que esos inmigrantes oculten su verdadera cultura y lengua porque tienen poco prestigio. Hace apenas año y medio la prensa daba a conocer una investigación realizada en algunas escuelas de Cataluña (Esquisabel, 2003). El grupo investigador deseaba saber cuántos niños beréberes había, puesto que los maestros y los responsables de la administración consideraban a todos ellos como si fueran árabes. No les resultó nada fácil averiguarlo.

Primero pasaron una encuesta preguntando de dónde eran y su lengua de origen: todos absolutamente respondieron que eran marroquíes o árabes y que su lengua materna era el árabe; ni uno dijo que era berebere. Los datos indicaban, sin embargo, que tenía que haber beréberes, pero estos vivían con vergüenza su verdadera identidad cultural, hasta el punto de esconderla. Hicieron entonces otra encuesta, ésta más disimulada: era una lista de palabras en las que se les preguntaba cuáles eran las que más usaban en su casa: había palabras en catalán, en berebere y en árabe. El resultado fue sorprendente: el 60% de los niños eligieron la forma berebere, eran beréberes. Partiendo de estos resultados, el grupo investigador se propuso hacer una campaña para dar prestigio al berebere a los ojos de los alumnos considerando que negar el propio origen y la propia cultura no favorece una relación positiva con el nuevo entorno; por el contrario, mantener una relación positiva con la cultura de origen es importante para adaptarse mejor a la nueva cultura.

Amelia Barquín. 2004

* Magreb: en árabe, «donde se pone el sol».

Entre los demás alumnos de habla árabe suelen ser muy notables las diferencias entre los procedentes de áreas rurales o urbanas, que tienen un mayor nivel de escolarización y que, en algunos casos, son bilingües pues entienden y hablan, además del árabe, el francés. Entre los procedentes del Norte de Marruecos, como consecuencia de la influencia histórica española y de los medios de comunicación, se da un cierto conocimiento de la lengua en muchos de los alumnos y alumnas procedentes de las ciudades del norte.

Lo mismo sucede en el caso de las alumnas y los alumnos de origen saharauí, que han tenido y tienen un mayor contacto con hispano-parlantes, a través de los cooperantes o la estancia ocasional en colonias de verano, que llegan, en bastantes casos, con cierto nivel de castellano hablado y/o francés.

Entre los argelinos se da más, por la histórica influencia francesa, el conocimiento de la lengua francesa, además del árabe y si proceden de ciudades, suelen estar menos influenciados por las costumbres islámicas. En el caso de los alumnos y alumnas procedentes de la capital, Argel, el francés ha jugado un papel muy importante en su educación y suele ser una ayuda en el proceso de aprendizaje como segunda lengua por su parentesco y afinidades con el castellano.

Otro aspecto a tener en cuenta es que las escuelas de las que proceden tenían en general sistemas y profesorado más rígido y mayoritariamente integrado por varones (ver cap. 6º). En general, se observa que para los alumnos que llegan ya mayores y con experiencia de escolarización en Marruecos, supone una gran dificultad acomodarse a un ambiente escolar más distendido o al hecho de que el profesorado esté constituido, en muchos casos, por profesoras.

En relación con las expectativas de promoción en los estudios de este grupo, las opiniones de los portavoces no son demasiado optimistas por los factores de carácter económico y tradicional que juegan en su contra. Según el imán del Casco Viejo, en su país la educación no es valorada con los parámetros de nuestra sociedad. Muchos de los padres y madres tienen, ellos mismos una educación muy precaria y en muchos casos anteponen el interés (o la necesidad) de un trabajo, aunque no sea bien remunerado, a la continuidad de sus hijos e hijas en los estudios. Fede García, de SOS Racismo de Vitoria, ilustra esta desventaja desde el punto de vista lingüístico: *«En bastantes casos, entre las familias magrebíes, de haber alguno en la familia que domine algo la lengua es el padre. Las madres que son las que suelen estar más en contacto con sus hijas e hijos, ignoran total o parcialmente la/s lengua/s de aquí y no pueden ayudar a sus hijos en su educación.»* (Entrevista personal)

Otra consecuencia de esta limitación es que participan menos en la vida escolar y se involucran de una manera precaria en la educación de sus hijos y no les interesa más que el hecho de que empiecen a trabajar cuanto antes. Además, en el caso de las chicas, suelen ser ellas (y no los chicos) las que, a veces, dejan de estudiar para ayudar a su madre en las tareas del hogar y cuidar a sus hermanos.

3.3.5.3. Otros grupos minoritarios

Entre los siguientes grupos minoritarios, repartidos con desigual proporción, siguen en orden de importancia numérica los alumnos procedentes de países de Europa del Este, los alumnos de habla portuguesa, los de origen subsahariano y los de origen asiático, en su mayoría chinos.

El alumnado procedente de los países del este de Europa tiene como representación más importante a los originarios de Rumania, seguidos de los búlgaros, ucranianos y rusos. Hay que reseñar como aspectos importantes en el aprendizaje de algunos de estos alumnos, en el caso de los alumnos rumanos, que la proximidad de la lengua suele suponer una ventaja en el aprendizaje, si bien en la mayoría de los casos presentan un desfase educativo considerable.

Es el caso contrario del alumnado de países eslavos, con escritura cirílica, que encuentran una dificultad añadida en el aprendizaje. Esta dificultad se ve más compensada en la mayor parte de los casos por una escolarización previa mucho más eficiente. Se citan en varios casos su notable preparación en cálculo matemático y en inglés. Según las opiniones de varios profesores se da entre los padres y madres de estos alumnos un mayor porcentaje de licenciados o con títulos superiores.

La influencia de los «culebrones»

Como dato anecdótico, cabe decir que alguna profesora ha detectado casos de alumnos/as rumanos en los que en sus conocimientos del castellano, muestran un sorprendente desfase entre la comprensión escrita y oral, a favor de esta última destreza lingüística. Esto se explicaba, según ella, por una exposición a los 'culebrones' sudamericanos que emite con profusión y, dato importante, sin doblar, la televisión rumana.

Los alumnos de habla portuguesa presentan algunas características culturales cercanas a las de los hispanoamericanos, pero con la dificultad de la lengua, más acentuada en el caso de los alumnos procedentes de Brasil. Los alumnos de ultramar muestran características fonéticas (palatalizaciones y nasalidad) más pronunciadas que los alumnos peninsulares. Estos, en cambio, han podido tener una mayor exposición al castellano por la proximidad geográfica y la influencia de los medios de comunicación en español.

De todas maneras, entre los alumnos procedentes de Portugal, también se citan varios casos de alumnos semialfabetizados como consecuencia de la discontinuidad en los estudios causada por el seguimiento a las familias por distintos lugares donde procuraban trabajo, en la mayor parte de los casos temporal y agrícola. Entre estos alumnos se dan, sobre todo si se han incorporado al sistema escolar tardíamente, casos de *fossilización lingüística* (Colin Baker, 1997), consistente en que al llegar a un cierto grado de competencia comunicativa se estancan en la progresión fonética quedándose ésta en un punto intermedio entre las dos lenguas.

Los alumnos de origen africano, distinto del magrebí, los que se suelen englobar genéricamente bajo el epígrafe de «subsahariano», representan en la enseñanza Infantil y Primaria la minoría inmigrante numéricamente más reducida. Su procedencia es muy variada y los países que se citan son muy diferentes de unos centros a otros: Costa de Marfil, Guinea Ecuatorial, Sierra Leona, Nigeria, etc. Aunque es difícil presentar alguna característica común, sí que se puede afirmar que sus lenguas maternas no representan un nexo común como es en el caso de otros grupos y que, en caso de haber recibido educación con anterioridad, ésta ha sido más bien escasa.

En varios casos se dan alumnos bilingües en su lengua africana materna y alguna de aprendizaje. Así pues, estos alumnos, así como sus padres o madres, pueden comunicarse en mayor o menor medida en francés o en inglés, dependiendo de los países de procedencia. Este es un dato de interés de cara a la acogida y a la participación de las familias en la vida de los centros, pues normalmente puede haber profesores capaces de comunicarse con ellos. Sin embargo, lo más común es que hablen en otras lenguas y que, en muchos casos, hablen más de una lengua o dialecto.

En lo que se refiere a los alumnos de origen asiático, su presencia se refleja de manera desigual en las distintas escuelas y en cantidades que nunca son muy numerosas. Aparte de algunos alumnos de origen indio en un centro de modelo D en la capital y otros alumnos de origen pakistaní en la zona de la Rioja, la mayor parte de los alumnos asiáticos, son de origen chino. No hay datos precisos sobre las lenguas que hablan pero utilizan como lengua de comunicación entre ellos el mandarín, aunque hablen además otra lengua o dialecto de alrededor de los doscientos que hay en China.

El grupo de alumnos de origen asiático es el que presenta más dificultades desde el punto de vista del aprendizaje lingüístico. Esta dificultad se refleja también en los inconvenientes que se presentan a la hora de relacionarse con las familias, pues muchos de los progenitores de estos alumnos apenas hablan alguna de las lenguas oficiales, ya que en su mayoría se mueven exclusivamente en medios de habla china.

Siendo inmigrantes por motivos laborales o económicos, el sector de alumnos y alumnas de origen chino es peculiar, pues, aunque ha llegado atraído por la búsqueda de trabajo, éste siempre se encuentra en actividades ligadas a su propio grupo de origen. La relación, por tanto, con otros grupos de habla es más reducida y también su integración social.

Es en este grupo de alumnos, según comentan distintos profesores en el que se aprecia un menor grado de integración. «*Difícilmente se va ver a un alumno chino integrarse en un grupo de danzas vascas*», comentaba gráficamente un profesor ilustrando su opinión. Según el sentir general, su mayor preocupación es el dominio de la lengua de cara a poder trabajar en el negocio familiar.

Después, a partir de la Secundaria, todos los alumnos se incorporan al mundo laboral que les ofrecen sus propios círculos de relaciones en el mundo del comercio o la hostelería de origen chino.

Esta impermeabilidad entre las comunidades se refleja a la hora de encontrar intérpretes de chino. Como dato destacable, cabe citar que sólo se da esta figura en esta lengua en un solo centro de Álava, en Jesús Obrero.

El hermano «traductor»

En el centro profesional regentado por la Compañía de Jesús hay una residencia de hermanos de la Congregación en la que residen también los miembros jubilados o de paso, que cumplen destinos en otros centros repartidos por el mundo.

Ése es el caso del Padre Ellacuría, hermano del religioso asesinado que da nombre a un centro profesional de Vitoria, que prestó sus servicios durante muchos años en China, donde aprendió la lengua.

Un día que llegó un alumno chino al centro, se dirigió hablándole en su lengua –el chino mandarín que hablan millones de chinos, entre otras lenguas y dialectos– y el niño no daba crédito a que pudiera haber un profesor, que evidentemente no era chino, hablándole en su lengua.

El P. Ellacuría, profesor retirado, quien además del chino habla otras varias lenguas, aunque jubilado, siempre está dispuesto a prestar sus servicios de traductor: chino-euskera, chino-castellano y otras lenguas. Es, hasta el momento, el único (ex) profesor en Álava que habla chino.

La presencia de estos alumnos de origen chino se caracteriza por su escasa, por no decir nula incidencia, en las referencias que los directores hacen en cuanto a conflictos relacionados con la disciplina. No obstante, varios responsables educativos sí que hacen mención a los problemas que plantean algunos alumnos en relación con el **absentismo escolar**, especialmente los mayores, que son reclamados por sus padres para atender en los negocios familiares cuando surgen imprevistos y, sobre todo, cuando tienen que hacer la función de intérpretes con los proveedores autóctonos.

En un plano más positivo sí que se refieren a esta minoría destacando su predisposición al estudio, a pesar de las dificultades que ofrece la distancia entre sus sistemas lingüísticos y los nuestros. En varios casos hacen referencia a la facilidad que muestran para el aprendizaje de las matemáticas y la ayuda que prestan en esta materia a los compañeros.

3.4. PLANES EDUCATIVOS DE CENTRO EN LAS ETAPAS DE INFANTIL Y PRIMARIA

3.4.1. Los alumnos inmigrantes en los planes educativos de centro

Los **planes** educativos de los centros responden a la necesidad de presentar a la administración y a la comunidad educativa, la memoria anual de todos los datos que interesan a la vida escolar de un centro. Se trata aquí de ver de qué manera se incluye o no este nuevo alumnado y las necesidades que origina en los diseños organizativos de los centros.

En lo que se refiere a los centros públicos, conviene recapitular los aspectos que intervienen en dichos planes y recordar que la autonomía que los centros disponen para actuar sobre ellos no deja mucho margen de maniobra. Según el *Informe sobre la situación de la enseñanza en la CAPV* (2004:56),

«Si se consideran las cuatro áreas de autonomía, la situación actual refleja distintos niveles de desarrollo, en una escala descendente que va desde la económica y pedagógica a la organizativa y a considerable distancia, la de personal, casi nula. Sin embargo, se estima que es necesario un nivel suficientemente alto en los cuatro ámbitos.»

Es decir, que los centros tienen un cierto nivel de decisión sobre la distribución del presupuesto asignado, pero muy escaso, por no decir nula capacidad de decisión, sobre la gestión de los recursos humanos del centro.

Un proyecto educativo de centro como tal, desde el punto de vista pedagógico, debe incluir a todos los sectores, profesorado-alumnos, administración y padres, y todos los aspectos implicados en la educación, tanto los principios pedagógicos como los contenidos y los procedimientos que los desarrollan.

Así pues, los planes educativos de los centros serán fieles reflejo de estas nuevas necesidades educativas y, en la medida en que éstas son diferentes en cuanto al número de alumnos y a su tipología, las respuestas de los centros habrán de ser inevitablemente, plurales y diferentes.

Preguntados sobre las adaptaciones realizadas en los planes educativos de los centros “*en función de la llegada de alumnos inmigrantes*”, de los responsables de los 21 centros de Infantil y Primaria consultados, 13 han dado una respuesta afirmativa y el resto han admitido que en sus centros no hay planes que contemplen adaptaciones generales de la organización de la escuela para «*este nuevo tipo de alumnado*».

Esto no quiere decir que de una u otra manera no se hayan tenido que tomar decisiones de carácter organizativo y pedagógico para atender las necesidades específicas de los nuevos alumnos, sean inmigrantes o no.

La característica común de los centros que han reconocido tener planes de centro, es decir que incluyan a toda la comunidad y no sólo al profesorado directamente involucrado en la atención de estos alumnos y alumnas, es que tienen cantidades significativas –en la mayor parte más del 20%– de alumnado de origen extranjero. En tres casos, además, la presencia de estos alumnos se da junto con un número importante de alumnos de etnia gitana.

Podemos afirmar por tanto, que la necesidad creada por las circunstancias parece ser la razón que mueve a los responsables de los centros a proponer planes específicos. A partir de un cierto número –crítico– de nuevos alumnos con orígenes, lenguas, culturas diferentes, los responsables de los centros perciben la necesidad de hacer frente a su aprendizaje y a su integración desde un proyecto de centro diferente.

La llegada de este nuevo alumnado requiere que se involucren todos los agentes que tienen que ver con el proceso educativo, –alumnos, padres, profesores, administración–, aunque, evidentemente, el mayor peso de este nuevo reto recae sobre la responsabilidad del personal educativo.

Diseñar el plan educativo de centro en función de los alumnos extranjeros o, dicho de otra manera, añadir una perspectiva intercultural no es sumar un nuevo capítulo al documento, sino analizar el proyecto educativo del centro desde una nueva perspectiva que tenga en cuenta la nueva realidad del mundo y de la escuela. Por tanto las soluciones adoptadas, en la medida en que la autonomía de los centros permite distintos tipos de organización, responden en cada uno de ellos a sus propias necesidades, existiendo, sin embargo, **un conjunto de características comunes**.

De las escuelas estudiadas, diez de los directores entrevistados reconocen haber realizado cambios en el PEC, aunque luego, en el desarrollo de la respuesta, las matizaciones sobre el proyecto difieren en el enfoque. Según se ponga el énfasis en los distintos aspectos pedagógicos las aclaraciones llevan por distintos caminos.

Los cambios realizados en varios de estos centros no están exclusivamente dirigidos a la población inmigrante y no tienen un enfoque intercultural, sino que muestran un componente más global. Como muestra en uno de ellos, el plan lleva el expresivo título de «Proyecto por la convivencia» y en otro centro, «Comunidad de aprendizaje». En los dos se da también junto a los alumnos inmigrantes, una cierta presencia de alumnos de etnia gitana: el énfasis del proyecto tiene que ver, además, de con la interculturalidad, con el absentismo.

En dos centros se cita como una de las prioridades, la adaptación de los objetivos del centro desde una perspectiva intercultural. Se menciona el hecho de las nuevas realidades sociales demandan nuevos planteamientos educativos. Se reconoce en el plan la introducción de la interculturalidad como uno de los valores que se considerarán básicos en las directrices pedagógicas del centro.

En otros dos centros, aunque se citan planes educativos específicos, su definición tiene un carácter más pragmático: en ambos casos, dado el número elevado de alumnos inmigrantes, el hecho de integrar su presencia en el plan del centro se concibe como una consecuencia lógica: en el primer caso, desde el punto de vista de los materiales adaptados; en el segundo, desde un proyecto de centro en el que, por ordenador, se realiza un seguimiento por países de los alumnos que llegan, una actividad (entre otras) interdisciplinar en la que la presentación de los alumnos, su ficha, va unida a la de sus países de origen, con una breve referencia geográfica, económica y cultural. El proyecto de centro en este caso también implica a los padres: el presidente de la asociación de padres del centro es el de un alumno sudamericano.

En cuatro centros de Primaria, si bien los directores afirman que no se puede hablar «exactamente» de un plan de centro, se dan actuaciones más o menos parciales, en cuanto que no engloba a todos los miembros del claustro, pero también se adoptan fórmulas de acogida y tratamiento específico para los nuevos alumnos o se realizan adaptaciones organizativas en función de las nuevas necesidades. Estas actuaciones tienen que ver con la organización de los horarios y de los grupos más que con la introducción de principios pedagógicos de carácter intercultural en el ideario de centro.

Por otro lado, en todos los planes educativos de centro aparecen planes de acogida más o menos sistematizados según los casos. En unos, aparecen citados como planes de atención a los alumnos «nuevos», en otros centros se mencionan textualmente a los alumnos de origen extranjero como sujetos de atención principal de dichos planes.

3.4.2. Programas de innovación educativa en Primaria

La organización de programas de innovación educativa en los centros escolares gira en torno a tres grandes ejes temáticos:

- los programas de carácter lingüístico;
- los que se refieren a la atención a un alumnado diverso y a la convivencia;
- los que integran las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en los procesos de enseñanza aprendizaje.

De estas tres líneas de organización, las dos primeras, las que tienen que ver con los programas de innovación lingüísticos y los que se ocupan del tratamiento de la diversidad, son los que mejor se pueden prestar a la creación de programas específicos para el nuevo alumnado de origen extranjero. Estos programas presentan aspectos pedagógicos innovadores que pueden servir como marco para incluir las actividades educativas dirigidas a la nueva población inmigrante.

Digamos, para situar en su contexto los programas lingüísticos, que, en principio, están planteados para integrar mejor las dos lenguas oficiales, de acuerdo con los objetivos de la normalización lingüística y el aprendizaje que una lengua extranjera requiere. Los que se refieren a la educación para la convivencia y tratamiento de la diversidad exponen claramente en su enunciado los objetivos para los que están diseñados y, como en el caso anterior, son un marco adecuado para introducir aspectos interculturales y de apoyo al alumnado inmigrante en los planes de centro.

Como hemos venido diciendo, las respuestas de los directores sobre los planes que se desarrollan de cara al nuevo alumnado van a ser tan diversas como diferentes son las circunstancias que se dan en los distintos centros.

Los proyectos de innovación que los centros plantean aparecen vinculados a los programas específicos a los que hemos hecho referencia en el punto anterior. Los planes que aparecen más citados entre los centros encuestados son

los denominados de **innovación educativa**, convocados por el Departamento de Educación y que se plantean en función de solicitar u organizar los refuerzos lingüísticos. En algunos centros los relacionan directamente con programas de **acogida** del alumnado inmigrante y el refuerzo lingüístico de los alumnos.

Los planes de innovación educativa responden a las premisas establecidas por un formulario enviado desde la Administración y las respuestas presentan unos contenidos muy semejantes en todos los casos. Así pues, las fórmulas más citadas son los programas de refuerzo lingüístico que van unidos a la concesión de **profesores de refuerzo lingüístico, en euskera**, y que han sido 119 durante el curso 2004-2005, en el conjunto de los tres territorios.

En Álava, de los veintidós centros estudiados, ocho centros que lo solicitan obtienen un profesor más a tiempo completo, y cuatro centros lo obtienen compartiendo horario, es decir no cubren el horario de un profesor completo. El centro de privada concertada de Vitoria tiene 8 horas de refuerzo; el de la zona de Ayala, ninguna.

Entre los restantes nueve centros se dan dos situaciones diferentes. En unos casos, bien por tener un número reducido de alumnos inmigrantes o por tener una *ratio* baja, no obtienen un profesor de refuerzo más. En tres casos en cambio, aun teniendo un alumnado inmigrante numeroso, quedan fuera por ser centros de modelo A en exclusiva. Los directores de tres centros de Primaria, con modelo A, y con un elevado número de alumnos inmigrantes, se quejaban de que sus centros quedaran fuera de la convocatoria y de que por tanto no tuvieran posibilidad de profesorado de refuerzo lingüístico para los alumnos inmigrantes de sus centros. La solicitud de profesorado tendrá que hacerse por tanto, por otras vías y no dentro de los proyectos de innovación.

En la práctica los refuerzos lingüísticos se imparten, según explican los directores y los profesores, en euskera y/o en castellano. En todos los casos, cuando se refieren a este tipo de planes, afirman que *«se desarrollan según las necesidades de los alumnos»*; es decir, los profesores, en función de los criterios pedagógicos que se consideran más adecuados, según las necesidades de los alumnos y del centro, acaban enseñando en euskera y/o en castellano. Hay que decir que no son en exclusiva para los alumnos de origen extranjero, aunque sí suele ocurrir que los más frecuentes destinatarios de las clases de refuerzo lingüístico sean estos alumnos y alumnas. Hay que recordar que la mayoría de ellos sigue la enseñanza en centros con modelos A y B. Los centros que tienen modelos B y D, al tener menos alumnos inmigrantes, pueden optimizar todo el apoyo del profesorado de refuerzo en la enseñanza en euskera de los alumnos inmigrantes.

Los profesores de refuerzo asignados tienen en común el hecho de poseer el perfil L2. Al no haber tenido experiencia previa, hasta el momento de acceder al puesto, en interculturalidad y enseñanza de lengua a niños extranjeros, tienen que prepararse para los nuevos retos pedagógicos. Para ello asisten a seminarios quincenales en los que se discuten estrategias de enseñanza y se preparan materiales. En bastantes casos son profesores interinos y por tanto, por la propia naturaleza de su nombramiento, que es anual, pueden cambiar de puesto perdiéndose la rica experiencia acumulada.

En el caso de que no haya PRL, o complementando su enseñanza, son los consultores o los profesores de pedagogía terapéutica los que van a asumir en todas las escuelas la atención y los refuerzos lingüísticos a los alumnos extranjeros.

Un caso excepcional de organización escolar que necesita una referencia aparte es el de un centro de Vitoria que imparte modelos B y D y es el que tiene más alumnado inmigrante entre los centros de Vitoria que imparten su enseñanza en euskera. Presenta un tipo de alumnado muy heterogéneo y con grandes desniveles de conocimientos y de lengua, hay además un cupo importante de alumnos de origen extranjero pero con una gran diversidad en el conocimiento del euskera. Este centro, que había sufrido un descenso de matrícula importante en los últimos años, ha recibido un significativo aumento de matrícula con alumnos procedentes de diversos centros, varios de ellos de origen inmigrante.

Para superar tanta diversidad, pero intentando aprovechar los recursos del centro, plantean una fórmula que puede ser aplicable a otros de parecidas características y que consiste en organizar, con el visto bueno de la inspección, una

distribución del alumnado en función de los distintos niveles, tanto de conocimientos como de lengua sin la rigidez de los agrupamientos tradicionales.

Un claustro dispuesto y voluntario realiza una experiencia de **agrupamientos flexibles**: es decir los distintos niveles de 1° a 6° van a funcionar como tres grupos, en los que, en función de los niveles de conocimientos y de lengua, el alumnado formará distintos subgrupos, según las asignaturas y los niveles que tienen en éstas. Ésta experiencia se considera realizable porque la ratio no es elevada: modificar los grupos según las asignaturas y unir a los alumnos según sus conveniencias de nivel es beneficioso porque se crea una interacción más variada en las distintas asignaturas en las que se juntan. Al mismo tiempo se aprovechan mejor los recursos humanos del centro.

3.4.3. Criterios de asignación del alumnado inmigrante al grupo de referencia

Conviene que nos detengamos a hacer una reflexión en este apartado para identificarnos con las dificultades que se les plantean a los directores/as y a los equipos docentes de los centros, no ya sobre la integración de los alumnos/as en el centro, sino, simplemente, por la asignación del aula y del nivel adecuado.

Por norma general, para saber el grado de lengua y de conocimientos de todos los alumnos/as se les hacen pruebas de nivel en las distintas materias, al principio de curso. En el caso del alumnado llegado de países que no son de habla hispana, sus niveles de lengua son, en la mayoría de los casos, tan mínimos que impiden hacer ningún tipo de prueba de nivel. Con algunos/as alumnos/as sus conocimientos de francés o inglés pueden permitir hacer pruebas para conocer su nivel en estas lenguas y si tienen un cierto nivel, a partir de ellos, indagar en sus conocimientos generales.

No se debe olvidar que, a menudo, no sólo nos enfrentamos a problemas derivados del desconocimiento de la lengua o de las lenguas oficiales, sino también a problemas relacionados con un déficit de escolarización. Con frecuencia, resulta difícil distinguir, de entrada, donde acaba el primero y donde empieza el segundo, ya que la información inicial sobre el alumnado (como explican la mayor parte de los profesores consultados), suele ser incompleta o sesgada y los instrumentos estandarizados de que disponemos para aproximarnos a las necesidades educativas del alumnado (pruebas, tests) están diseñados en función de nuestro contexto cultural.

De hecho, todos citan que tienen pruebas de evaluación inicial pero en muy pocos casos se hacen pruebas específicas para ellos. Algunos directores, aduciendo que no se hacen distinciones —«a los inmigrantes se les trata igual que a los demás»—, aplican los mismos sistemas de medición que tienen para los demás alumnos. Para establecer el nivel de lengua, todos los miembros directivos entrevistados —todos menos un director que dice que en su centro no se hacen mediciones iniciales— confirman que se les hacen pruebas de lengua oral en primer lugar y si muestra un cierto nivel de expresión oral, escritas.

En ningún caso se citan pruebas específicas en las distintas lenguas de origen, como se hacen en las aulas de acogida de Secundaria. Tal vez sería aconsejable establecer algún tipo de prueba o sistema para establecer del grado de alfabetización en la lengua propia y hacer mediciones de unos contenidos básicos en los que se soslayara el desconocimiento de la lengua del aula, como se realizan en las aulas de acogida (ver ej. cap. 4°).

En tres centros refieren que, si se comprueba una cierta escolarización previa, se les hacen pruebas sobre el conocimiento de inglés, que puede dar una referencia del nivel de escolarización recibido. Algunos alumnos magrebíes o subsaharianos, procedentes de países francófonos tienen ciertos conocimientos en francés, pero no se les hacen pruebas específicas en esta lengua. Una conversación informal con algún miembro del claustro que hable francés o inglés puede servir para hacerse una idea del grado de escolarización que tenía en su país de origen.

Serán los propios equipos directivos de los centros los que, en función de estos inciertos criterios, tendrán que determinar el curso que les asignan. En todos los casos, el criterio más decisivo que se cita es el de **la edad**, seguido por el del **conocimiento de la lengua** (el criterio de «conocimientos», si se cita, aparece relegado a un tercer lugar). Este factor, el de la lengua, es el que citan todos los responsables educativos, como más decisivo a la hora de

asignar curso. Más del 50% de los encuestados matiza, de manera espontánea, que, en general, todos estos alumnos pasan a integrarse en **un curso más bajo** del que les correspondería por la edad.

Una reflexión común de muchos jefes de estudio es que muy pocos alumnos llegan al centro con **expediente académico** y en la mayor parte de los casos es de dudosa fiabilidad: todos los que hacen alguna referencia a los citados informes, confirman que los conocimientos que se certifican aparecen supervalorados, si se comparan con los parámetros de nuestro sistema educativo. Por tanto, no aparecen citados como criterios decisorios que intervengan en las adscripciones a determinadas aulas y niveles. En la actualidad los expedientes que tienen una cierta validez, entre este tipo de alumnado, son los procedentes de otros centros de la CAPV o de otras comunidades.

Los «con papeles»

Los alumnos magrebíes no suelen llegar con expedientes académicos y bastante menos los procedentes del África subsahariana. Los alumnos que llegan de Latinoamérica, en cambio, sí que suelen llegar con papeles académicos.

Un profesor que fue a constatar en la evaluación inicial lo que indicaba el expediente escolar de una alumna de origen caribeño se quedó decepcionado al ver que los resultados no coincidían en nada con las magníficas notas que exhibía aquella alumna. Más adelante comprobaría que entra la realidad y la ficción de aquellas notas, según sus parámetros, no había margen ni para la mera coincidencia.

3.4.4. Los refuerzos lingüísticos

Todos los profesionales que trabajamos en contextos multiculturales coincidimos en valorar como prioritaria cualquier acción destinada a favorecer la integración lingüística de nuestro alumnado. Ello se debe a la voluntad de comunicarnos con él y al hecho innegable de que el lenguaje verbal y escrito juega un papel central en la vertebración de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las exigencias en este ámbito se dan sobre todo entre los que tienen mayores carencias lingüísticas de tipo tanto oral como escrito, en cualquiera de las dos lenguas oficiales. Entre los castellano-parlantes los hay también que son analfabetos funcionales. Añadamos, además, que tienen distintos niveles culturales y –como todos los alumnos– distintos grados de facilidad para los aprendizajes.

Hay una necesidad urgente de que el alumnado que no conoce la lengua del aula alcance una cierta competencia lingüística que le pueda permitir seguir las explicaciones del aula. Pero enseñar a estos alumnos exige unas estrategias distintas a las de los alumnos nativos y en algunos casos entre los propios alumnos extranjeros entre sí.

Los refuerzos pueden adoptar, en un primer momento, la forma de **inmersión**: el alumno o la alumna extranjera dedica todo el horario de la jornada escolar, de una manera intensiva y exclusiva, al aprendizaje sistemático de la lengua. En los centros que tienen **aula de acogida**, será ahí donde desarrollarán los alumnos en un primer momento, toda su actividad escolar. En todos los centros se les suele asignar un aula de referencia, la que le correspondería según su edad y/o desarrollo cognitivo. En un principio recibe clases de lengua separadamente del grupo y, paulatinamente, se va integrando con los compañeros del aula. Después de un periodo de iniciación más o menos largo, se irá incorporando a las clases que no requieran un nivel alto de lengua (educación física, trabajos manuales, informática) y más tarde, en la medida que vaya desarrollando las competencias lingüísticas, se integrará en las clases de contenidos que requieran un mayor nivel de conocimiento de la lengua.

Este proceso de adaptación no tiene una duración predeterminada ya que depende de cada alumno y de su grado de evolución. Puede ir de tres meses a dos años. En los centros que tienen modelo A y B, a los alumnos castellanoparlantes

se les suele iniciar en euskera, mientras que al resto de los alumnos se les empieza a impartir los refuerzos lingüísticos en castellano.

En los centros que tienen modelos B y D, el proceso de inmersión en euskera se desarrolla de la misma manera que se hace con el castellano. Sólo con alumnos de origen asiático la primera lengua de aprendizaje ha sido excepcionalmente, en algunos centros de modelo D, el castellano, para que puedan desenvolverse desde un primer momento, en la vida fuera de la escuela.

Los casos de alumnos de origen extranjero que optan por el modelo B, se dan principalmente entre los que se incorporan a nuestro sistema escolar en la etapa de Infantil o en los primeros cursos de Primaria. Si son de origen hispanoamericano necesitarán el refuerzo lingüístico en euskera. En el resto de los casos los refuerzos serán necesarios en ambas lenguas oficiales.

Los niños «invisibles»

“A veces el hecho de la aceptación es más sutil de lo que parece. Un niño llegó a casa llorando porque el profesor no le había preguntado el nombre y nunca le preguntaba en clase.

El profesor pensaba que no sabía nada y por no querer, según su criterio, retrasar la clase, no le preguntaba nunca.”

(Trabajadora social. Entrevista personal)

3.4.5. Las aulas de extranjeros en la etapa de Primaria

Había en el Colegio Público Luis Dorao, de Vitoria, un aula de acogida para los alumnos extranjeros que se incorporaban tardíamente, o con grandes necesidades de refuerzos lingüísticos a nuestro sistema educativo en el Área de Primaria y que se ha suprimido. Los alumnos y las alumnas, después de un periodo de inmersión lingüística en dicha aula, se incorporaban al que se le había asignado y entraba “*como un alumno más*” en el aula del centro correspondiente.

Sobre este aspecto, y en relación con el aula de acogida de extranjeros que había en el centro, algunos profesores lamentan su cierre, ya que supone que estos alumnos/as no llegan a los centros con el nivel de lengua que posibilita su incorporación inmediata en el aula que les corresponde en el centro de referencia.

La pregunta que se plantea a menudo es: ¿A favor o en contra de las clases de acogida? ¿Qué se hace con los alumnos inmigrantes recientes? Cuando la verdadera cuestión, según Siguán (1998:19), debe ser “*cuál es la agilidad del sistema y la calidad de la articulación entre las diferentes partes (clases, niveles, profesorado, etc.)*”. En la elección de las modalidades de acogida hay que tener en cuenta la edad de los alumnos, el tipo de clases: ¿son «homogéneas»? ¿o los alumnos inmigrantes están repartidos por los distintos grupos? Si es así, ¿en qué aula, en qué grupo se escolarizan los alumnos inmigrantes recientes?

Las **aulas de acogida de extranjeros** suponen una respuesta parcial. Mediante un proceso de inmersión lingüística más o menos acelerado, se inicia a los alumnos procedentes de otros países, que llegan sin los conocimientos lingüísticos y curriculares imprescindibles para poder seguir las actividades normales de la clase, en el conocimiento de la lengua de aprendizaje. A través de actividades didácticas realizadas mediante el uso vehicular de la lengua se les intenta acercar a los parámetros que poseen sus compañeros del aula de referencia.

Esta práctica tiene como aspectos positivos el hecho de que se unifica el proceso de enseñanza aprendizaje, favoreciendo los intercambios lingüísticos entre los alumnos que están aprendiendo la lengua, con un profesorado más

especializado y con materiales didácticos adecuados. Esta dedicación especial sirve, por tanto, para ahorrar a los centros de destino los recursos personales que se tenían que dedicar a esta actividad.

En la actualidad, los alumnos inmigrantes se incorporan directamente al centro que les corresponde y de esta manera todo el proceso de formación, incluida la inmersión lingüística inicial, se desarrolla en el centro en el que se va a llevar a cabo todo su proceso de formación. Tiene, según los profesores implicados en este aprendizaje, las ventajas, respecto al aula de acogida en otro centro, de que el seguimiento de su proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza desde el principio del proceso y se hace de una manera más continuada, al ser efectuada por los profesores del mismo claustro. El alumnado extranjero, además, no tendría que realizar dos veces el esfuerzo de adaptación en dos centros diferentes, lo que facilitará las relaciones con sus compañeros definitivos y redundará inevitablemente en una mejor integración en el centro y en el medio social. Joan-Josep Llansana (2001:149) sostiene esta idea alegando que:

«Hay que evitar crear recursos que puedan implicar la desvinculación entre el centro docente y el alumno o la alumna recién llegados. De acuerdo con esto es mejor que los centros se doten de planes de acogida propios (con la creación, si es necesario, de aulas de acogida internas) que no invertir recursos en la creación de aula de acogida externas. [...] Se debe dotar a los centros docentes de más recursos a fin de que puedan diseñar y poner en práctica proyectos innovadores y eficaces: recursos humanos, recursos económicos y recursos formales.»

Sin embargo hay profesores que son partidarios de la existencia de este tipo de aulas externas *«mientras los centros no se doten de medios y profesorado especializado para crear un aula de acogida propia»*. Ya que, según opinan, la creación de un aula de acogida en el centro puede presentar como aspectos negativos el hecho de que se tienen que distraer recursos que suelen ir siempre justos, dedicar horas del profesorado del centro al refuerzo lingüístico en la/s lengua/s de aprendizaje sin que en muchos casos se aumente la plantilla o sin que el profesorado que se vaya dedicar a éste cometido reciba una formación específica para enseñar al nuevo tipo de alumnado.

Las clases de acogida no son soluciones universales, pero de hecho:

“En ciertas circunstancias y contextos, sobre todo en la enseñanza secundaria y profesional (aunque son más frecuentes en primaria) pueden ser una medida útil y aumentar las posibilidades educativas, a condición de que sus límites se hallen precisados y sean respetados, que sean sustituidas por otras medidas simultáneas y ulteriormente a cuando se haya frecuentado dicha clase, y que formen parte de un conjunto coherente de operaciones en una perspectiva de integración, en colaboración con las familias y el conjunto de la comunidad social...” (Siguán, 1998:19)

Enseñar a leer y a escribir a alumnos que a veces son analfabetos en su propia lengua supone, además, una gran diferencia respecto a los alumnos nativos: la diversidad de niveles de conocimiento de la lengua en el mismo grupo de alumnos no va a tener el mismo tratamiento que en un grupo de alumnado autóctono. Tampoco hay siempre materiales adecuados y no siempre son válidos los que se emplean para los otros alumnos.

Es verdad que las maestras y los maestros, como profesionales que son, están preparados para enseñar a cualquier tipo de alumnos pues se supone, como comenta un profesor veterano, *«que tenemos recursos para enseñar a alumnos de aquí o que vengan de fuera con tal de que quieran aprender»*. También es cierto que en el último año la Delegación ha previsto una serie de cursillos para la formación del profesorado con alumnos inmigrantes pero los que han recibido esta formación son una pequeña parte del claustro, uno o dos profesores en la mayor parte de los casos, los profesores de pedagogía terapéutica o los de refuerzo lingüístico.

3.4.6. Las adaptaciones curriculares en Primaria

Al ser cuestionados sobre si se ha realizado algún cambio en el diseño curricular del centro para atender mejor a la diversidad y a las distintas culturas de los alumnos inmigrantes, la respuesta de los directores, en todos los casos excepto

en dos, ha sido negativa. En varios centros se cita que los recursos se plantean de cara a todos los alumnos, pretendiendo no hacer distinciones entre unos y otros y poniendo todos los recursos «para todos los alumnos». De hecho, en varios casos, se responde que a los alumnos inmigrantes se les trata «como a los demás», lo que implica que su llegada al centro no ha sido percibida como una necesidad de realizar ninguna adaptación especial en el currículo del centro.

En las respuestas de algunas maestras y maestros entrevistados «bajo el pretexto de que “son solo niños» y «que todos los niños son iguales» se una valoración «igualitaria» que anula las diferencias del alumnado inmigrante. Esta afirmación de que los alumnos distintos tienen que ser tratados como los demás, puede esconder, según W. Koot (1983) en Jordán (2002:50), conductas contradictorias. Bajo ese ideal que niega la discriminación «*se podía apreciar una discriminación latente, como, por ejemplo, generando expectativas más bajas respecto al rendimiento académico de los niños diferentes o haciendo comentarios informales negativos*».

En realidad el tratamiento de la interculturalidad, como el reconocimiento de las otras lenguas y culturas de los alumnos de origen extranjero, sólo aparece citado en las respuestas de cinco centros y más bien como una declaración programática que como un conjunto de contenidos o adaptaciones del currículo existente. Sin embargo, la llegada de los nuevos alumnos a nuestras aulas podría ser, como explica Jesús Viñas (en Essomba 2000:57), la ocasión para plantearnos la introducción de nuevos puntos de vista en relación con las culturas y las lenguas:

“Si la integración de alumnos con necesidades educativas especiales NEE fue –y está siendo– la ocasión histórica que nos ha permitido plantearnos de forma prioritaria las cuestiones metodológicas y organizativas y de los recursos didácticos (que como demostraron tanto M. Montessori como O. Decroly hace algunos años, acaban beneficiando no sólo a los alumnos considerados especiales sino a todos), la presencia en las aulas de alumnos inmigrantes extranjeros procedentes de países empobrecidos ha sido –es todavía– una nueva ocasión histórica que nos brinda la oportunidad de plantearnos abiertamente la cuestión de la representatividad cultural del currículum común.”

De hecho, aunque no se han hecho modificaciones globales del proyecto curricular del centro, sí que se han realizado adaptaciones curriculares en «algunas asignaturas» que son siempre las lenguas, el castellano y el euskera, y que se hacen evidentes en el diseño de los horarios o en la forma de organizar las clases de estas asignaturas.

Pero estas adaptaciones van a ser muy variadas: las matizaciones son tantas como los centros estudiados. En todos los centros de Primaria excepto en dos se afirma que se realizan adaptaciones en las asignaturas, pero las formas de desarrollarlas han sido distintas en cada centro, en función del profesorado disponible y del alumno que demanda refuerzos. Han sido otra vez las escuelas con mayor número de alumnos inmigrantes las que han realizado, con más frecuencia, adaptaciones y cambios más decisivos en la organización de la vida escolar. De todas maneras, las respuestas que asumen cambios en el currículo se refieren a adaptaciones de tipo horario que permitan desdobles o agrupamientos flexibles, clases más o menos reducidas de refuerzo lingüístico que en definitiva afectan a todo el personal del centro.

En varios colegios, la reorganización tiene más que ver con desdobles en las clases de lengua (euskera o castellano) y con el aprovechamiento de todas las horas de que se pueda disponer en el horario del alumnado en las horas de actividades de estudio organizadas, los profesores de apoyo, sea el de refuerzo lingüístico o el de pedagogía terapéutica, dedicarán determinadas horas a aumentar la competencia lingüística de los alumnos que lo necesiten, «*que no siempre son los inmigrantes*», recalca una profesora de lengua.

Así pues, según la información recogida, todas las actuaciones realizadas en los centros de cara a la integración del alumnado extranjero están dirigidas a la acogida de este alumnado y a cubrir sus necesidades, principalmente, de tipo lingüístico, más que a introducir un punto de vista intercultural en los contenidos de las distintas asignaturas.

Sin embargo en la práctica, desde el punto de vista organizativo, podemos comprobar que en todos los centros aparecen, en mayor o menor medida, cambios realizados de una u otra manera desde una perspectiva intercultural según Marta Sabariego (2000: 27):

«La valoración positiva de la diversidad cultural –según muestran las encuestas al profesorado– se transfiere a los diversos colectivos de la comunidad educativa comedor, aulas, zonas de juego etc. En todos los centros la realidad cultural se refleja en los menús de los comedores escolares, en la decoración de las aulas y de los pasillos y en la vida del aula.»

En la mayor parte de los centros se organizan **actividades multiculturales**, en muchos de ellos, ligadas a las fechas previas a las vacaciones y a las fiestas religiosas de los musulmanes. Los que no tienen actividades afirman que son los tutores los que aprovechan las horas de tutoría para dejar que los propios alumnos sean portavoces de sus culturas.

Excepto en las escuelas de la Rioja Alavesa, en las que hay actividades interculturales coordinadas con los trabajadores sociales de zona, en los centros de Primaria, al contrario que en Secundaria, no hay actuaciones globales que salgan del ámbito del centro escolar. Lo que sí hay en todos los centros, es una sensibilidad hacia la multiculturalidad en los servicios ofertados por el centro, en las lecturas de la biblioteca y en las actuaciones ligadas a los programas de educación compensatoria.

Como vemos, los centros, de una manera pragmática, están adecuando, quizás acuciados por la necesidad, el currículo global del centro a la realidad, que es más amplia que la referida exclusivamente las asignaturas. Como dice Xavier Besalú (1999:92):

«No debemos asociar el currículum únicamente a los objetivos y contenidos de las diversas disciplinas propuestos por las administraciones educativas y concretados y adaptados por los centros educativos. (...) El currículum real lo forman también las condiciones contextuales y los procesos internos que se desarrollan en la educación institucionalizada: las pretensiones, las expectativas y las creencias de los profesores; las relaciones con la comunidad y los recursos materiales y funcionales disponibles y, por supuesto, las actividades y experiencias con que ocupan su tiempo los alumnos de los centros educativos.»

En cuanto a **los materiales** propiamente **curriculares**, los utilizados para la enseñanza de la/s lengua/s y de los contenidos, en varios centros se cita la necesidad de que se creen materiales apropiados para el aprendizaje de este tipo de alumnados. Por ejemplo, un profesor explica que los cuentos, las historias que se usaban con los alumnos de aquí (sean en castellano o en euskera) en muchos casos no son utilizables porque están planteados para una edad diferente de los niveles de edad que tienen los alumnos y alumnas inmigrantes que, además, pueden tener diferencias culturales que pueden convertir un texto, que era apropiado para unos, inadecuado para otros.

En muchos centros explican que ellos mismos preparan el material para este tipo de alumnos programando nuevas actividades o bien readaptando los materiales que ya tienen. En casi todos los centros, los ordenadores suelen ser un referente para las clases de **autoaprendizaje** de la escritura y también en el caso de que recurran a textos de Internet en su propia lengua o en la de aprendizaje.

3.5. LA CONVIVENCIA DENTRO DEL PLAN DE CENTRO

Una frase entresacada de un reportaje (El Periódico, 25 abril 1999) ponía en boca de un director de instituto, un titular que decía lo siguiente: *«En el instituto Miquel Tarradell, con más de la mitad de alumnos extranjeros, casi no hay peleas.»*

Esta frase, más o menos afortunada, da idea de la presunción de que en los centros en los que hay alumnos extranjeros se dan más situaciones con violencia. Cabe por tanto preguntarnos: ¿Por qué debemos presuponer que la convivencia escolar entre personas de distintas culturas tiene, necesariamente, que generar violencia? Quizás los medios de comunicación, a través de algunas noticias sobre centros conflictivos y escasamente representativos del conjunto, han dado pie a la presunción que un alumnos inmigrantes con violencia, cuando los datos van por otro lado.

Prácticamente, cuando se habla de la disciplina y las normas de convivencia en el plan de centro, los directores, de manera espontánea expresan que no es necesario hacer referencias a aspectos de la disciplina o de convivencia,

excepto en algunos casos y que se refieren más, de todos modos, a problemas de absentismo escolar y a la necesidad de acoplar al nuevo alumnado a la vida general del centro que a problemas específicos derivados de la convivencia.

En un centro el director afirma que los gitanos han perdido protagonismo, como grupo sujeto de una atención especial, y lo han ido ganado los inmigrantes, haciendo más referencia a su carácter minoritario que a problemas disciplinarios. En otro centro, con más de 80% de alumnado inmigrante, se asegura que no ha habido ninguna expulsión entre el alumnado de origen extranjero. En los demás centros la respuesta es categórica: no se han producido problemas de disciplina especialmente provocados por los alumnos de origen extranjero.

De hecho, en las preguntas en las que tenían que elegir la frase que se adecuara más a su visión de la realidad, los responsables de los centros coinciden con las que dan el resto de los profesores (ver cap. 6º «La opinión del profesorado»).

En todos los centros consultados la mayoría da como respuesta, en primer lugar la de que «*el alumnado inmigrante no plantea problemas suplementarios*» y como segunda opción se elige la de que «*plantea problemas similares al resto del alumnado*». Sólo en dos centros se elige la respuesta de que «*algunos alumnos sí que plantean problemas específicos*», y citan incluso el origen, pero añadiendo que «*son las circunstancias familiares o personales las que contribuyen a que su conducta sea digna de atención*» y, se sobreentiende, que no lo es por su condición de alumno inmigrante. En casi todos los casos se enfatiza el hecho de que plantean los mismos problemas que los demás alumnos y, si se cita algún caso en particular, hacen la observación de que está en relación con el número global de alumnos.

En varios casos se explica que los problemas no son tanto del centro o de los alumnos del centro, sino que proceden del exterior, de las zonas que rodean al centro, y que, como señala Jesús Viñas (en Miguel Essomba, coord., 2000:57), se corresponden a veces con medios degradados que a veces dan una visión distorsionada del centro:

“Los centros educativos están situados en entornos determinados en los cuales la posibilidad de actuación del sistema educativo es casi nula. Por ello a las dificultades habituales que tiene un centro debemos añadir aquellos elementos perturbadores de entornos sociales especialmente marginales y con grandes dificultades.”

“Si tu Dios es judío, tu coche es japonés, tu pizza es italiana, tu gas es argelino, tu café es brasileño, tus vacaciones marroquíes, tus cifras son árabes, tus letras son latinas ¿Cómo te atreves a decir que tu vecino es extranjero?”

Contra el racismo, contra la estupidez (pintada anónima)
(de un cartel expuesto en la sacristía de una parroquia del Casco Medieval de Vitoria donde acuden inmigrantes en busca de ayuda y alimentos)

3.5.1. Aspectos religiosos

En otro aspecto de la convivencia escolar, el de las religiones, se puede afirmar que no se ha suscitado ningún conflicto ligado a las creencias religiosas: en ningún centro se ha revelado que hayan existido conflictos derivados de esta causa.

Como dato llamativo, en un centro público de modelo B y D se cuenta que la mayor parte de los alumnos han escogido religión (en lugar de alternativa), opción que se da en gran número en el caso de los alumnos sudamericanos.

En uno de los dos centros de carácter confesional, preguntada la responsable pedagógica si se respeta la opción religiosa de los alumnos confiesa «*que no hay ningún problema*» y si deciden no participar en los ritos, se les permite no asistir y se ofrece tiempo de estudio como alternativa.

En relación con la indumentaria, que en el caso de secundaria puede ser motivo de controversia, principalmente con el tema del velo, en ningún centro se cita, ni a título anecdótico.

Hay que tener en cuenta que los alumnos de Primaria (y con más motivo los de Infantil), por su edad, están exentos de un seguimiento riguroso de todos los principios de las religiones. En el caso de la religión musulmana, en el Ramadán, según un imán de Vitoria, padre a su vez de tres alumnos de una escuela pública, asegura que los menores *«no tienen obligación de seguirlo, pero hay familias, más creyentes, que prefieren que hasta los hijos menores sigan el ayuno»*.

Según el testimonio de un párroco del casco viejo, la presión del grupo es un factor que influye en el grado de seguimiento en el comedor escolar: *«Una madre sahariana, que tenía tres hijos en una escuela con comedor infantil, permitió en un principio que sus dos hijos pequeños no siguieran el Ramadán, tal como permite en Corán. A los pocos días el mayor de los dos empezó a seguir el ayuno, porque sus propios compañeros que lo seguían le presionaban para que hiciera lo mismo.»*

En los centros donde hay alumnos de religión musulmana los encargados del **comedor escolar** proveen todos los días del año que funciona el comedor, un menú alternativo si éste tiene algún componente dietético de carne de cerdo o derivado. Sin embargo, a pesar del esfuerzo que esto supone, declaran que algunos familiares de alumnos musulmanes, fervientes seguidores de la doctrina de Mahoma, demandan que la carne que se les dé sea sacrificada según el rito musulmán.

Para el imán de Vitoria entrevistado, el ingerir carne que no cumpla esta exigencia ritual no constituye una falta grave contra la religión musulmana, sin embargo los seguidores más fervientes del Corán no aceptan otro tipo de carne. La carne así sacrificada no es fácil de encontrar. El imán del Casco Viejo afirma que en Bilbao hay un matadero en donde se sacrifica la carne según los preceptos coránicos. Los encargados de comedor, por su parte, alegan que es muy complicado satisfacer esta necesidad. Además de encarecer el producto de una manera que el centro no puede asumir es, desde el punto de vista práctico, de difícil solución y, además, dice uno de ellos, *«si no quieren carne les damos pescado»*.

3.5.2. La relación con las familias

La participación de los padres y madres en la educación es un factor del que va a depender, en gran medida, el resultado positivo en la educación de sus hijos. Todos los sectores implicados están de acuerdo en que es primordial que los padres se involucren en todos los aspectos relacionados con las actividades educativas del centro.

A la pregunta de si se facilita o no la **relación de las familias del alumnado inmigrante** en la escuela y si es fluida la relación entre estos y la escuela, todos, excepto dos, contestan afirmativamente. Se da el caso de dos escuelas, donde sus directores afirman que *“participan incluso más que los de aquí”*. En uno de ellos, el presidente de la APA (asociación de padres de alumnos) es padre de un alumno inmigrante. Varios centros tienen escuela de padres. En algunos centros explican que se dedica un tiempo especial a los padres y a su papel escuela, en el momento de hacer la matrícula. Algunos de ellos se refieren a la necesidad de un traductor, a veces este papel lo hacen los propios hijos. En las respuestas de los directores de los centros las respuestas varían desde el *«participan bien»*, hasta *«como los de aquí»*, pasando por *«depende, según las familias»*.

A propósito de la participación de las familias en la vida escolar, en el caso de las familias autóctonas, comentaba una revista semanal (EP[S], domingo 5 de septiembre de 2004) que:

«Resulta paradójico que, a menor número de hijos y en un momento de creciente preocupación por su bienestar la participación de las familias está claramente a la baja. Según el informe ‘La situación profesional de los docentes’, el 43% considera que los padres se desentienden de la educación de sus niños. Siempre ocurre que cuando se cita a los padres de los alumnos por cualquier razón, asisten los de aquellos que van bien y no aparece ni uno solo de los padres de los alumnos que plantean problemas.»

Así pues, no deja de llamarnos la atención el hecho de que una de las preguntas que ha recibido más respuestas afirmativas, ha sido la que planteaba si existía una relación fluida con las familias de los alumnos inmigrantes. Sólo

en dos casos, dos directores, se quejaban de que las familias no asistían a las llamadas del centro. En un caso concreto, tuvo que actuar la inspección en defensa de unos niños cuyos padres se desentendían de una manera alarmante de sus hijos. En otro centro con mayoría de origen inmigrante, los padres y las madres no querían formar parte del consejo escolar y no aparecían en las asambleas de padres. El director se quejaba de que tenía que ser él el que gestionara la APA.

Sin embargo, se pueden citar varios ejemplos de centros en los que, al contrario, son los padres de origen extranjero los que más participan en las APA. De todos modos desde la Federación de Asociaciones de Padres, Denon Eskola, se intenta fomentar aun más esta participación haciendo de este objetivo un tema prioritario. De hecho, se ha previsto hacer una especie de «**encargado**» de **padres inmigrantes**. Se trataría de un miembro del APA que sirviera de enlace de referencia y proporcione información a los nuevos padres inmigrantes de la asociación. Aunque no es una tarea fácil: pues si entre los padres autóctonos cuesta encontrar voluntarios para participar en las actividades, mucho más difícil resulta entre los padres de origen extranjero. Sin embargo es un intento que merece la pena ya, que según Juan Carlos Alonso, de la confederación de APA, de Álava, Denon Eskola:

«Tenemos que aprender de los padres inmigrantes y sobre todo en el caso de los sudamericanos que en algunos casos tienen más costumbre de participación. Se les quiere incluir en la junta directiva de las APA. Hay que aprovechar la capacidad de los inmigrantes para participar. La inclusividad debe ser recíproca: nosotros tenemos que aprender también de ellos y de las experiencias que traen de sus distintos países. A veces se quejan de que los tratamos como algo folclórico, que sólo nos interesan los elementos que nos separan y no lo que nos une...»

La integración y el intercambio de informaciones con otros familiares de alumnos se realizan de una manera muy notable y espontánea en los patios de los centros escolares entre las madres y padres de Primaria, y aunque en Secundaria no suele ser tan frecuente, su presencia en los centros suele ser una ocasión de establecer relaciones con otros padres y madres. «*La participación entre iguales*», como lo describe una de las trabajadoras sociales de Cáritas, «*es un factor de integración más eficaz de lo que parece y debería ser facilitada mediante actividades formativas para los padres*».

En cuanto a la proporción en la participación entre **padres y madres**, hay una mayoría de directores que afirman que las madres son las que más participan. De todos modos hay que puntualizar que en numerosos casos no se ha realizado la agrupación familiar completamente y diferentes componentes de la unidad familiar están viviendo en diferentes ciudades o países. En la actualidad, lo mismo si hablamos de los alumnos inmigrantes como de los autóctonos, sería más apropiado hablar de unidades de convivencia, pues, en muchos casos, además de los componentes directos del núcleo familiar, a veces conviven con ellos parientes de segundo grado. Otras familias son de tipo monoparental o, sucede que las familias están divididas por distintos motivos, que van desde cuestiones burocráticas o laborales hasta separaciones definitivas.

Problemas de horarios

Cuenta una trabajadora social el caso de una madre que fue a pedirle si podía buscar un trabajo con horario distinto del que tenía de nueve a cinco.

Su hijo pequeño le había preguntado por qué su madre no iba a buscarle a él como hacían el resto de madres o padres con sus compañeros. Se sentía diferente porque era el único al que no iba a buscarle su madre. Ésta tenía que llevar a casa a los niños del hogar en el que trabajaba.

(Trabajadora social. Entrevista personal)

«En ocasiones, cuando se llama a los padres acude una hermana mayor o una tía en lugar de los padres», explica un profesor, «ya que, a veces, trabajan los dos y con horarios que se solapan con los de la escuela».

Otro factor que influye en que los miembros de algunas familias se retraigan de acudir al centro y, sobre todo, participar en los órganos de decisión escolares son las dificultades lingüísticas de algunos de ellos. En numerosos casos, las directoras entrevistadas cuentan que el papel de traductores lo hacen los propios hijos e hijas, para sorpresa y satisfacción de los progenitores, que se quedan admirados por el nivel de lengua de sus hijos.

Los portavoces de asociaciones de inmigrantes ponen énfasis en dos hechos a los que hemos aludido con anterioridad. Por una parte las dificultades lingüísticas de algunos grupos de padres y madres (magrebíes, asiáticos, subsaharianos y de los países del Este), influyen en que participen menos en la vida de los centros y en que, como consecuencia de su escaso dominio de la lengua, no puedan ayudar a sus vástagos en los estudios. Por otra, en muchos casos, los padres y las madres tienen carencias de tipo cultural y no valoran la actividad académica como un factor de promoción social, sino que anteponen el interés en que sus hijos ganen dinero cuanto antes por encima del estudio, que podría suponer una mejora de su estatus económico y social. En muchos casos, más que a un desinterés por la educación obedece sobre todo a la necesidad de incorporar ingresos suplementarios a la necesitada economía familiar.

3.5.3. Los mediadores familiares y las relaciones con las instituciones

Desde el punto de vista de las necesidades de personal, las demandas, por parte de los equipos directivos de los centros, como hemos dicho anteriormente, van más por otro tipo de apoyos que por los estrictamente académicos. Las necesidades se refieren más a algún tipo de figura, una especie de trabajador social o intermediario entre los centros y las familias de los alumnos y entre estos y la administración, que les ayudaran en los asuntos burocráticos o administrativos. Podría hacer de puente entre el mundo escolar y las asociaciones de inmigrantes (ver cap. 6º).

“Mediador intercultural: *m y f. Figura profesional que tiene como funciones la interpretación cultural para facilitar la comunicación entre personas de culturas distintas, el asesoramiento en la gestión de las relaciones interculturales y, si se tercia, la mediación de conflictos en este tipo de relaciones.*”

En relación con las dificultades lingüísticas y el desconocimiento de nuestro sistema educativo, los responsables de los centros comentan que en estos casos sería necesario que hubiera **un mediador o un trabajador social** entre los centros y las familias que, sobre todo al principio, además de informarles, les ayudara en sus gestiones burocráticas dentro de la escuela y fuera, haciendo de introductor y traductor. Conseguir traductores en las distintas lenguas no sería mayor problema pues se podrían buscar en la bolsa de traductores que tienen en el ayuntamiento en colaboración con las asociaciones de inmigrantes.

Así, con la existencia de esta figura se lograría evitar lo que un director llama interferencias ajenas de miembros de asociaciones de inmigrantes o personas interesadas, que, aduciendo actuar como traductores, influyen, según sus propios intereses, en la toma de decisiones de los recién llegados.

El mediador también podría ayudar en la gestión de **las becas escolares** de modo que tuvieran el aprovechamiento deseado, es decir que realmente se dedicaran a ayuda escolar. En relación con la forma en que se conceden estas becas, un director pide que, además de que se agilicen los trámites y por tanto los pagos, se cree algún sistema para controlar que realmente se gasta en material escolar. Otro va más lejos y pide que se compruebe que la beca es necesaria. Dice que hay alumnos inmigrantes que tienen un cierto nivel adquisitivo, superior incluso a alumnos autóctonos y se crean agravios comparativos con los alumnos «de aquí». Es una opinión.

El tema de las ayudas escolares dirigidas a alumnado inmigrante para material escolar se cita en varios casos por parte de algunos directores, según los cuales habría que intentar que las instituciones que las conceden lo hicieran

con mayor premura y por medio del centro para evitar los desfases entre la concesión de la beca y la marcha del curso: algunos alumnos no tienen material escolar durante medio curso, hasta que las ayudas llegan. Es la escuela la que tiene que anticipar un presupuesto en material que se podría emplear para suplir otras carencias. En realidad se pide más coordinación entre las administraciones o más agilidad a la hora de pagar las becas, para que cuando estos alumnos lleguen a la clase no añadan, por el hecho de no llevar el material escolar adecuado, otro impedimento más a su proceso educativo.

De todos modos la figura del mediador, asistente social, **animador sociocultural**, intermediario o, como se quiera llamar, es una figura que se presta a discusión y no está claro su perfil profesional, y sus posibles atribuciones son muy diferentes según los diferentes puntos de vista. Podrían ser trabajadores sociales del ayuntamiento o personal de educación, opina el ex alcalde José Ángel Cuerda, pero no una persona que dependiera o perteneciera a un grupo étnico o de inmigrantes determinado porque se podrían crear muchos conflictos que no existían. “¿Va ser un magrebi de religión musulmana el que intermedie con un grupo de ecuatorianos o, al revés, un colombiano que actúe como mediador con un grupo de subsharaianos?”, se pregunta Fede García, de SOS Racismo.

En cualquier caso la actuación de **traductores** parece fundamental. Además, tal como pedía el Ararteko (El Correo 18-04-2005), no sólo para el mundo de la educación, sino también para el de la sanidad, su labor sería importante coordinando las familias con los centros, entre otras posibles acciones.

Los niños traductores

“Últimamente el ayuntamiento ha creado una bolsa de traductores de las distintas lenguas que hablan los inmigrantes que han venido a vivir a Vitoria.

Hasta hace poco, y todavía en la actualidad en algunos casos, son los hijos o las hijas las que hacen de traductores de los familiares que no dominan la lengua. En el caso de las consultas médicas cumplen el papel lo mejor que pueden, traduciendo las preguntas del médico y las respuestas del familiar. Todo va bien mientras no haya palabras que no las reconocen en el propio idioma. Entonces el problema se plantea difícil. Pero aún más difícil es cuando el traductor es el hijo y la madre va a una consulta sobre algún tema relacionado con la mujer..”

Una trabajadora social de la Cruz Roja

Al ser preguntados sobre las relaciones con las asociaciones de inmigrantes hay muchos centros que no tienen ninguna relación con ninguna de ellas y viceversa. Sería enriquecedor que se establecieran relaciones entre el mundo educativo y estas asociaciones. Son numerosas y, en muchos casos, tienen entre sus objetivos la ayuda a los inmigrantes en todos los aspectos relacionados con la integración. Evidentemente, la educación es un aspecto básico.

Las asociaciones que citan más frecuentemente los entrevistados de los centros de Vitoria son **Norabide** y la **Cruz Roja**. Algunos citan también **Cáritas**.

En la primera organización, Norabide, creada por el Ayuntamiento de Vitoria y con la que colabora la Asociación Afro-Americana, se dan servicios de asesoramiento y traducción para inmigrantes, así como clases de lengua para adultos. También organizan clases de apoyo para alumnos inmigrantes que lo necesiten.

La **Cruz Roja** presta sus servicios en casos más puntuales y, generalmente, a alumnos de más edad. Sin embargo mantiene relaciones puntuales con centros de enseñanza y sobre todo con alumnos mayores que acuden en busca de formación e información (ver cap. 5°).

En el caso de los centros de Primaria de la provincia, sólo los de la Rioja Alavesa (Laguardía y Oyón) citan algún tipo de relación con instituciones de asistencia ya que no con asociaciones de inmigrantes, pues éstas no tienen entidad organizativa en los pueblos de la provincia, ya que el número de posibles integrantes es menor. Es, precisamente, Cruz Roja la única organización que presta algún tipo de servicio social en el que se incluyen también inmigrantes. Son cursillos de tipo formativo impulsados por la Diputación dirigidos a los grupos que lo necesiten y de los que, en determinados casos, forman parte familias de inmigrantes.

En casos puntuales, se hace referencia a la ayuda de **los trabajadores sociales** de zona, sobre todo, cuando llegan las familias trabajadoras de inmigrantes temporeros. Por lo demás, afirman que no tienen relación con asociaciones de inmigrantes porque «no hay». Dicho de otra manera, se constata que no hay relación entre los inmigrantes de la provincia y las organizaciones de la capital y que estos están mucho menos organizados y ni los centros escolares ni las familias de inmigrantes encuentran los apoyos que se dan en la capital. Esto ocurre en Legutio, Nanclares, Kanpezu, Elciego...

3.6. LOS PLANTEAMIENTOS DE ACOGIDA EN LAS ETAPAS DE INFANTIL Y PRIMARIA: EJEMPLOS

3.6.1. Los planes de acogida: características generales

Puesto que los procesos de adaptación de los menores de las familias inmigrantes a una nueva realidad social se hacen inicialmente a través de los centros educativos, su llegada y los primeros pasos que se den en el mundo educativo van a tener una importancia decisiva en su aceptación del nuevo sistema y en su proceso de aprendizaje.

Una fase previa a la acogida es **la de elección de centro**, en la cual intervienen, como ya hemos comentado en otro apartado del estudio, factores extraacadémicos que tienen que ver con la situación social y económica de la familia, a los que hay que añadir los culturales, y en muchos casos, los religiosos.

En esta fase previa **la información** que se da a las familias y cómo se da cobran también una importancia capital. Sobre este aspecto de la información todos los representantes sociales y portavoces relacionados con las familias consultados han puesto el acento en la necesidad de que se dé a las familias la información más completa, sobre las posibilidades de centros y modelos a las que pueden optar, y las oportunidades que el sistema educativo puede proporcionar en el futuro.

Entre los **recursos y estrategias para que la acogida sea un éxito**, el profesor Jesús Prieto Mendaza (2003:28) pone el énfasis entre sus ejes de intervención educativa en el cuidado que hay que poner en el proceso de inscripción y matriculación:

- *«Si la familia no conoce la lengua de la escuela, es conveniente contar con la ayuda de alguien que pueda hacer de intérprete a fin de que el primer contacto sea cercano y acogedor (alguna amistad, personas colaboradoras de ONG, padres o madres de escolares inmigrantes del propio centro o de otros cercanos...).*
- *Dar información oral tanto de la escuela como del sistema educativo (organización, tratamiento lingüístico...) a la vez que, en la medida de lo posible, se proporciona dicha información por escrito en su propia lengua.*
- *Mostrar a la familia y a los hijos las instalaciones escolares y los servicios que se ofrecen así como presentar al profesorado de sus hijas e hijos.*
- *Recoger todos los datos que sean necesarios para realizar la matrícula, incluidos los que hacen referencia a la situación de la familia:*
 - *si acaba de llegar o lleva cierto tiempo en la localidad*
 - *nivel de conocimiento del castellano y del euskera*

- *lengua utilizada en las relaciones familiares y grado de alfabetización*
- *condiciones de trabajo y de vivienda de la familia*
- *intención de quedarse en la Comunidad o de marcharse a otro lugar*
- *contactos que mantengan con instituciones o personas de su cultura*
- *nivel de estudios del padre y de la madre,*
- *Situación y trayectoria escolar de los niños y niñas:*
 - *escolarización en su país de origen. Nivel y años*
 - *sociedad en la que se inició en el sistema educativo de su país*
 - *grado de alfabetización y en qué lenguas (competencia lingüística)*
 - *documentos que acrediten sus procesos de escolarización»*

Sin embargo esta serie de objetivos iniciales se pueden encontrar con barreras, ya que no siempre se dispone de la información en la lengua del país de origen. Además, en ocasiones, la falta de papeles o una situación irregular puede influir en que se muestren reacios a aportar informaciones, que pueden considerar demasiado confidenciales.

3.6.2. Las comisiones de acogida

Los equipos directivos van a ser los que con sus actuaciones propicien los primeros pasos de las familias y los niños en sus relaciones con el mundo educativo, por tanto deben cuidar que todas las actuaciones en el centro tengan unos objetivos claros y sean conocidos y coordinados por todos los que forman parte de la comunidad escolar: profesores, alumnos y familias, además del personal no docente. Conviene subrayar la necesidad de incluir este grupo de personal, que a veces se olvida en los planes de centro, y que tiene un papel muy relevante en distintos aspectos de la vida del centro.

Para elaborar todo el plan de acogida se crea (Jesús Prieto Mendaza, 2003) una **comisión de acogida**, formada, además de por el director, por la/s jefatura/s de estudios, consultor o consultora, profesorado de apoyo específico, tutorías implicadas, que tendrá como tarea la planificación y seguimiento, tanto del proceso inicial de llegada como de la acomodación posterior en todos las actividades del centro.

Para ello es necesario planificar una serie de actuaciones encaminadas a lograr que los nuevos llegados al centro tengan la mejor información sobre todos los aspectos educativos de éste y que se organizan alrededor del **programa de acogida del centro**.

La comisión de acogida se dedica a preparar el programa de actividades para la recepción de todo el que vaya a llegar al centro, (alumnos y profesores) con todos los documentos y con la descripción de: las actividades, los responsables, los recursos y la secuenciación que corresponde aplicar en cada uno de los apartados:

- A) Acogida del alumnado:
 - en periodo ordinario.
 - a lo largo del curso.
 - alumnado de características diversas: inmigrantes, nee...
- B) Acogida del profesorado.
- C) Acogida de familias.
- D) Acogida de personal no docente

En su concreción pueden verse reflejados de diversas maneras. Un ejemplo puede ser esta presentación de los **objetivos generales** del Colegio Samaniego Ikastetxea:

1. *«Que todo nuevo alumno/a conozca la escuela en todos su ámbitos: espacios, horarios, códigos de conducta, actividades...»*

2. *Que el profesorado que acoge al nuevo alumno lo conozca lo más rápidamente posible.*
3. *Que el nuevo alumno conozca a sus nuevos compañeros, profesores y personal no docente implicados en su proceso educativo.*
4. *Que la familia del nuevo alumno se sienta próxima a la escuela, favoreciendo de esta forma el complejo proceso de integración en la sociedad de acogida.*

Los miembros de los equipos directivos son los responsables de dinamizar la puesta en práctica de todas las medidas que puedan contribuir al cumplimiento de estos objetivos para favorecer la llegada al centro de los nuevos escolares. Por ello es importante que estén coordinados a la hora de establecer las medidas relacionadas con la vida escolar. Estas pueden ser en cuanto a la organización del centro:

- *Creación de una comisión de acogida.*
- *Elaborar y recopilar todos los documentos de recepción del nuevo alumnado. Si se puede, además de estar en las dos lenguas oficiales, prepararlos traducidos en las lenguas de los alumnos extranjeros que suelen acceder al centro.*
- *Impulsar, revisar y poner al alcance del personal del centro Planes de Acogida.*
- *Favorecer (en la medida que la Administración y la legislación lo permita) la flexibilización de horarios, espacios y metodologías.*
- *Favorecer, creando los cauces de comunicación adecuados, la relación con las familias y la participación en las actividades y en la vida del centro.*
- *Promover la dotación de los recursos humanos y materiales necesarios.*

Desde el punto de vista de **las actuaciones con el alumnado**:

- *Establecer las estrategias de actuación con las familias.*
- *Realización de la entrevista inicial.*
- *Determinar los criterios de adscripción al curso.*
- *Orientación y asesoría.*
- *Traspaso de información a los miembros de la comunidad escolar: qué y a quienes informar.*
- *Relación con otros servicios sociales.”*

3.6.3. La acogida de los alumnos

De cualquier modo, además de la fase de información inicial del equipo directivo a las familias y de éstas a los responsables del centro, en todos los centros hay una serie de estrategias de acogida de más largo alcance en el tiempo y que pueden adaptarse, en el caso de los centros que acogen alumnado inmigrante, aspectos específicos dirigidos a este alumnado; es lo que se suele denominar los **planes de acogida**, que son:

“Un protocolo de actuaciones cuyo objetivo es facilitar la adaptación del nuevo alumnado al centro escolar. Las orientaciones que se dan se refieren a alumnos y alumnas que provienen de otros países y/o desconocen la/s lengua/s oficiales de la CAV y deben pasar un proceso de adaptación escolar y aprendizaje de la lengua. El plan de acogida debe aplicarse en todas las etapas educativas, incluidas las no obligatorias.»
(Varios, 2004)

Es en el proyecto curricular del centro donde:

- Se incorporan al currículo referencias multiculturales, especialmente de las culturas de origen de su alumnado.
- Se recogen las estrategias prioritarias para atender las necesidades lingüísticas y curriculares del alumnado que acceda al centro.
- Se acuerda el modelo básico de plan individual de intervención educativa.

En el **plan de refuerzo lingüístico** es donde se establecen los planteamientos destinados a dar cabida a las actuaciones destinadas a favorecer la integración de estos alumnos en el proceso de aprendizaje.

Hay que tener en cuenta que los protocolos de acogida no son sólo para los nuevos alumnos sino para **todo el personal del centro**, incluido, no hay que olvidarlo, el personal no docente además del profesorado y familias.

La acogida del alumnado en general se suele organizar según un patrón que, con variaciones (ver ejemplos), incluye:

- la descripción de las acciones: presentación del centro, el aula y el grupo;
- los responsables: director, tutor, profesorado de refuerzo lingüístico...;
- la explicación de los recursos que se emplean: video, dossier o carpeta de llegada;
- la enumeración de los espacios del centro y la secuenciación de las estrategias de actuación.

La acogida del alumnado inmigrante, además de la actuación con la familia que supone recabar toda la información escolar y extraescolar posible sobre el nuevo alumnado, incluye todos los pasos que se dan para el alumnado en general con algunas actuaciones específicas:

- presentarle al profesor responsable de la acogida de alumnos inmigrantes
- establecer grado de dominio de la lengua vehicular (euskera o castellano)
 - nivel 0: ni habla ni entiende
 - nivel 1: no habla, pero entiende algunos conceptos básicos
 - nivel 2: no habla, pero entiende gran parte de los contenidos
 - nivel 3: entiende los contenidos y puede comunicarse de forma básica
 - nivel 4: buen nivel de expresión y comprensión del lenguaje
- determinar el nivel y dificultades encontradas
- asignarle un profesor-tutor y clase de referencia
- establecer todos los datos complementarios al currículo escolar (religión, idiomas que habla, ficha del comedor, deportes que practica, etc.)
- presentarle un alumno-guía (a poder ser de su propia lengua)

La figura del **alumno-guía** ha funcionado de manera espontánea entre todos los grupos de alumnos desde siempre, pero en el caso de los alumnos de origen extranjero los planes de acogida le dan una relevancia especial, teniendo en cuenta las dificultades añadidas que tienen.

La figura de los alumnos-guías o los alumnos/as embajadores/as (lagun-berriak, como les denominan pomposamente en las «Orientaciones para el plan de acogida del alumnado inmigrante» [op. cit. pag. 55]) aparece citada en los planes de acogida con distintas denominaciones y responde al perfil de una persona perteneciente al grupo de referencia del alumno de origen extranjero, que se convierte en representante de su clase ante el alumno/a recién llegado, y cuya función consiste en facilitar su acogida en el centro y en el grupo.

Según las «Orientaciones...», los embajadores pueden elegirse entre un grupo de personas voluntarias y es conveniente que todos los miembros del grupo puedan serlo antes o después.

«En un primer momento, el embajador o embajadora es la persona encargada de la recepción y puede ser quien acompañe a su nuevo compañero/a en una toma de contacto inicial con las dependencias escolares, especialmente la clase de referencia y la de refuerzo lingüístico.

Es importante que esa persona sea representativa de la variedad cultural de la escuela y, en algunos casos, puede ser interesante que comparta la lengua del recién llegado y tenga un buen dominio de la/s lengua/s vehiculares.

En algunos casos, se deberá tener en cuenta la cuestión de género para que la relación entre el alumno-guía y el recién llegado sea más fluida. A veces, por razón de la edad o por imperativos

religiosos, se hace difícil establecer una relación cercana entre personas de diferente género.» (Varias autoras, p. 55)

3.6.4. Los espacios del aprendizaje

Un aspecto importante en la recepción de todo el alumnado, y en particular en el caso del inmigrante, es que **los espacios de la acogida**, en los que va a pasar una parte importante de su tiempo sean acogedores. Se llamen aulas interculturales o se llamen aulas de acogida, haciendo honor a su nombre, tienen que tener elementos de referencia que hagan el aula más familiar a los nuevos alumnos.

Elizabeth Coelho (1999) define los aspectos que deben ser considerados con la llegada del alumnado de distintas lenguas y orígenes culturales a sus aulas, poniendo énfasis en asegurar que todos los grupos culturales y lingüísticos participen igualmente en cada aspecto de la vida escolar.

En relación con las condiciones de acogida del alumnado, explica las condiciones que deben rodear el aprendizaje de una lengua y los elementos que pueden favorecer la llegada de nuevo alumnado a un aula. Para ello se debe intentar crear un espacio acogedor ya que las primeras impresiones son importantes en estos primeros momentos de adaptación.

Además del **profesor-tutor** y del **alumno-embajador**, describe la clase como el espacio de aprendizaje en el que se van a producir los intercambios de conocimientos y de aprendizaje cooperativo. La/s lengua/s se van a aprender principalmente interactuando con los compañeros y compañeras y, por tanto, en un primer momento hay que estimular el conocimiento mutuo: para ello las fotos y los nombres de todos los alumnos de la clase pueden estar expuestos en las taquillas o en las baldas de la clase. Si tienen distintas grafías, como en el caso de alumnos de lengua árabe, china o del Este de Europa, se pueden presentar los nombres con su grafía y con su transcripción fonética.

En el aula intercultural es importante, que además de las personas y las distintas lenguas entre sí, se realice un reconocimiento de las culturas y sus procedencias. Por tanto, poner en las paredes del aula distintas frases de saludo en distintos idiomas y grafías, mapas de los países de origen de los alumnos, y libros bilingües y diccionarios de las distintas lenguas de clase, fotografías de monumentos representativos de los países de los alumnos... van a contribuir a crear un espacio más acogedor para el aprendizaje.

3.6.5. Ejemplos de acogida en Primaria

Presentamos, a título de ejemplo, los modelos de acogida de dos centros públicos de Infantil y Primaria de Vitoria con una dilatada experiencia en la acogida de alumnos inmigrantes, realizados en el curso 2003-2004. En el caso del primer centro, el CEIP «Antonio Forniés», se incluye sólo una parte del plan de acogida, mientras que en el segundo centro, el CEIP «Ramón Bajo», aparece el documento completo.

Tenemos que destacar el hecho de que, en los dos casos, los planes de acogida están dirigidos no sólo a acoger a los alumnos sino también profesorado y al personal no docente que llega nuevo al centro. Por ese motivo se incluyen informaciones específicas dirigidas a ellos, como el plan de seguridad o planos del centro y de la ciudad dirigidos al personal interino que llega para hacer sustituciones. A destacar que los modelos de textos (cartas a los padres, a los alumnos, etc.) se dan, en el caso de algunos centros, como «Antonio Forniés», en disquete.

MODELO DE PROGRAMA DE ACOGIDA EN EL CEIP “ANTONIO FORNIÉS”

Objetivos:

- Sensibilizar a toda la comunidad escolar sobre la convivencia escolar como fin educativo: educación en valores.
- La convivencia exige unas normas que los nuevos escolares y sus familias deben conocer.
- Implicación de las familias en el proceso educativo de sus hijos/as, a través de las actividades de acción tutorial.
- Facilitar la formación del profesorado en el centro y promover la formación y orientación de los padres.
- Coordinar y optimizar los recursos entre instituciones de forma sistemática para que sean eficaces: prevención del absentismo escolar.

La **comisión de acogida** suele asumir también, entre sus cometidos, el de preparar o actualizar en cada curso un dossier de acogida que adopta distintos contenidos según grupo de personas alumnos o profesores a los que se dirige.

Entre los documentos que se preparan de cara al profesorado hay una **carpeta de tutoría y otra de documentación pedagógica**, que deben contener entre sus documentos:

1. Listado de alumnos con los datos personales.
2. Horario del aula.
3. Horario del profesor/a.
4. Calendario escolar.
5. Relación de alumnos/as con las siguientes informaciones complementarias:
 - a. exentos de euskera
 - b. que dan clase de A.E.O (actividades educativas organizadas)
 - c. que acuden a aulas de apoyo, refuerzos y sus horarios
 - d. que asisten al comedor escolar
 - e. pagos de cuotas de clase
 - f. observaciones
6. Circulares de interés enviadas a los padres.
7. R.O.F. (reglamento de organización y funcionamiento).
8. Normas de funcionamiento durante el curso.
 - a. alumnado
 - b. pautas del profesorado
9. Plan de seguridad. Actualización.
10. Archivo de justificación de ausencias.
11. Autorización de los padres para salidas escolares.
12. Disquete con modelos de impresos y plantillas propias del uso del profesor.

Los documentos de carácter pedagógico que deberá tener cada profesor/a son:

1. Programaciones de aula de las asignaturas que imparta.
2. Copia de las ACI (adaptaciones curriculares individuales).
3. Programa de la acción tutorial del curso.
4. Fotocopias de los informes de evaluación enviados a lo largo del curso.

También incluye una actualización del documento «*Pautas de actuación para el profesorado*», que recoge, a modo de manual de procedimientos las pautas y normas sobre los siguientes aspectos:

- a. normas sobre entradas y salidas y recreos del alumnado
- b. asistencia y justificación de ausencias del alumnado
- c. régimen disciplinario
- d. bajas y ausencias del profesorado

A destacar que, habiendo en la CAPV un tercio de profesorado provisional, en muchos casos cambian de centro de zona y/o de ciudad al principio de curso y los sustitutos durante el curso. Por ese motivo, cada vez, más se suele introducir en el dossier un **plano del centro y un mapa de la ciudad**.

MODELO DE PLAN DE ACOGIDA CENTRO DE INFANTIL Y PRIMARIA «RAMÓN BAJO»

JUSTIFICACIÓN Y FINALIDADES

No descubrimos nada nuevo se decimos que cuando el alumnado inmigrante se incorpora a un centro educativo experimenta las lógicas dificultades de integración socioeducativas, por lo que se impone la adopción de distintas medidas que ayuden a superar las citadas dificultades.

En nuestro Centro, básicamente son tres los ejes que articulan las preocupaciones en este campo:

- La lengua/s.
- La motivación, el desarrollo personal y la autoestima.
- La relación centro-familia.

Consecuentemente, los objetivos que nos planteamos son los siguientes:

- I. Conseguir una integración escolar y social basada en la igualdad de las diferencias.
- II. Facilitar posibilidades de comunicación mediante el desarrollo de las competencias comunicativas en distintas lenguas.
- III. Desarrollar al máximo las capacidades del alumnado inmigrante mediante procesos de aceleración del aprendizaje y aumentando las interacciones tanto en el aspecto cualitativo como en el cuantitativo.
- IV. Proporcionar una relación del alumnado extranjero con el entorno social optimizando todo tipo de medios.

ACTIVIDADES

1. Establecer un Protocolo de Acogida.
2. Adaptar la organización del centro y del currículo a las necesidades educativas de este alumnado.
3. Desarrollar una metodología que potencie el desarrollo de competencias y habilidades comunicativas.
4. Trabajar con las familias inmigradas a través de actividades que potencien su relación e integración en la Comunidad de Aprendizaje.

DESCRIPCIÓN DEL PLAN DE ACOGIDA

1.- CONTEXTO DEL CENTRO

El Centro se encuentra ubicado en el casco medieval de Vitoria-Gasteiz, en la zona no afectada por el proceso de renovación urbanística.

Lingüístico.- La zona es castellano parlante, apareciendo también las lenguas de los inmigrantes.

La población extranjera se encuentra en malas condiciones de habitabilidad. Se concentra en pisos antiguos de la zona, en la cual existen tres mezquitas, un centro evangelista, varias tiendas de productos árabes, varios locutorios, etc.

Económico.- Es un barrio de clase social media-baja con mucha población de edad madura.

2.- DESCRIPCIÓN DEL CENTRO

- a) ALUMNADO Y GRUPOS. El Centro cuenta con 72 alumnos y alumnas en los ciclos de Infantil y Primaria, distribuidos en ocho grupos.
- b) MODELOS LINGÜÍSTICOS. Se trata de un Centro Público que actualmente oferta modelo A (docencia básicamente en castellano y el euskera e inglés como asignaturas). También se ha dado lengua árabe en extraescolares.
- c) ORGANIZACIÓN Y ORGANIGRAMA. Nuestro Centro cuenta con una RPT de 12 profesores, incluida una Logopeda compartida con otro colegio y, además, una profesora encargada de la atención a inmigrantes. Existe un Equipo Directivo (Director, Jefa de Estudios y Secretario) y Consejo Escolar completado con las siguientes comisiones: Permanente, Convivencia, Económica y Comedor Escolar. Se creará una Comisión de Acogida para el curso 2003-04.
- d) HISTORIA DEL CENTRO EN EL TRATAMIENTO DEL ALUMNADO EXTRANJERO. Antes de 1996, existía alumnado extranjero en pequeña proporción que se integraba con normalidad y conseguía un rendimiento académico adecuado. Después se ha ido masificando hasta llegar a un 60% del total.

3.- PROYECTO DE INNOVACIÓN

Desde 1996 estamos llevando un Proyecto de Comunidad de Aprendizaje que en los últimos años ha seguido los siguientes pasos de actuación:

- 1) APRENDIZAJE DIALÓGICO
- 2) COEDUCACIÓN
- 3) ACOGIDA Y SEGUIMIENTO DEL ALUMNADO EXTRANJERO
- 4) GRUPOS INTERACTIVOS
- 5) PLAN DE APOYO A LA LECTURA: BIBLIOTECA TUTORIZADA

4.- NÚMERO Y TIPOLOGÍA DE NUESTRO ALUMNADO EXTRANJERO

En este momento en el Centro hay 43 alumnos/as inmigrantes, de los cuales el 58% es de origen magrebí (marroquíes, argelinos y saharauis), 32% de origen latinoamericano (Ecuador, Colombia y República Dominicana). El restante 10% procede de Europa del Este (Eslovaquia y Rusia).

5.- ORGANIZACIÓN DE RECURSOS HUMANOS DEL CENTRO

Es necesaria la implicación de todo el Centro, de forma que todos sus miembros muestren una actitud de acogida y colaboren en la atención educativa específica que el alumnado extranjero requiere.

Para ello se recomiendan las siguientes medidas:

5.1 CREACIÓN DE UNA COMISIÓN DE ACOGIDA formada por el/la Coordinador/a nombrado al efecto, el profesor del Aula de Acogida y las tutorías implicadas.

Esta comisión tendrá como tarea la planificación y seguimiento tanto del proceso inicial de acogida, como del proceso posterior que seguirá el alumnado, para lo cual es necesario contemplar un calendario y horario de reuniones.

Hay que tener en cuenta que el proceso de integración no acaba en el periodo de acogida y que, por tanto, a lo largo del proceso de escolarización, se tendrán que mantener las ayudas que el alumnado extranjero necesite hasta conseguir la plena normalización. Es decir, hasta que consiga las habilidades sociales y las competencias lingüísticas necesarias, tanto para comunicarse, como para seguir los estudios en la nueva lengua o lenguas escolares.

5.2 FUNCIONES DE LOS MIEMBROS DE LA COMISIÓN DE ACOGIDA, ASÍ COMO LAS DEL RESTO DE LOS ADULTOS DEL CENTRO.

Entre estas funciones podemos destacar las siguientes:

Secretario: debe encargarse del proceso de matriculación.

Jefatura de Estudios: dar a conocer a las familias, junto con el coordinador o coordinadora de la Comisión, el plan de estudios preparado para el alumnado.

Profesor/a de Pedagogía Terapéutica: ayudar a los tutores y tutoras en las cuestiones pedagógicas, a la vez que será la persona intermediaria entre escuela y la familia, y entre la escuela y las instituciones sociales.

Tutorías implicadas: tener una actitud de auténtica acogida; mostrarse abiertas y flexibles para llevar a cabo los cambios necesarios en la organización del aula (tiempo, espacio, material, tipos de agrupamientos, adaptaciones curriculares, etc.); desarrollar el trabajo de tutoría enseñando a ser persona, a convivir y a aprender; estar dispuestas a mantener una coordinación directa del trabajo con el /la coordinador/a, con el profesorado de apoyo específico, etc.

Profesor o profesora de apoyo específico del Aula de Acogida: ser en los primeros momentos el referente más importante de la escuela, haciendo de puente en las relaciones del alumnado extranjero con el resto del alumnado y del profesorado, a la vez que, progresivamente, irá compartiendo dicho papel con los tutores y tutoras.

Así mismo, con el tutor o tutora correspondiente, desarrollará el plan de estudios, de tutoría y de acogida establecido para el alumnado extranjero, en los momentos y espacios del centro determinados en el citado plan: en un aula específica, en el aula que le corresponda por nivel, en las salidas escolares, en las sesiones dirigidas por los especialistas, etc.

Resto del profesorado y de adultos del Centro (conserje, monitores de comedor, etc.): conocer el plan elaborado en la comisión y estar dispuesto a colaborar en su puesta en práctica (en el patio, en los pasillos, en el comedor, en las sesiones dirigidas por especialistas, en otros espacios...).

Agentes externos: para que se dé una auténtica integración es imprescindible que la Comisión de Acogida creada en el Centro estén presentes los agentes sociales del entorno que estén relacionados con la inmigración. Esta participación se puede materializar en distintos momentos en función de las necesidades detectadas: problemas de salud, condiciones de vida, integración social, desarrollo de la lengua materna, ayudas para los estudios, etc.

6.- PROTOCOLO DE ACOGIDA. FASE PRELIMINAR: LLEGADA AL COLEGIO

6.1.- Recibimiento

- La primera persona que tiene contacto con la familia es el/la conserje, por lo tanto esta persona tendrá que estar informada de qué hacer, a dónde dirigir la familia y a quién tiene que avisar. Desde el primer momento, la familia tiene que detectar una actitud agradable y de ayuda.
- Los recibe la persona que estaría encargada de todo el Plan de Acogida del Centro.
- Desde este momento hay que tener en cuenta cuál ha sido el conducto de llegada.
- Se podría rellenar la hoja de matriculación y después se fijaría una entrevista posterior.
- En este primer contacto sería conveniente tener relación con el Equipo Directivo, concretamente con el/la directora/a.

6.2.- Documentación exigida

- Libro de familia.
- Padrón.
- Cartilla de vacunación
- Informe académico

(En una hoja traducida a varios idiomas estará recogida la documentación que se les pide).
Si les falta algún documento se les facilitará ayuda o se les dirige al organismo correspondiente.

6.3.- Documentación aportada

- Papeles de matriculación.
- Registro de datos básicos del alumno traducido a varias lenguas (anexo 2).
- Calendario escolar y horario del centro.
- Horarios de clase.
- Justificación de asistencia a clase.
- Tarjetas para próximas entrevistas.
- Listado de organizaciones, familias, etc. que pueden colaborar con el centro escolar.
- Planos de la zona y de la ciudad.

6.4.- Primera entrevista.

Persona encargada de realizarla: coordinador/a del Plan de Acogida.

Recogida de datos:

- Se rellena anexo 2.
- Se procurará no plantear la entrevista como un mero interrogatorio, sino como una conversación distendida, de manera que se transmita una actitud de ayuda, comprensión y colaboración.
- Se garantizará la confidencialidad de los datos, por lo tanto este registro lo archivará el Coordinador/a de Acogida.

Revisar y solicitar documentos oficiales.

Información escrita que se les entrega:

- Calendario Escolar.
- Horario escolar.
- Horario de visitas.
- Material y textos escolares. Becas (se les ayudará a tramitarlas).

- Comedor (horario, funcionamiento, normas, beca).
- Normas básicas del Centro.
- Justificación de asistencias.

Se fijan fechas para la evaluación inicial del alumno/a y para la siguiente entrevista.

Paseo y visita al Centro.

7.- EVALUACIÓN DE LA SITUACIÓN DEL ALUMNO, GRUPO DE ACOGIDA Y MODELO LINGÜÍSTICO

Con los datos recabados hasta el momento, se planteará una propuesta a los profesores del nivel elegido para concretar la ubicación del alumnado matriculado, teniendo en cuenta una serie de criterios: funcionamiento del grupo, modelo lingüístico, expectativas de la familia del alumno, características del alumnado del grupo (alumnos con N.E.E. que reciben ayuda, alumnos extranjeros, clima de grupo...).

Adscribir al alumnado recién llegado en el nivel escolar que le corresponda.

Para ello se pueden contemplar los siguientes criterios: la edad, el nivel de conocimiento de las lenguas de la sociedad de acogida, nivel de escolaridad alcanzado en su sociedad de procedencia, nivel de competencias detectado en el diagnóstico inicial..., así como el número y las posibilidades de organización de los recursos humanos disponibles en el Centro.

7.1.- ORGANIZACIÓN DE LOS PRIMEROS DÍAS

En Educación Primaria el tutor asignado, el profesor/a del Aula de Acogida –cuando le corresponde intervenir– y el coordinador realizan un plan para los primeros días, de forma que no existe un único Plan de Acogida, sino que se realiza uno a la medida: en algunos casos asistirá durante un periodo corto de tiempo al Aula de Acogida, entrando puntualmente en su grupo de referencia, y en otros se integrará directamente en su grupo de acogida con la presencia o no de la profesora del Aula, de un profesor de pedagogía terapéutica u otro profesor en horario de libre disposición.

En el caso de Educación Infantil, se intenta que los primeros días no acudan al comedor y que vengan al Centro solamente unas horas. Estos días son muy importantes porque para muchos de ellos el cambio es muy fuerte (cultural, de horarios, de relación con los padres...). Aquí interesa conocer al alumno, situarlo –también físicamente con respecto a las diferentes instalaciones y al personal que en ellas trabaja, así como sus funciones en lo referente al alumnado– y respecto a su grupo (tutora y alumnos) realizar un plan de trabajo individualizado.

En el aula receptora se realiza, antes de su llegada, una pequeña labor de acogida que propicie un recibimiento afectuoso: conocimiento del país de origen, nombre del alumno/a... Cuando llega, el nuevo alumno participa también de estas actividades.

7.2.- TRATAMIENTO LINGÜÍSTICO:

Se trata de elaborar un plan de actuación inicial que incluya el trabajo intensivo de la lengua oral.

Los aspectos que se pueden contemplar en el plan de actuación inicial son los siguientes:

- ORGANIZACIÓN DE LOS TIPOS DE AGRUPAMIENTO, HORARIOS Y ESPACIOS QUE AFECTEN AL ALUMNADO EXTRANJERO

Los primeros días, después de realizar una valoración inicial de las competencias lingüísticas y académicas del alumnado, se decidirá a qué nivel se le adscribirá. A continuación será necesario establecer los espacios, horarios y tipos de agrupamiento que favorezcan tanto el trabajo intensivo de la lengua, como la progresiva integración en el grupo y en las actividades escolares ordinarias.

He aquí distintas opciones, todas ellas complementarias entre sí.

- **En un espacio específico, aparte del aula ordinaria:** el profesor o profesora del Aula de Acogida desarrolla actividades de lengua oral con el alumnado extranjero. En algunas ocasiones se pueden incorporar al grupo alumnas y alumnos autóctonos competentes en la lengua de enseñanza, y en otras se pueden realizar salidas para conocer el entorno.

- **En el aula que le corresponde por nivel:** el alumnado extranjero, con la ayuda del profesor o profesora de apoyo específico, participa junto con el alumnado autóctono en las actividades ordinarias del aula. Al principio, en los momentos de trabajo individual o de grupo, es conveniente que el profesor o profesora de apoyo atienda directamente al alumnado extranjero. Pero, después de un tiempo, el profesorado tutor y el de apoyo pueden intercambiar sus papeles, apoyando indistintamente a cualquiera de los alumnos y alumnas.
- **En otros espacios del Centro** como el Gimnasio, el Aula de Música, etc.: interviene el profesorado especialista con el alumnado del nivel correspondiente, incluido el extranjero.
- **En el comedor y en las actividades extraescolares:** intervienen las personas adultas encargadas de estos servicios con el alumnado participante en los mismos, prestando una especial atención al alumnado extranjero.

7.3.- PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS BÁSICOS PARA TRABAJAR LA LENGUA ORAL:

- Utilizar la lengua de una forma comunicativa y funcional, a la vez que se llevan a cabo actividades que son interesantes para el alumnado.
- Promover abundantes interacciones orales entre el profesorado y el alumnado, en el transcurso de todas las actividades escolares.
- Asegurarse de que el alumnado incremente su autoestima y la confianza en sí mismo.
- Dar preferencia a las situaciones comunicativas reales de la vida cotidiana, utilizando las expresiones lingüísticas de uso más común en las mismas.
- Favorecer las interacciones orales y la ayuda mutua en el grupo de iguales.

7.4.- ESTRATEGIAS PARA FAVORECER LA INTEGRACIÓN SOCIO-AFECTIVA

Las actitudes y conductas del profesorado en las relaciones habituales con el alumnado tienen una gran importancia para el desarrollo social, personal y afectivo de éste. A continuación citamos algunas estrategias que pueden favorecer la integración del alumnado extranjero:

7.4.1.- PAPEL DEL PROFESORADO

- *Se tienen que valorar y tener en cuenta las competencias cognitivas, lingüísticas y prácticas que haya desarrollado el alumnado extranjero en el entorno socio-cultural del que proviene.* No debemos tratarlos como si fueran ignorantes, sino apreciando y estimando lo que más saben. Este alumnado, para cuando se escolariza, ha conseguido una serie de conocimientos, al igual que el autóctono, bien en casa, bien en el ambiente social en que han vivido y, en otros casos, a través de la escolarización. Por tanto, los contenidos que se pretenden enseñar se han de basar en lo que ya conocen.
- *Es muy importante conocer la cultura, valores, costumbres, etc., del alumnado extranjero, así como mantener una actitud de respeto hacia ellos,* ya que, aunque sean diferentes a los nuestros, no por ello son de rango inferior. Esos alumnos han de sentir que el profesorado y el resto del alumnado aprecian su lengua y el resto de sus expresiones culturales. Por ello es importante posibilitar que el alumnado extranjero exprese y dé a conocer al grupo alguno de los elementos que caracterizan a su cultura de origen, así por ejemplo: canciones, cuentos, juegos, alimentos, imágenes, textos escritos etc.
- *En un principio, es conveniente que el alumnado extranjero tenga un número reducido y estable de profesores y profesoras que le atiendan de forma especial y continua (profesor del Aula de Acogida, tutor o tutora).* Ese profesorado será su referente afectivo más significativo, el que le dé seguridad y le ayude a establecer relaciones con el resto del profesorado y del alumnado. De la misma forma, ese profesorado de referencia le acompañará y ayudará a moverse en los diferentes espacios del Centro.
- *Es necesario que todo el profesorado de las distintas áreas tenga en cuenta el dominio de la lengua de enseñanza por parte del alumnado extranjero, a fin de adecuar los mensajes orales y las propuestas de actividades a dicha competencia.*

7.4.2.– RELACIONES ENTRE IGUALES

Es de vital importancia que, desde el primer momento, se favorezcan las relaciones positivas entre el alumnado autóctono y el extranjero. Por una parte porque, como para cualquier persona, es imprescindible sentirse acogida y admitida en el grupo de iguales para sentirse a gusto en la escuela y para poder realizar los aprendizajes escolares. Y por otra parte, porque el aprendizaje y la tutoría entre iguales son elementos enriquecedores para las partes que intervienen en dicho proceso.

Estrategias para facilitar la integración.

Antes de incorporarse el alumnado extranjero al aula correspondiente, es importante motivar a los chicos y chicas de dicha aula para que se les proporcione una cálida acogida, como cuando nos vienen invitados a casa, con la ilusión que nos proporcionan las situaciones nuevas. De esa forma, podemos anunciar la llegada con antelación, dando a conocer algunos datos sobre el alumnado nuevo (nombre, país de procedencia, ubicación geográfica, etc.), y, en todo caso, enfatizando la riqueza que aportará al aula en esta nueva situación.

Para hacer la acogida del primer día se pueden preparar algunas actividades como las siguientes: saludar según la forma y costumbre del recién llegado, cantar una canción en la que se mencione su nombre, presentarse cada alumno diciendo su nombre, regalarle un cartel en el que aparezcan las fotos de los compañeros con el nombre escrito, hacer una merienda, etc.

En el caso de que, durante algún tiempo, se desarrollen actividades fuera del aula ordinaria, es conveniente que algunos compañeros puedan tomar parte en algunas de ellas junto con el alumnado extranjero. El objetivo que se persigue con esto es, por una parte, enriquecer la situación que se le ofrece al alumnado extranjero para desarrollar la lengua oral, evitando en la medida de lo posible y aconsejable, actividades individuales y aquellas en las que el número de participantes sea escaso, y, por otra parte, dar oportunidad para fortalecer las relaciones entre compañeros.

En otras situaciones, como la que se produce en el patio, cuando el alumnado de varias clases participa en un mismo espacio, al principio, será el profesorado de referencia el que les ayudará a integrarse en algún grupo de iguales, proponiendo para ello juegos colectivos y participando él mismo en dichos juegos. Posteriormente, este papel será llevado a cabo por el profesorado que tenga a su cargo las actividades mencionadas. Pasados los primeros días, y como resultado de la observación realizada en el aula se puede invitar a otros alumnos y alumnas a ejercer el papel de acompañantes; alguien que comparta intereses respecto a ciertos juegos, o que sea líder y que tenga habilidades sociales para ello.

Cuando se integre con los compañeros en el aula del nivel que le corresponda, si el alumnado estuviera repartido en pequeños grupos, según los criterios habituales de agrupamiento, colocaríamos al nuevo alumno o alumna en uno de ellos.

En ese contexto, es interesante estimular la ayuda mutua y la tutoría entre iguales, es decir, proponer a los compañeros que le presten ayuda para realizar una actividad o le aclaren algún concepto.

7.4.3.– LAS RELACIONES SOCIALES DEL ALUMNADO FUERA DEL HORARIO Y DEL ÁMBITO ESCOLAR

Teniendo en cuenta la importancia que los padres y las madres conceden a las actividades extraescolares que sus hijos e hijas pueden realizar en el centro, se pueden aprovechar éstas como un “espacio” muy propicio para favorecer la integración social y el uso de la lengua por parte del alumnado extranjero.

Como es sabido, actividades de este tipo se pueden realizar también fuera de la escuela (en la ludoteca, el polideportivo, grupos de tiempo libre, la biblioteca pública, etc. de la localidad). Para favorecer la presencia del alumnado extranjero en estos espacios, conviene que el profesorado explique su conveniencia a las familias, y anime al alumnado a participar en las mismas, realizando un seguimiento cercano a través del intercambio de información y de la coordinación periódica con el resto de los agentes sociales.

7.4.4.– RELACIÓN CON LAS FAMILIAS

Como dice Cummins J. los resultados de los alumnos son mucho mejores cuando sus padres y madres viven y sienten la escuela como un entorno acogedor y no como algo extraño. Así pues, y teniendo en cuenta la situación de aislamiento que viven muchas familias inmigrantes, le corresponde a la escuela “mover ficha”, dando los primeros pasos para el acercamiento.

Para facilitar ese contacto, si los progenitores no conocen las lenguas de la escuela, sería conveniente contar con la ayuda de alguien que sepa su lengua (algún amigo o amiga, alguien de una ONG...).

Además, con el fin de proponer la integración de las familias extranjeras en el centro escolar, conviene ofrecerles diferentes opciones para la participación.

Ejemplos:

- Tener abiertas las puertas del centro para que vean lo que hacen sus hijos e hijas y animarles para que expliquen o muestren al alumnado autóctono algunas cosas características de su cultura.
- Aportar a la escuela materiales e informaciones para su uso en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas.
- Darles la oportunidad de colaborar junto a otros padres y madres en la realización de algunas actividades dirigidas a la escuela (preparar algunos materiales para el aula, ayudar al profesorado en las salidas, colaborar en la preparación de una fiesta, etc.).
- Animarles a tener encuentros periódicos con el tutor o tutora y a que participen en las reuniones generales, teniendo siempre en cuenta los obstáculos y los horarios que pueden tener para acudir al centro y dando distintas opciones para superarlos.

Capítulo 4º: EL ALUMNADO INMIGRANTE EN LAS ETAPAS DE SECUNDARIA Y BACHILLERATO

“Todos los hombres son iguales entre sí como los dientes del peine del tejedor; entre el blanco y el negro, entre el árabe y el que no lo es no hay más diferencia que la intensidad de su temor a Dios.”

Hadith (máximas del profeta Mahoma)
Ediciones UNESCO

4.1. LA ETAPA SECUNDARIA Y LA DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO

4.1.1. Tipología de centros de Secundaria estudiados

El trabajo de campo se ha realizado en los centros de Educación Secundaria, según el mismo procedimiento utilizado para los centros de Infantil y Primaria, durante los meses de abril a junio de 2004, siguiendo el mismo modelo de preguntas que en las etapas anteriores. En total se han hecho entrevistas y encuestas en 13 centros de Secundaria, de los cuales siete son institutos (cuatro en Vitoria y tres en la provincia) que además de ESO y bachilleratos ofrecen ciclos formativos. Tres más son centros independientes de ESO (uno en Vitoria y dos en pueblos) y, de los tres restantes, dos son centros integrales de enseñanza privada concertada y un tercero, también de privada, incluye además de la ESO, bachilleratos y ciclos formativos. El Instituto de Bachillerato a Distancia no tienen apenas alumnado inmigrante, y el hecho de que la enseñanza no sea presencial determina que no se hayan realizado adaptaciones especiales en función del alumnado inmigrante.

El presentar la etapa de Secundaria en un capítulo separado de Primaria responde al doble motivo de que esta etapa educativa plantea, desde el punto de vista metodológico, diferencias notables y también porque, y esta es la principal razón, el tratamiento educativo que presentan las dos etapas en relación con el alumnado inmigrante demanda (y así se ha hecho en la práctica) respuestas educativas y organizativas distintas.

Aunque las entrevistas (realizadas a los equipos directivos y a los profesores) en Primaria y Secundaria presen-

tan en ambos casos el mismo formato, las respuestas, como se verá, teniendo en cuenta las diferencias de todo tipo entre las dos etapas, tendrán enfoques distintos.

Como en los casos de Infantil y Primaria, se han ido sondeando los centros educativos que tuvieran una cantidad «significativa» de alumnado inmigrante, queriendo hacer notar no sólo la cantidad de estos alumnos sobre el total sino, también, la incidencia que en un número mayor o menor tuviera sobre la marcha académica del centro.

4.1.2. La distribución del alumnado entre las redes pública y privada. Diferencias en los tipos de centro

Antes de analizar los distintos aspectos relacionados con la integración del alumnado inmigrante en el área de Secundaria, conviene reflexionar sobre la forma en que se distribuye el alumnado en general entre las dos redes, ya que los factores que intervienen en este reparto desigual van a afectar, y a su vez se van a ver afectados, por la llegada del nuevo alumnado.

Conviene resaltar, además, otra particularidad del sistema educativo de la CAPV, y es que, además de la de ser un sistema bilingüe, la distribución del alumnado en las dos redes educativas de la CAPV en el conjunto de las etapas, es peculiar, ya que la implantación de los centros de la red privada en las enseñanzas no universitarias es tan importante que supone más del 50% del total, proporción superior a cualquier otra comunidad autónoma y mayor que la de cualquier país europeo.

Si esta situación ya la habíamos señalado en las etapas de Infantil y Primaria, es particularmente llamativa en el caso de la ESO, donde la proporción de alumnado en la red pública no alcanza el 42%, siendo uno de los rasgos asociados la escasez de centros públicos que la ofertan. Además, la red de centros privados concertados presenta una oferta que se caracteriza por realizarse en centros integrados en los que todas las etapas educativas, de Infantil a Bachillerato, se pueden desarrollar, en la mayor parte de los casos, en el mismo centro, mientras que la oferta pública se realiza disgregada en distintos establecimientos escolares, según las etapas.

Es llamativo el caso de Vitoria, donde sólo hay un centro público que engloba toda la oferta (Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato), pero sólo oferta modelo D, mientras que 25 centros concertados ofrecen al alumnado las tres etapas y, en varios centros, además de éstas, Bachillerato y ciclos formativos. Los dos únicos centros concertados que no ofertan las etapas de Infantil y Primaria y que son centros de Formación Profesional de una consolidada trayectoria, ofrecen una variada gama de ciclos formativos medios y superiores. Los centros de Formación Profesional de la red pública aparecen estudiados en el siguiente capítulo dedicado a la enseñanza post obligatoria, pero sólo hay uno, que además de ciclos formativos oferta Bachillerato. En los últimos años los institutos ofertan también ciclos formativos.

El hecho de que en un mismo centro se puedan estudiar las distintas etapas va a suponer una mayor garantía de fidelidad del alumnado, del mismo modo que una oferta más variada, –bachilleratos, ciclos formativos– va a propiciar una mayor proyección de futuro a un centro. Dicho de otro modo, la disgregación de la oferta entre distintos centros es un factor que influye negativamente a la hora de atraer y mantener al alumnado hacia los centros de la oferta pública. En relación con este aspecto, en una de sus «recomendaciones y propuestas» en el informe sobre la situación de la Enseñanza en la CAPV, se sugiere que:

“El momento en el que comienza a regularse el primer ciclo de Ed. Infantil, independientemente de las fórmulas organizativas de dependencia institucional, que se adopten para la red pública, un elemento, que permitiría contribuir a compensar el progresivo desequilibrio registrado, sería la oferta de proyectos educativos integrados desde los 0 a los 12 años, así como el establecimiento de procedimientos regulados de coordinación entre los centros de Educación Infantil y Primaria y los de la ESO de la misma circunscripción.”

(Consejo Escolar de Euskadi, 2004)

4.1.3. Pérdida de alumnado en la pública en Secundaria. Factores que influyen en el reparto desigual entre redes

Unido a esta relación desigual entre las redes educativas y los procesos que se vienen produciendo entre ellas, en el paso de Educación Primaria a ESO se da una pérdida muy notable de matrícula en la red pública que, como dato ilustrativo, en el conjunto del País Vasco representó en dos años (1999-2000, 2001-2002) una disminución porcentual de alumnado que pasa del 43% al 41,6%. Este paso supuso una pérdida de 8.211 alumnos para los tres territorios, según datos del mismo informe 2004. Esta transferencia de alumnado de la red pública a la privada ya se hacía constar en el informe anterior, donde se decía que en el intervalo de cinco cursos escolares, entre 1994-1995 y 1999-00, la red pública había perdido 6,5 puntos porcentuales en la matrícula de ESO. La tendencia, que, aún no ha tocado fondo, se hace en Álava más significativa, ya que en ésta ha representado una pérdida de alumnado, en el paso de la Educación Primaria a la Secundaria, de 1.419 alumnos en dos años.

Ejemplo de este fenómeno puede ser una de las circunscripciones escolares con mayor trasvase de pública a privada en el paso de E. Primaria a ESO: Vitoria; aquí el porcentaje de alumnos de ESO que estudian en centros privados supera al 60% y es la circunscripción del País Vasco en el que se ha producido un mayor trasvase de pública a privada en el paso de Educación Primaria a ESO, según datos de curso 2001-2002.

Circunscripción	% pública en Ed. Primaria	% pública en ESO	Pérdida en el paso
Vitoria-Gasteiz	51,9%	38,3%	-13,6%-1

La implantación de la LOGSE y las modificaciones que su aplicación supuso, en cuanto al reparto en zonas escolares y a las readscripciones consiguientes de los claustros, significó una verdadera reestructuración de todos los centros escolares de la Comunidad Autónoma, cuyas repercusiones y consecuencias todavía se están haciendo sentir en la vida de los centros.

La aplicación de la ley, que suponía la extensión de la educación obligatoria hasta los 16 años, fue acompañada en la CAPV por una reordenación territorial por circunscripciones (BOPV 10/01/95) y éstas en zonas, a partir de las cuales se organizaba la distribución de la matrícula y de los centros según criterios que han tenido como consecuencia agudizar los desequilibrios en el reparto de la población escolar entre las redes pública y privada. La llegada de los alumnos inmigrantes se ha visto afectada por esta tendencia.

El declive en el número de matriculaciones, producto del descenso demográfico que se experimenta de una manera significativa a partir de mediados de los 80 y que afecta a todos los centros, se va a ver agravado en los centros públicos con un importante trasvase de alumnos de la enseñanza pública a la privada. Este proceso se produce, entre otros motivos, porque la zonificación reorienta hacia otros centros de nuevo diseño o privados concertados el potencial de alumnado que había surtido hasta entonces la nutrida matrícula de algunos institutos. Con la implantación de la ESO y la extensión de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años, se va a producir un aumento del alumnado de primer ciclo (de 12 a 14 años) hacia estos centros. Este trasvase va a producir importantes modificaciones en la composición de los centros, tanto en el alumnado de los institutos que hasta entonces impartían Bachillerato como en la composición de los claustros. Al mismo tiempo, como consecuencia de la confluencia de distintos factores, a medida que estos centros pierden en gran parte el alumnado tradicional de su zona, se va a orientar hacia ellos, además del alumnado inmigrante, la parte más conflictiva del alumnado de la enseñanza secundaria obligatoria.

Un ejemplo ilustrativo de este fenómeno: Según un informe interno de la jefatura de estudios de un instituto de Vitoria, realizado durante el curso 2003-2004, el 90% por ciento de los expedientes disciplinarios abiertos en el centro correspondían a alumnos repetidores procedentes de otros centros, privados concertados en su mayor parte; el 10% restante se repartía entre los antiguos alumnos del centro y los alumnos inmigrantes. Esto ocurre, según opinión generalizada entre el profesorado, porque hasta la aplicación de la LOGSE, el alumnado que no mostraba deseo de

seguir estudiando o había mostrado algún tipo de problemática, quedaba fuera del sistema educativo. Con la implantación de la ley, que hace obligatoria la permanencia en el sistema hasta los 16 años, este alumnado problemático pasa, en su mayor parte, a engrosar la matrícula de los centros públicos añadiendo más dificultades a las que tenían.

De un modo parecido al que se realiza en la etapa de Primaria, la distribución del alumnado mediante un sistema de baremos, la ley establece para los centros de Secundaria de la red pública que, cuando hay más solicitudes que plazas, queden excluidos los de mayores ingresos, lo cual conlleva concentrar al alumnado de menos ingresos en unos centros determinados, privándoles de la pluralidad necesaria y agudizando la clasificación del alumnado por su origen socioeconómico. Siendo los centros concertados subvencionados y la enseñanza obligatoria hasta los 16 años, esta cláusula no debería tener sentido.

Expresado en otros términos, este proceso preocupante lo expresa Lontxo Oihartzabal en su prólogo al Informe del Consejo Escolar de Euskadi (2004:11) mediante la siguiente reflexión:

“La pérdida de implantación de la red pública en ESO y bachilleratos como consecuencia de un desvío de matrícula al comienzo de la ESO hacia la red privada, es una cuestión pendiente de analizar. Si la red pública recupera terreno en Educación Infantil y Primaria, ¿por qué lo pierde al pasar a ESO y Bachillerato?”

Ya hemos comentado en otros apartados (caps. 2º y 3º) cómo se produce el fenómeno de la «guetización» de algunos centros escolares. En el caso de Secundaria, debemos tener presente que al ser la que, según todos los expertos, presenta mayores complejidades de orden organizativo y en el de la convivencia, este fenómeno de concentración de alumnado no hace sino agravar la situación de estos centros. En cualquier caso, estos datos no hacen más que ensombrecer las perspectivas de cara al futuro, por lo que las autoridades educativas junto con los estamentos escolares, deberían tomar medidas en previsión de que la situación no empeore. Tal como expresa el presidente del Consejo Escolar, Lontxo Oihartzabal, abundando sobre este aspecto relacionado con el desequilibrio entre las redes, insiste en estas preocupaciones, que expresa del siguiente modo en el citado informe (2004:12):

“Es conocido que el número de emigrantes aumenta cada año y, como es previsible, esa tendencia continuará en el futuro. Es cierto que se han puesto medios y servicios especiales en los centros para apoyarlos convenientemente. Pero resulta sumamente preocupante la concentración de la gran mayoría de ellos –un 75% en Araba y Bizkaia– en los centros de la red pública, lo que conlleva una sobrecarga añadida. En opinión de este Consejo Escolar, la escolarización del alumnado inmigrante es una responsabilidad a compartir por las dos redes, puesto que también la red concertada recibe un caudal importante de fondos públicos para desarrollar su labor. Se trata de una cuestión a resolver con urgencia.”

Junto a los aspectos legales relacionados con la distribución del alumnado autóctono en Secundaria nos encontramos que el fenómeno de concentración de alumnado inmigrante en algunos centros por motivos lingüísticos va a favorecer aún más el desequilibrio entre las dos redes. El hecho de que los hijos de los inmigrantes se matriculen en el modelo A en la CAPV tiene como consecuencia la concentración de estos en ciertas escuelas, públicas casi todas; esa concentración no favorece el mutuo conocimiento ni la convivencia entre niños nacidos aquí y niños venidos de fuera.

4.2. LOS ALUMNOS Y ALUMNAS INMIGRANTES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (ESO Y BACHILLERATO)

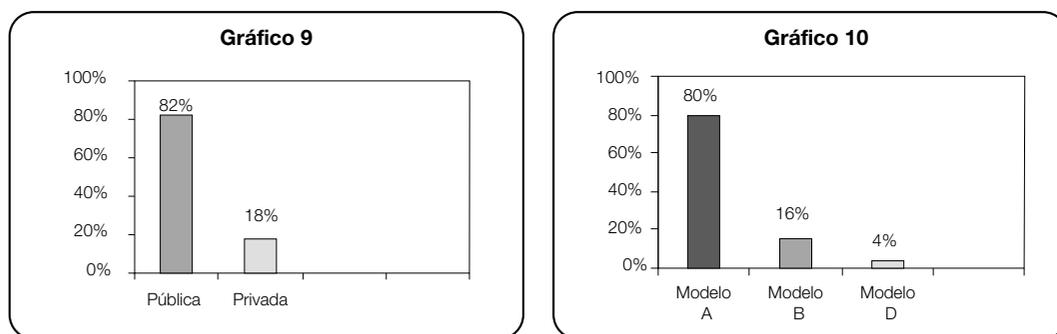
4.2.1. Orígenes y distribución por zonas

Sobre el total de colegios e institutos de Álava, nos encontramos con que la mayor parte de los 1.637 alumnos inmigrantes, el 81,9%, se concentra en centros de carácter público, mientras que 362, es decir un 18,1%, a fecha del 01/01/2004 estaba matriculado en algún centro privado.

Por modelos, en el conjunto de Álava, el 79,3% optaban por el modelo A, mientras que un 16,5% lo hacían por el modelo B y un 4,2% por el modelo D.

En el caso de Vitoria, se observa que, respecto del total de centros de Secundaria de la ciudad, un gran número de alumnos inmigrantes se concentran en muy pocos de ellos, con unas características muy definidas: la mayoría (diez de trece) son centros públicos y la oferta de modelos lingüísticos incluye en siete de ellos los modelos A y B, (en dos además también el modelo D) Los dos de privada estudiados ofertan también el modelo A y B.

Es llamativo el hecho de que en ninguno de los cuatro institutos en los que la oferta lingüística es la de los modelos B y D (dos de ellos sólo ofertan modelo D) haya apenas alumnado inmigrante. O son excepciones, como tres alumnas de origen hindú en un instituto que sólo tiene modelo D y que llegan euskaldunizados porque proceden del colegio de Legutiano, en donde han recibido escolarización en euskera.



Distribución del alumnado en Álava por redes y modelos. Curso 2003-2004. Fuente: Gobierno Vasco

El caso de los pueblos del territorio va a ser distinto respecto al de Vitoria porque las opciones, si las hay, son mucho más limitadas y por tanto las posibilidades de elección. Por una parte, hay que resaltar que, como en el caso de la capital, en los centros de Secundaria de la provincia, la mayor parte del alumnado inmigrante, en caso de haber oferta en modelos A y B optan por el modelo en castellano, y en caso de haber oferta en los modelos B y D la elección se decanta por el modelo que oferta asignaturas en castellano y en euskera.

Los centros estudiados en los pueblos de Álava representan en sus respectivas localidades, prácticamente, las únicas posibilidades de estudio en Secundaria y Bachillerato, con excepción de Llodio, donde hay un colegio privado concertado de titularidad religiosa que oferta también Secundaria y que, además, tiene un porcentaje importante de alumnado inmigrante. En Amurrio, Nanclares de Oca y en Agurain –estos dos imparten sólo ESO– hay también colegios privados-concertados pero apenas tienen presencia de alumnado inmigrante. En Lapuebla hay una ikastola que imparte sólo modelo D y no acoge ningún alumno de origen extranjero.

En los pueblos de Álava, el panorama es completamente distinto respecto a la capital y entre los distintos centros entre sí. La presencia de alumnos y alumnas inmigrantes es más esporádica y en el conjunto de los centros esa presencia es menos significativa y con un impacto menor en la vida académica de los centros de Secundaria o institutos estudiados respecto a los de Primaria. Sólo en un caso, el de Kanpezu, el que menos alumnos totales tiene, el porcentaje de alumnos y alumnas inmigrantes sobrepasa el 10%. En los demás centros apenas llega al 5%.

En los pueblos se mantienen las dos minorías mayoritarias que se señalaban en dos centros: la de alumnos búlgaros en Kanpezu, que representan la tercera parte del total y la de alumnos saharauis en la zona de Amurrio y Llodio.

En el caso de la Rioja Alavesa, los alumnos de origen extranjero que estudian ESO lo hacen en el instituto de Laguardia, centro comarcal que es el único público de la zona que agrupa toda la oferta educativa de Secundaria obligatoria y post obligatoria, y al que acuden los alumnos inmigrantes y autóctonos de los pueblos cercanos.

Las características del alumnado inmigrante de Secundaria, **por orígenes**, parece un calco del de Primaria, con algunos rasgos más marcados, esto es, la concentración de alumnos inmigrantes, se acentúa más en unos centros y en un modelo determinado. Además, al llegar alumnos mayores con las características culturales y lingüísticas más interiorizadas, la diversidad de las aulas se hace más notable en razón de los diferentes orígenes.

Por los demás, la nota característica del alumnado de Álava (Vitoria y el resto del Territorio Histórico) lo mismo que en Primaria, es **la diversidad**. Sirva como ejemplo el caso de un instituto, que tiene aula de extranjeros, es decir, un aula de acogida para los recién llegados a los que se les dé inmersión lingüística inicial, que tiene en sus aulas alumnos de más de 25 nacionalidades distintas.

Todos los centros estudiados de la capital sobrepasan quince nacionalidades distintas entre los orígenes nacionales de los que proceden sus alumnos. Esto sin contar otros alumnos que, en ciertos casos, presentan necesidades pedagógicas suplementarias, como es el caso de los alumnos de etnia gitana, que se viene a añadir a tan complejo panorama.

“Ajmar dum”, el color de los semáforos

“La primera diferencia que yo aprecio entre los alumnos de habla árabe, es la lingüística, aunque sus lenguas proceden del árabe y el árabe clásico se mantiene en los círculos educativos, de prensa, radio, como lengua escrita, la lengua oral está viva en la calle y evoluciona de maneras diferentes en lugares distintos. Además, pretendiendo hablar en un árabe clásico, siempre se cuelean localismos propios y elementos del dialecto. También he de precisar cómo el modelo de estado trasciende y cala en los modelos de familia, no es lo mismo estudiar en un país con una dictadura en el que vas avanzando en la escuela coránica, en un aprendizaje memorístico, fundamentalmente, que en una escuela laica, o vivir en guerra civil con las instituciones totalmente desmoronadas y viendo situaciones de violencia extrema... Por aludir a ejemplos reales cuyas repercusiones nos han llegado en diferentes tiempos. Las mentalidades son diferentes en muchos casos y no sólo por vivir en un país u otro; pensemos en Marruecos: no es igual un niño de Tánger acostumbrado a la ciudad, a chapurrear español, que un niño de un pueblo pequeño del interior cercano a Marrakech. En una ocasión el padre y yo estábamos enseñándoles el camino del colegio a casa a unos niños de esta zona y el ejemplo que les ponía el padre con el semáforo para que no cruzasen era ‘ajmar dum’, les decía ‘en rojo sangre’. En muchas ocasiones partimos de bagajes diferentes, niveles diferentes y luego también está claro que, aunque hay procesos de aprendizaje similares, también hay cosas y casos que te sorprenden.”

Raúl, ex-profesor de árabe

Así, en todos los centros se da la presencia de grupos magrebíes, hispanoamericanos, de lengua portuguesa, asiáticos y procedentes del Este y de países subsaharianos, pero en cinco centros el primer grupo de alumnos inmigrantes, por procedencias, sería el de origen sudamericano y sólo en dos serían mayoría los de origen magrebí (en uno de ellos la tendencia tiende a invertirse también a favor de los alumnos de origen sudamericano).

Es de destacar también que, en la mayor parte de los casos, están matriculados en los cursos de Secundaria obligatoria, siendo muy exigua su presencia en los cursos de Bachillerato y más aun en ciclos formativos donde su presencia es testimonial. Esta escasa presencia de alumnado inmigrante en los niveles educativos más altos se puede deber, al menos en parte, al hecho a que su presencia en las aulas es un fenómeno relativamente reciente y no han tenido tiempo de promocionar hacia los cursos más altos o a los ciclos superiores. Tal vez su falta de integración en el sistema educativo, unido a los avatares de los cambios que han sufrido sus vidas en unos periodos tan sensibles, ha podido influir en su rendimiento educativo. Otra tesis que se va perfilando como explicación a su abandono del sistema educativo es que la falta de continuidad se explique por la necesidad de su incorporación al mundo laboral por la necesidad de incorporar sus aportaciones a los ingresos familiares.

Un hecho relativamente frecuente, constatado por algunos directores de centros, es el caso de alumnas magrebíes que son reclamadas para cuidar en las tareas del hogar o bien para cuidar hermanos más pequeños y también porque, como comentan estas mismas fuentes, no se plantean la continuidad de la mujer en el sistema educativo.

4.2.2. Criterios que intervienen en la elección de centro

En opinión de los directores de los centros de Secundaria, los criterios de elección de los centros escolares por parte del alumnado de origen inmigrante son semejantes a los que se citan en Primaria, si bien al haber menos oferta, sobre todo en el caso de los pueblos, el factor “*de que no hay más opciones*” aparece más citado. Hay que tener en cuenta que apenas hay oferta, por una parte, de centros privados-concertados, y por otra sólo en Laguardia, Iruña de Oca y Campezo se oferta el modelo A, junto al modelo B.

Un caso especial que aparece incluido en el estudio es el de La Milagrosa de Llodio. Éste es el centro privado concertado con más alumnado inmigrante de toda la provincia en números absolutos. El hecho de ser un centro de confesionalidad católica no parece influir en su elección por parte de los alumnos no católicos, que son en una gran parte de origen saharauí. La titularidad es de las Hijas de la Caridad que tienen a su vez uno de los colegios con mayor número de alumnado inmigrante de la provincia de Guipúzcoa, en Donostia.

En Vitoria, se sigue manteniendo como respuesta, en primer lugar, «la proximidad al centro», que algunos la unen a la de «hermanos o familiares en el centro», concepto que en dos centros lo extienden al del «grupo del mismo país de origen».

En el caso de los pueblos con instituto que reciben alumnos de la comarca, el hecho de ofrecer entre sus servicios transporte y comedor está inevitablemente ligado a su carácter de centros comarcales. El de los servicios es, por tanto, un criterio que se cita como motivo que inclina a las alumnas y alumnos amaticularse en estos centros. Es digno de mencionar que en Secundaria aparece citada en tres casos, entre «otras», las decisiones de la Comisión Territorial de Escolaridad.

Sobre la elección de centros por parte del alumnado inmigrante hay datos que son suficientemente elocuentes por sí mismos, y que deben exponerse antes de analizar las respuestas que se dan en los distintos institutos.

Se observa, en primer lugar, que en ninguno de los institutos de modelos D (Ekialde, Mendebalde, Koldo Mitxelena e Ikasbidea) apenas hay alumnos de origen inmigrante. Por otra parte, en los centros privados concertados, excepto en los tres casos que se estudian, donde estudia un grupo relativamente importante de alumnado inmigrante, se da una presencia de este alumnado muy escasa. Además, difícilmente se podría incluir el escaso número de estudiantes de origen extranjero que aparece en estos centros en el grupo objeto del estudio, ya que las características socio-económicas se alejan de la categoría sociológica de los que acuden a los centros públicos citados. Se da, por ejemplo, una mayor presencia de alumnos procedentes de la Unión Europea y prácticamente ninguno de origen magrebí.

Si en el caso de Infantil y Primaria se daba una cierta presencia de alumnos inmigrantes en modelos B, tanto más frecuente cuanto más temprana fuera la escolaridad, en el caso de Secundaria se produce el fenómeno inverso de que cuanto más alto es el nivel del curso, se da menor presencia de este alumnado en los modelos con mayor presencia de euskera. Además sólo se encuentran alumnos que acuden a los modelos B, cuando no tienen opción en modelo A. Si tienen la opción de modelo D junto a la de modelo B, eligen esta última.

4.2.3. Los alumnos inmigrantes y la interculturalidad en los planes de centro de Secundaria

Los planes educativos de centro obedecen a la necesidad de planificar todos los recursos que se involucran en los procesos educativos, de acuerdo con unos objetivos pedagógicos delimitados para un periodo determinado, normal-

mente un año escolar. Requiere, por tanto, una especificación de la plantilla de profesores y sus funciones de acuerdo con los objetivos del área y las necesidades educativas de los alumnos y alumnas.

Aunque, según el sentir de muchos equipos directivos, los planes educativos de centro tienen un componente burocrático importante, son, a pesar de esto, los documentos en los que se reflejan las necesidades que se prevén en función de los datos de matrícula y, también, los instrumentos para establecer previsiones sobre los cambios que se deben introducir y sobre las innovaciones educativas que el claustro de profesores, o parte de él, está dispuesto a afrontar. Ayudan a definir las necesidades que van surgiendo en función de la evolución de la sociedad y de la aparición de alumnos y problemas nuevos.

Preguntados directamente sobre si se había realizado algún cambio en el plan de centro «en función de la llegada de alumnado inmigrante», más de la mitad de los directores de los centros del conjunto de centros de Secundaria consultados afirman que no han realizado cambios significativos en el plan de centro, pero admiten haber realizado adaptaciones parciales en los horarios o en las funciones de algunos profesores para dar respuesta «a las nuevas necesidades». Sólo el representante de un centro privado-concertado afirma que no se ha realizado ningún tipo de adaptación en función de la llegada del alumnado inmigrante, «porque es muy escaso en relación con el número total del centro».

Las aclaraciones sobre el alcance de los cambios realizados son muy diversas pero, hasta los que aceptan haber realizado planes de centro en los que se habían realizado importantes adaptaciones y cambios sobre los modelos existentes, aseguran que *“no han sido sólo en función de la llegada de este tipo de alumnado inmigrante”*. Se han tenido en cuenta a otros alumnos y otros factores.

Además de los alumnos inmigrantes, en muchos de estos centros se incluyen otros grupos de alumnos desfavorecidos como son el alumnado con necesidades educativas especiales ligadas a una discapacidad y el alumnado gitano. Nos encontramos, por tanto, ante una respuesta semejante a la de muchos centros de Primaria: la pretensión de tratar a alumnos desiguales igual que a los demás, actitud de la que se habla en el capítulo tercero, pero que en este caso adquiere una dimensión nueva.

Entre los centros de fuera de Vitoria, sólo uno (el que más alto porcentaje de alumnado inmigrante respecto al total tiene) ha realizado un plan de centro en el que se introducen cambios importantes en función de la llegada del nuevo alumnado por medio de un proyecto de intervención educativa especial PíEE (ver apartado 4.4.2.). Otro centro privado concertado de Llodio, también con importante presencia de alumnado procedente de otros países, se estaba planteando la realización de un plan de centro que contemplara la nueva realidad.

Como vemos, en la etapa de Secundaria, a la llegada del nuevo alumnado, se añaden otros factores ligados a la propia complejidad de la etapa por lo que, en muchos casos se atiende a cuestiones de convivencia tanto como a la innovación pedagógica además de la diversidad y la interculturalidad.

Existe una especie de preocupación en los equipos directivos que ilustran expresiones del tipo: *“que no haya problemas es lo principal, luego se ofrecerán los contenidos académicos”*, o *“lo primero es que conozcan el idioma y después la integración en el aula”*, *“cada uno atiende la diversidad en su clase”*, etc. Como veremos, las respuestas adoptadas en los distintos centros se corresponden con la diversidad de cuestiones que se plantean en torno a la educación en la etapa de la ESO. Sus resultados se verán con el tiempo pero son las soluciones más o menos exitosas que se han encontrado ante demandas tan urgentes y acuciantes.

La llegada de los alumnos inmigrantes a nuestras aulas se ha ido realizando de un modo constante en los últimos años. Primeramente los alumnos llegados de otros países iban apareciendo en los centros, gota a gota, con una cadencia que permitía integrarlos en la marcha de los centros sin que por eso la dinámica escolar se resintiera. Las adaptaciones se iban haciendo a medida que iban llegando, ya que su presencia apenas significaba un pequeño impacto en la vida de los centros. Sin embargo, en los últimos años su flujo constante, añadido a otros grupos de alumnos los que se habían ido incorporando anteriormente, se ha convertido, en algunos centros en un elemento más que añadir a la complejidad y diversidad de la etapa.

Al plantear los planes de centro tenemos que dar respuesta a preguntas del tipo: ¿Qué hacer con el alumnado que se incorpora al aula una vez empezado el curso? ¿Y qué hacer con alumnado con déficit lingüísticos y de conocimientos importantes? ¿Cómo incorporar la diversidad cultural que estos alumnos y alumnas aportan al centro? ¿En qué aula se debe acoger? ¿Se deben crear aulas especiales? ¿No podemos caer en la creación de «aulas gueto»? ¿Qué procedimientos se deben seguir? ¿Y cómo hacer esto y mucho más sin romper las dinámicas educativas del centro y sin que el proceso de los demás alumnos se vea afectado negativamente?

Los planes educativos de centro pretenden dar respuesta a estas preguntas, pero éstas van a ser en todos los casos distintos, de acuerdo con las variables que se dan: situación del instituto o colegio, tipo de alumnado, composición del claustro, etc. En cualquier caso no hay recetas. Parece que, ante cada caso, habría que adoptar la decisión pertinente: es decir, considerar la combinación de todos los factores y ver qué es lo más adecuado.

Ante esto, la respuesta dada ha sido tan variada que se podría decir que cada uno de los centros consultados ha dado diferentes respuestas a la aparición del nuevo alumnado.

Un hecho objetivo que el trabajo perfilaba en la etapa de Primaria y que confirma en la de Secundaria es que los centros educativos que más se han implicado en proyectos de centro de carácter intercultural son los que más alumnos de origen extranjero tienen. Y cuanto más complejidad y diversidad de alumnado tienen, más actuaciones innovadoras han realizado.

Parece evidente, sin embargo, que es en estos contextos, y no en otros, donde se considera normal que surjan iniciativas pedagógicas que sirvan para dar respuesta a las nuevas demandas que van surgiendo y para las que ni los centros (ni tampoco la Administración, en ciertos aspectos) habían hecho previsiones.

Por otra parte, existe un **discurso oculto** (Jordán, 1996) que está generalizando la idea de que la educación intercultural sólo tiene sentido en aquellos centros escolares o aulas donde hay diversas culturas en presencia, donde hay niños y jóvenes visiblemente diversos por su color de piel, idioma, distinto del país de origen, y esta perspectiva niega al resto del alumnado el conocimiento explícito y amplio de la diversidad cultural, la existencia de los «otros», y, con ello, el ejercicio de la tolerancia, el conocimiento y respeto de las otras culturas, y la promoción de actitudes antirracistas que este tipo de educación intercultural conlleva.

Los proyectos constituyen una parte de los planes de centro en los que se introducen las innovaciones pedagógicas que se plantean desarrollar de cara al futuro y que afectan a una parte del profesorado y algún aspecto parcial del plan del centro. El número de profesores que participan en cada proyecto es muy variable, y pocas veces implican directamente al claustro completo, si bien, de una u otra manera, todos los miembros se suelen ver afectados de un modo indirecto. La mayor parte de las veces, los proyectos los realizan grupos de profesores, asociados a una etapa o un área que comparten una misma orientación metodológica.

Los proyectos que realizan los centros son, en muchos casos, consecuencia del hecho de que se ha percibido la necesidad de adaptar ciertos aspectos a los cambios que se van produciendo en la sociedad en general y la sociedad educativa en particular, ya que el modelo de organización no puede ser concebido como algo estático. En otro momento, fue la introducción de los alumnos de necesidades educativas especiales en los centros el hecho que impulsó adaptaciones curriculares y cambios en la perspectiva del centro que resultaron enriquecedoras para todos. La introducción de las nuevas tecnologías, las TIC, ha sido una ocasión para introducir en varios centros proyectos de formación principalmente.

La llegada del alumnado inmigrante a los centros de Secundaria estudiados en Vitoria ha venido, en cierta manera, a servir como otro acicate más de los cambios que se estaban demandando y que se añadía a la implantación de las nuevas tecnologías y la creciente diversidad del alumnado.

En otro ámbito de cambios más reducido, se trataría de adaptar los propios recursos del centro y replantearlos en función de las nuevas necesidades. Estas nuevas necesidades pasan en algunos casos a consolidarse y a fijar una nueva organización de determinados aspectos del centro. Estas adaptaciones pueden afectar a:

- los horarios del profesorado del centro
- la organización de los grupos
- el currículum

4.2.4. La convivencia en los planes de centro de Secundaria

Debemos tener en cuenta que, entre las preguntas que se hacen en este apartado, además de las referidas directamente al cumplimiento de las normas de régimen interno, se incluyen otras más genéricas, que tienen que ver con la repercusión que pueden tener las diferencias culturales y de orígenes en aspectos más amplios de la convivencia escolar.

Los alumnos inmigrantes, como grupo, no plantean problemas pedagógicos añadidos a los alumnos autóctonos, pero el primer hecho que llama la atención, a diferencia de Primaria, entre las respuestas recibidas en este apartado, es que, en cuatro de los doce centros estudiados en Secundaria, se elija entre las frases propuestas la que se refiere al hecho de que *“algunos alumnos sí que plantean problemas específicos”*. En otros dos, se elige la respuesta de que *“plantean problemas suplementarios”*, aunque luego, en la explicación, se añade que estos problemas suplementarios se refieren al aprendizaje no sólo de contenidos sino en relación con la vida en el instituto, ya que en algunos casos tienen que aprender normas elementales de convivencia.

Incluso en los centros en que se responde, en primera instancia, que *“el alumnado inmigrante plantea problemas similares al resto del alumnado”*, en aclaraciones a la respuesta, se añaden explicaciones espontáneas que son sintomáticas de la diversidad, de problemas que se suscitan con la aparición del nuevo alumnado, que se añaden a los de que por sí plantea el alumnado autóctono de la etapa. En varios casos, cuando se habla de problemas de tipo disciplinario con algún alumno de origen extranjero siempre se añade que corresponde sólo a algún caso aislado.

Es llamativo que un director alude a los problemas de aprendizaje, dentro de este apartado de preguntas, porque entiende que en estos niveles, a veces, suelen llegar alumnos con déficit de conocimientos tan importantes que influyen en la marcha del centro. Cuando se hacen alusiones a algún colectivo de alumnado de inmigrantes en conjunto, sólo en un caso, un jefe de estudios de Secundaria se refiere al hecho de los que los alumnos de origen sudamericano no tienen hábitos de estudio y llevan un ritmo más lento. En relación a otras alusiones a grupos y opiniones del profesorado en general se puede ampliar la información en el capítulo 6º, dedicado a estas opiniones.

En cuanto a **los signos culturales**, en un centro de secundaria –que es sólo de ESO– han establecido, como norma general, la prohibición de cualquier tipo de prenda en la cabeza, como un elemento más de las normas de convivencia incluidas en el plan de centro. La prohibición está principalmente dirigida a los alumnos que suelen llevar gorra también dentro de las aulas. Así, el tema del pañuelo entre las alumnas musulmanas se contempla dentro de una normativa más general despojada de todo matiz religioso. Sobre este aspecto en particular, el del pañuelo o velo islámico entre estas alumnas y que tanta polémica ha despertado en el país vecino, el tono general es bastante permisivo y en los casos en los que se lleva, a pesar de que no se considera evidentemente la prenda más apropiada para realizar las actividades de Educación Física, el profesorado lo contempla como mal menor *“siempre que hagan en las actividades lo mismo que los demás”*. Hay que considerar, apunta un director, *“que para ellas y para sus familias el hecho de hacer educación física dentro de la misma aula, conjuntamente con los chicos, significa un importante paso”*.

En dos centros, se citan casos de alumnas musulmanas en las que el llevar el velo es una imposición familiar y cuentan, en un caso, que las alumnas salen con él de casa y se lo quitan según se acercan al instituto. En otros casos, los familiares les están esperando al salir de clase y en cuanto abandonan el patio se los ponen.

Un capítulo aparte, respecto a la influencia de la religión en las actitudes del alumnado inmigrante, es el tema de las clases de sexualidad sobre las que algunos padres musulmanes no suelen ser partidarios de que participen sus hijas (sobre los hijos no se opina) y hay casos en los que se cita expresamente que los padres prohibieron a su hija la asistencia.

Sin embargo, por primera vez, se habla de una problemática que no se había mencionado hasta ahora: el **“choque cultural”** entre las dos generaciones de inmigrantes, que se expresa en el rechazo de algún /a alumno/a de familia islámica que se queja o rechaza el hecho de tener que asistir a la mezquita una vez por semana. También alguna profesora refiere el hecho de que se quejan de que en sus casas no tienen libertad para llevar la ropa como el resto de las alumnas.

El “choque cultural”

En un centro de secundaria, cuentan lo sucedido con una alumna de origen magrebí y cuya familia era de religión musulmana. Una vez, el representante de una casa de ‘productos íntimos para la mujer’ repartió entre las alumnas adolescentes un “kit” con un muestrario de propaganda de la marca.

Al día siguiente, la madre de la alumna se presentó al profesor tutor, muy preocupada, enseñándole un “tampax” e intentando explicarle (como podía, pues no hablaba apenas castellano) que aquello que llevaba en la mano su hija no se lo podía poner: su marido se iba a enfadar con ella, porque pensaba que sólo las mujeres casadas podían usarlo.

El profesor en cuestión le explicó, como pudo, que aquel tubito de cartón era inofensivo, que no tenía ningún efecto, ‘que no rompía el virgo’, le llegó a decir. La mujer no entendía, por más que el profesor insistía intentando explicárselo como podía.

Afortunadamente aparecieron dos profesoras. No le explicaron nada a la madre, la habían entendido. cogieron la caja y tiraron el “tampax” a la papelera, dejando las compresas.

El profesor en cuestión reconoció que, para algunos asuntos, era mejor que se explicaran entre mujeres, aunque fueran de distintas culturas.

En estos casos, los directores de los centros intentan convencer a los padres de la conveniencia de las clases que se dan con planteamientos científicos y que son actividades en principio obligatorias para todo el alumnado del centro si están contempladas dentro del currículo de alguna asignatura, son obligatorias, si bien en algunos de los casos citados los directores de los centros hacen excepciones, especialmente si son actividades complementarias o de las tutorías.

Se hacen también excepciones con el tema religioso en los centros privados concertados que son de titularidad religiosa. Los responsables educativos de estos centros, consultados sobre este particular, afirmaban que, cuando había en el centro celebraciones de carácter religioso, no se obligaba a asistir a los alumnos que no eran de confesión católica. En un centro concertado, se comenta como caso llamativo el de unos alumnos saharauis pequeños, que estaban excluidos de rezar la oración en el comedor pero, en su inocencia, pedían ellos mismos que les dejasen rezar porque no querían ser distintos del resto.

4.2.5. Las relaciones entre las familias y los centros educativos

El grado de implicación de las familias en la vida escolar es, en opinión de todos los cargos directivos encuestados, uno de los factores más decisivos en el éxito escolar de sus hijos. Existe una relación directa entre el grado de compromiso de los padres y madres por la marcha de los estudios de sus hijas e hijos con el interés que estos ponen en las tareas escolares. Parece, pues, necesario involucrar mucho más a los padres con los estudios de sus vástagos ya que, además, una queja común de muchos profesores es el hecho de que las madres y sobre todo los padres del alumnado inmigrante, bien porque no pueden asistir por motivos laborales, o bien por falta de costumbre, no aparecen excepto cuando se les llama.

En Secundaria, los padres de los alumnos inmigrantes (igual que en el caso de los autóctonos) participan poco, mucho menos que en Primaria. Sería deseable, según todos los entrevistados, que mantuvieran contactos más frecuentes con el profesorado del centro y con otros padres y madres de la asociación. *“De todas las maneras, cuando se les llama por algún problema puntual asisten inmediatamente”*, afirman varios profesores. Sin embargo, su ausencia no siempre significa desinterés, a veces significa justamente lo contrario. Según J.A. Jordán (1996), muestra una confianza ciega en los profesores y profesoras, a quienes consideran los expertos en la enseñanza:

“Muchos estudios han demostrado que las familias inmigradas acostumbran a tener más interés y más confianza en la escolaridad de sus hijos que las autóctonas (si se comparan familias del mismo estatus social). El motivo de esta confianza es muy sencillo: los padres ven la escuela como el posible, o el único, ascensor social para sus hijos (...) Por esta razón animan a los hijos (segunda generación) a llevar a cabo una especie de inmigración interior, es decir, a pasar de la dura realidad que viven como inmigrantes, a una vida profesional digna, difícilmente alcanzable sin una acreditación mínima.”

Hemos preguntado en los centros de Secundaria en los que se ha realizado el estudio, si existe **una relación fluida con las familias de los alumnos inmigrantes** y, lo mismo que en Primaria, nos hemos encontrado con una serie de constantes que se dan en estas relaciones. Según los responsables consultados, estas relaciones suelen estar mediatizadas por las dificultades de lengua y los horarios laborales. Ambos impedimentos les retraen de acercarse a los centros a interesarse más por la educación de sus hijos e hijas. En cualquier caso, como en el resto de los alumnos en esta etapa, la presencia y la participación de los padres en la vida educativa de los centros se reducen respecto a Primaria, y mucho más, por razones obvias, respecto a la etapa de Infantil.

Como impresión general respecto a Primaria, las afirmaciones en cuanto a la participación de los familiares son menos categóricas. Los padres asisten al instituto *“no muy a menudo”*, *“cuando surgen dudas”*, *“las normales, cuando se incorporan”*, *“relaciones sí, pero no diría que son fluidas”*.

En los casos de **los pueblos**, parecen mostrar más disposición a participar, y en casi todos los casos son las madres las que más se acercan a los centros, excepto en el caso de los alumnos magrebíes, en el que son los padres quienes dominan más la lengua que las madres. También, en varios casos, se cita el papel que hacen los hijos e hijas como interpretes entre sus progenitores y el personal del instituto.

Algunos equipos directivos se quejan de que las familias inmigrantes participan poco en la dinámica escolar en general y sería deseable que participaran más. Lo que no se da es ningún caso, como en Primaria, de padres y madres que participen en los consejos escolares. Una orientadora se queja incluso de que sean reticentes a participar en las APA.

En ese sentido la idea propuesta en el capítulo de Primaria, sería válida también en Secundaria. La propuesta de la Federación de Asociaciones de Padres de Álava, Denon Eskola, sería crear la figura de una especie de **«encargado» de padres inmigrantes**, que tendría como objetivo promover las relaciones de estos con el conjunto de los padres y madres.

El hecho de que los padres y madres del alumnado inmigrante no pertenezcan a estas asociaciones se debe también a la falta de información. La pertenencia a este grupo en el que existe una cierta comunidad de intereses, tendría la facultad de favorecer su integración en la vida, no sólo del centro sino de su medio social. Además, les permitiría disfrutar de las actividades y las subvenciones que suelen acompañar el hecho de pertenecer a la asociación.

A veces, los equipos directivos de los centros, explica un jefe de estudios de Secundaria, se encuentran ante un **dilema**: el hecho de que no se quiera dar una imagen que asocie el centro a un porcentaje muy alto de inmigrantes influye a la hora de no hacer convocatorias específicas para padres de inmigrantes. *“Dar la imagen de que hay muchos alumnos inmigrantes en el centro puede alejar aún más a los alumnos autóctonos”*. No se quiere dar una imagen en la que pese como algo exclusivo o mayoritario la presencia de inmigrantes, no se quiere marcar el centro como un **«reducto de inmigración»** y preferirían que ese cometido especial de interlocución con los familiares de

los alumnos inmigrantes (organización de **escuelas de padres**, comunicaciones en sus idiomas nativos, campañas informativas...) las realizaran la Delegación o las asociaciones de padres, porque en la mayoría de los casos los equipos directivos de Secundaria están desbordados.

Hay que señalar que, excepto en un instituto, el «Francisco de Vitoria», no se han hecho en los centros de Secundaria iniciativas específicas tendentes a acercar a los padres del alumnado inmigrante a los centros escolares de Secundaria. En este centro, se ha planteado una actuación especial que no se ha hecho en ningún otro: se les envían las convocatorias de reuniones de padres u otras informaciones en sus propios idiomas. Se redactan las cartas en trilingüe: euskera, castellano y en una de las lenguas minoritarias de los alumnos del centro: árabe, chino, rumano o francés, según los casos.

Otro proyecto que intentaría acercarlos al centro sería una **escuela de padres y madres** en el centro donde estudian los hijos en la que se les daría clases de español y/o informática. Ni que decir tiene que el ver a los padres en la escuela, queriendo aprender, sería un inmejorable estímulo para que sus hijos e hijas valoraran de otra manera el estudio y las actividades educativas propuestas por el centro.

من خلال هذه الرسالة ; نستد عيكم من فرانسيسكو فثوريا إلى الإجماع الذي سيعقد لدراسة مشروع
ت التلاميذ . الإجماع سيعقد بمقر هذا المركز الخميس المقبل أ 1 أبريل على الساعة 7 . ند كركم أن
تكوين عائلنا
جد مهم لدراسة التجربة وكذا لطراح مقترحاتكم و مطالبكم . وفي إنتظار حضوركم تقبلوا فائق إحتراماتنا
دضوركم

Estimados pais, maes e familiares:

Pela presente carta o Instituto de Ensino Secundario “Francisco de Vitoria” B.H.I. convida-vos a participar numa reunião que se vai realizar relacionada com o projecto “Formação de Familiares de Alunos” que estamos tentando pôr a funcionar. Dita reunião vai ter lugar no Instituto, na próxima Quinta-feira, dia um de Abril, pelas 19:00 horas.

Quero recordar-vos que é uma proposta que só tem sentido se houver participação de todos e, é por isso, que gostaríamos de contar com a vossa assistência, tanto para aprofundar na concretização de experiência, como para recolher as vossas sugestões e apoios.

Agradecendo de antemão a vossa atenção, despede-se, atentamente:

Orientador del Instituto Francisco de Vitoria

Estimados padres y madres y familiares:

Sirva la presente para invitaros, desde el I.E.S “Francisco de Vitoria” B.H.I., a una reunión que vamos a celebrar en relación con el proyecto “Formación de Familiares de Alumnos” que estamos intentando poner en marcha. Dicha reunión se celebrará en el Instituto, el próximo Jueves, 1 de Abril, a las 19:00 horas.

Recordaros que es una propuesta que adopta todo su sentido desde la participación de todos y, es por ello, que estaríamos encantados de contar con vuestra asistencia, tanto para aprofundar en la concreción de la experiencia, como para recoger vuestras sugerencias y aportaciones.

Agradeciendo vuestra atención, se despide, atentamente:

Orientador del Instituto Francisco de Vitoria

Guraso agurgarriok,

Gutun honen bidez luzatu nahi dizuegu gonbidapen hau:

Datorren osteguna, apirilaren 1ean 7etan, elkartuko gara ikasleen familientzako prestakuntzari buruzko proiektua joratzeko. Proiektu hori abian jartzeko zuen partehartzea behar dugu, horrexegatik bilera honetara etortzea eskatzen dizuegu zuen iradokizunak eta ekarpenak jasotzeko asmoz.

Aurrez aurretik zuen arreta eskertuz, agurtzen zaituztet:

Francisco de Vitoria BHIko orientatzailea

(en castellano, euskera y alguna de las lenguas familiares de los alumnos)
Carta a los padres de alumnos inmigrantes de un instituto de Vitoria

4.2.6. Los aspectos culturales fuera del aula

Son llamativos los casos que comentan una orientadora y un jefe de estudios, de distintos centros de Secundaria, sobre el problema de **adaptación a la sociedad de consumo** que plantean algunos alumnos recién llegados de sociedades de más bajo nivel económico.

No tienen una explicación muy clara, pero, en algunos casos, comentan, sería el atractivo de una variedad tan deslumbrante de productos de consumo, el recurso de persuasión que utilizaron sus familias para arrancarlos de sus países y traerlos al nuestro. El consumismo sería un factor de atracción, pero, al mismo tiempo, una vez llegados aquí, un elemento que va a jugar en su contra, al comprobar, decepcionados, que no todo era tan asequible como les contaban. El reconocer que sus expectativas no son tan fáciles de colmar como pensaban puede influir en una actitud negativa y disconforme que les hace proclives a no aceptar la nueva realidad y a mostrar una conducta problemática.

Esta conducta la exponía en términos parecidos una orientadora que hablaba incluso de la necesidad de una atención psicológica específica para algunos casos; señalaba su temor ante una especie de síndrome que se está produciendo entre alumnos inmigrantes adolescentes recién llegados. Consiste en que un llamativo número de casos de jóvenes inmigrantes sufren desequilibrios por los contrastes tan fuertes entre el modo de vida de sus países de origen y nuestro país. Pone el ejemplo del consumo de productos que no estaban a su alcance en su tierra de origen y que aquí, al estar tan cercanos –y no siempre asequibles–, parecen necesitarlos de una manera compulsiva.

En otro orden de cosas, pero ligado a este fenómeno, algunos profesores se quejan de la actitud de algunos alumnos inmigrantes y también de algunos autóctonos, que afirman no tener dinero para los libros y sí tienen para objetos de consumo más caros, como teléfonos móviles, «discmans», etc.

Los responsables de dos centros van más lejos y han comentado que, en algunos casos, los alumnos autóctonos de familias también necesitadas se sienten discriminados respecto a algunos alumnos inmigrantes en el tema de las ayudas sociales que reciben de los organismos de asistencia social. Existe el problema, y habrá que medir la dimensión del malestar, de que los alumnos de aquí sienten que, por un supuesto o no excesivo proteccionismo con los alumnos inmigrantes, pueden sentirse ignorados por las instituciones y afloran reacciones de xenofobia.

Se sugiere más control en las ayudas a los inmigrantes, pues no en todos los casos, por ser inmigrantes, están necesitados, dicen. De cualquier modo, se pide que una parte de la ayuda social se utilice directamente para pagar las cuotas de las APA y el material escolar desde las instituciones que sufragan dichas ayudas.

Sobre el **absentismo escolar**, se añade, en muchos casos, «consentido por las familias». Sobre este problema se está empezando a concienciar en todos los institutos consultados y en algunos han empezado a realizar actividades en colaboración con trabajadores sociales y educadores de calle que utilizan diferentes estrategias para canalizar las distintas actividades de los alumnos que plantean más problemas. Sin embargo, como dato llamativo, una orientadora formula un problema nuevo, y es el hecho de que los alumnos inmigrantes *“por cuestiones de desarraigo social o afinidades comunes, tienden a juntarse con los alumnos más marginales del centro”*.

Los orientadores de varios centros citan a **los trabajadores/as sociales** como eficaces colaboradores de la vida escolar, no sólo como continuadores de las tareas educativas fuera del aula, sino por su labor de integración social mediante los centros cívicos y actividades de calle. De ellos, los chicos y chicas recaban la información que no se atreven a solicitar a los profesores; ellos les ayudarán a hacer nuevas amistades, ya que mediante de dinámicas de convivencia a través de juegos, campeonatos deportivos, salidas de fin de semana, actividades de calle, etc. les ayudaran a conocerse entre ellos.

Puede resultar curioso mirado desde dentro de la comunidad escolar, pero la mayoría de las organizaciones que tienen contacto con la población inmigrante fuera del aula llaman la atención sobre la importancia del trabajo social como un imprescindible complemento de la acción educativa: el trabajo educativo no puede ser algo separado del trabajo social. Sabemos muy bien que un alumno que tiene problemas de convivencia en casa los trasladará de una manera más o menos explícita, inevitablemente, al centro y que estos alumnos además de no progresar individualmente, si no se hace un tratamiento específico, supondrán una rémora importante para el grupo donde se les incluyan.

Salvo con la minoría gitana, los trabajadores sociales habían tenido con la escuela, con el mundo educativo, un contacto muy esporádico. En la actualidad, la presencia de alumnos y alumnas procedentes de otros países ha puesto de relieve el interés que tiene relacionar el mundo educativo con el conjunto de elementos sociales que conforman la vida ciudadana. Los trabajadores sociales, indican todas las portavoces de organizaciones de apoyo a inmigrantes consultadas, tienen y deberán tener en el futuro una presencia cada vez mayor como elementos de cohesión entre la ciudad y la escuela.

El ex-alcalde de Vitoria José Ángel Cuerda también apunta la importancia creciente de los trabajadores sociales, *“no sólo para el alumnado inmigrante sin para los centros educativos en su conjunto”*, pero va mucho más lejos cuando añade que el Ayuntamiento no tiene que ser una institución que se relacione sólo con la escuela a través de los servicios que ofrece al conjunto de la ciudad, *“sino que la ciudad misma, en su conjunto, tiene que ser un espacio educativo”*.

4.3. LA INTEGRACIÓN DEL ALUMNADO DE SECUNDARIA EN EL AULA

La llegada de los alumnos inmigrantes a los distintos centros de Secundaria se produce en un porcentaje superior al 70% siguiendo los mismos procedimientos que los alumnos autóctonos, es decir proceden de la sección de Primaria del mismo centro o de la escuela de la zona que les corresponda. En ambos casos llegan con informes de los centros de procedencia que, en la mayor parte de los casos, se ven contrastados por evaluaciones iniciales realizadas por el centro de destino, lo mismo que se realiza con todos los alumnos al principio de curso para valorar los niveles de conocimientos generales. Las materias objetos de evaluación en el primer curso de Secundaria son la lengua y las matemáticas y, en algunos centros, el inglés.

En ciertos casos, sólo se hacen pruebas iniciales si se percibe algún tipo de problema. En cualquier caso, la primera evaluación es el momento en el que se pone toda la información en común y es cuando, si se detecta algún problema, se replantea la ubicación del alumno o alumna, y se toman medidas sobre los refuerzos necesarios, si es el caso.

De todas las maneras, las mediciones iniciales de nivel de conocimiento son útiles para establecer el nivel de cada alumno y del grupo sin contar que, en casos de alumnos que llegan de otros centros, incluso de la propia ciudad, los expedientes académicos suelen tardar en ser enviados más de un mes.

Alrededor del 30% del alumnado restante puede llegar de las aulas de acogida, en cuyo caso también llegan con informes elaborados por el profesorado del aula de extranjeros. Al alumnado no castellano-parlante que llega a esta etapa se les asigna un centro de referencia; pero antes de integrarse en su centro deben pasar un periodo variable en el aula de acogida para extranjeros, donde se les imparte los conocimientos lingüísticos y generales que les puedan permitir el iniciar las clases en el aula de referencia.

Si llegan a alguno de los otros centros repartidos por la provincia, donde no hay aula de acogida como en Vitoria, lo hacen directamente de su país de origen al centro que les corresponda. En ese caso son los profesores de refuerzo lingüístico los que desarrollarán la misma función que se desarrolla en las aulas de extranjeros.

En un instituto se cita que el plan de acogida tiene previsto todo un protocolo de acogida que entre otras medidas, incluye pruebas de lengua en castellano, ya que se da por supuesto que no saben euskera. Suelen ser los profesores de español lengua extranjera o los profesores de refuerzo lingüístico los encargados de evaluar sus niveles y, junto con el orientador del centro, deciden el grupo en los que se integrarán del modo más conveniente.

Para **integrarlos en un grupo determinado** el criterio que se cita más frecuentemente sigue siendo, lo mismo que en Primaria, el de la edad, con la aclaración en varios casos de que *“es un curso inferior al que les correspondería por los años que tienen”*. En todos los casos, se deja la puerta abierta a posteriores reubicaciones del alumnado, en función de las necesidades tanto lingüísticas como de conocimientos que vayan mostrando.

Conviene recordar en este punto algo que por obvio a veces se olvida, pero que parece conveniente tener en cuenta. El hecho de que muchos alumnos de origen extranjero tengan déficit lingüístico no implica que no tengan un nivel igual o superior al de los alumnos autóctonos en otras materias. A veces una incorrecta dicción o inadecuado vocabulario puede llevarnos a creer que estos nuevos alumnos vayan a tener por ese motivo un nivel menor en otras áreas. La experiencia nos demostrará que no es así y, por tanto, habrá que delimitar, con el mayor cuidado, cuáles son las **adaptaciones personales** que necesitan.

4.3.1. Las adaptaciones curriculares en Secundaria

La Administración educativa identifica lo que han de aprender los alumnos y alumnas de unas edades concretas en unos entornos socioculturales determinados mediante el establecimiento del currículo. Hasta la aplicación de la LOGSE ha habido siempre un **currículum cerrado**, es decir que se determinaba lo que tenía que aprender el alumnado en un curso concreto sobre unas materias determinadas.

Sin embargo, con la aplicación de la Ley de 1992, el Diseño Curricular Básico de Secundaria marcaba unos objetivos generales que tenían que encontrar su concreción en los planes generales de centro, «teniendo en cuenta las necesidades de su alumnado». Se propugnaba, por tanto, un modelo de **currículo abierto** que permitiría, desde la perspectiva de una pedagogía capaz de adaptarse a la diversidad del alumnado, que todos los alumnos logran los objetivos mínimos.

Es imprescindible contemplar la atención a la diversidad como el eje vertebrador de la actuación educativa y no identificar este concepto únicamente con los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales (María del Mar Aldamiz-Etxebarria, 2000:58) Las posibilidades de este tipo de currículo van a ser las que van a permitir a los centros crear los marcos de aprendizaje que permitan integrar *“a los alumnos inmigrantes como a todos los demás”*.

La adaptación del currículo es un principio general de planificación y actuación educativa y afecta a todos los alumnos y las alumnas, y no solamente a algunos de ellos supuestamente problemáticos o diferentes. Hay que recordar con Javier Onrubia y otros (2004:10) que:

“No se considera como principio que alumnos y alumnas distintos deban de tener objetivos y contenidos de aprendizaje radicalmente distintos, ni tampoco que la respuesta a la diversidad deba reducirse a determi-

nados colectivos de alumnos con dificultades o problemas en el aprendizaje. Por el contrario, esta estrategia intenta asegurar que todos los alumnos alcancen determinadas capacidades consideradas mínimas e irrenunciables, por medio de las adaptaciones curriculares y organizativas que sean necesarias; igualmente, parte del supuesto que todos los alumnos son, por principio, diferentes y que, por tanto, la respuesta a la diversidad implica el trabajo educativo habitual con todos.”

Hay que tener presente que en el diseño curricular base del País Vasco (1992:87), en las orientaciones metodológicas que se dan para el tratamiento de la diversidad, ya se contemplaban estas necesidades de adaptación ante la presencia de alumnos y alumnas inmigrantes, que desconocen las dos lenguas oficiales de la Comunidad:

“Su adaptación requiere recibir un apoyo que les permita adquirir la suficiente competencia comunicativa en ambas lenguas, o, al menos, en la de mayor uso como vehículo de aprendizaje en el centro de referencia, así como las clases de refuerzo en su lengua materna si fuera necesario.”

Las adaptaciones curriculares realizadas en los centros corresponderían al tercer nivel de concreción, el que corresponde a **las adaptaciones de aula**. Dependerá de como se planteen los aspectos generales del centro para que haya una mayor o menor flexibilidad en este tipo de adaptaciones. Será mucho más fácil comenzar a hablar de adaptaciones en los centros en los que se plantea un proyecto intercultural y que se esfuerce en priorizar, en su proyecto curricular, los objetivos finales que se consideren más convenientes para poder integrar un alumnado en el que la diversidad es la característica fundamental.

La «diversidad» de antaño

Una profesora entrevistada confesaba, sobre este particular, que ella, lo mismo que muchos de su edad, alumnos en escuelas de pueblos pequeños, conocieron la escuela comprensiva, aunque no se le llamaba así.

Eran las escuelas unitarias de los pueblos pequeños, con una sola aula y un solo maestro. En mi pueblo, en La Rioja, había sólo una clase para todos. Estudiábamos todos juntos, chicos y chicas, de 4 a 14 años con una maestra que nos iba atendiendo, como podía. Ahora parece increíble. Los mayores explicábamos a los pequeños y no teníamos apenas libros: alguno de lectura, la Enciclopedia de Álvarez y los cuadernos de problemas de Cuadrado. En invierno teníamos que llevar cada uno nuestro brasero...

De todos modos (y así se ha percibido en las encuestas), el tratamiento de la diversidad es visto de distintas maneras, si bien según el estudio realizado por María del Carmen Oliver Vera (2002:220) una mayoría del profesorado, el 48,9%, considera que la mejor manera de atender la diversidad, “es adecuar el currículo a las necesidades educativas de los alumnos”, mientras que un 23% del profesorado de dicha encuesta considera que la mejor manera de tratar esta diversidad es “cambiar el método de enseñanza por el que más se adapte al alumno”.

De esta adecuación, destaca, prioritariamente, la necesidad de adaptar los contenidos y las actividades de enseñanza-aprendizaje a cada alumno por encima de la adaptación de objetivos. Los materiales curriculares y, en particular, los textos educativos también son señalados como medio de aprendizaje que se debe adaptar.

Como vemos, las adaptaciones curriculares han estado y están presentes en todos los planteamientos pedagógicos de la escuela comprensiva. Lo que cambia en este planteamiento sobre la diversidad en el aula es el punto de vista según el cual no sería ya un procedimiento «compensatorio», sino un instrumento que nos permitiría enfrentarnos a la diversidad del alumnado, desde unos procedimientos más eficaces.

4.3.2. Las adaptaciones curriculares realizadas en los centros de Secundaria

Todos los directores de los centros estudiados, afirman, a diferencia de lo que se dice en Primaria, que se hacen adaptaciones referidas, no sólo a los contenidos, sino también a la organización de los grupos. Sólo en un centro privado-concertado de la capital, se dice que no, porque *“los que llegan al centro suelen llegar con cierto nivel y si llegan con adaptaciones o programaciones especiales, se sigue con ellas”*.

Las estrategias de adaptación curricular pueden afectar al **qué y cómo** enseñar, es decir, a la secuenciación de los contenidos de las materias que se decide adaptar, o a **quiénes y dónde**, que se referirían a las estrategias de organización de los grupos. Vamos a ver cómo ambos planteamientos se van a desarrollar en los centros y, en algunos casos, de manera simultánea.

Todos los centros refieren que utilizan, de una u otra manera, **las adaptaciones en el currículo**. Otra vez va a ser llamativo el hecho de que, como en la pregunta se explicita la mención al alumnado inmigrante, varios de los entrevistados añaden que este tipo de actuaciones (desdobles, refuerzos etc.) se hacen *“como con el resto de los alumnos”*. Esta especie de invocación a la igualdad o a la no discriminación responde también al hecho de que las adaptaciones curriculares sirven para tratar la diversidad de niveles de todo el alumnado. La experiencia muestra que, de todas las maneras, el mayor número de alumnos que integran estas adaptaciones curriculares, especialmente las de lengua, son alumnos y alumnas de origen extranjero; a lo que se suelen añadir, en el caso de las matemáticas, los alumnos autóctonos.

Las asignaturas más citadas en las que se realizan adaptaciones son el castellano y las matemáticas, y en los centros de modelos B y D se añade también el euskera. Es evidente la importancia del aprendizaje lingüístico, que se antepone a todo lo demás, al ser el vehículo de aprendizaje de todas las materias. Pero, además de los contenidos propiamente curriculares, la lengua va a ser un instrumento de socialización con los compañeros y profesores, y un factor de integración, sobre todo al principio, que conviene priorizar desde el primer momento.

Las fórmulas para hacer estas adaptaciones curriculares pueden realizarse mediante diversas estrategias didácticas que no se excluyen. La más frecuente suele consistir en **personalizar** el material entregado a cada alumno para permitir un seguimiento individualizado realizado por el profesor que realiza las funciones de refuerzo lingüístico.

Los materiales, sean de lengua (castellano o euskera) o de matemáticas, adaptan los contenidos en los que se han detectado alguna dificultad en un momento puntual de la progresión del programa. Por ejemplo, en el momento de resolver un problema, se comprueba que determinado alumno tiene dificultad en un tipo de operación determinada o que en un texto no conoce bien tal o cual regla de acentuación, en ambos casos se les proporciona, además de la explicación del profesor, la ficha con las actividades con las que pueda consolidar ese determinado paso en el proceso de aprendizaje. Para que este sistema pueda resultar eficaz es imprescindible el cumplimiento de una serie de condiciones que permitan su aplicación.

Hace falta, en primer lugar, que la adaptación curricular tenga una continuidad y una secuenciación que faciliten su aplicación mediante materiales idóneos y con un grado de dificultad creciente.

Por otra parte, para que se pueda hacer un seguimiento individualizado o en pequeños grupos, es imprescindible que el grupo de la clase no sea demasiado numeroso o se dé algún tipo de alternativa que permita al profesor o profesora un seguimiento más individualizado. Para ello, en todos los casos, es necesario tener un cupo de profesorado disponible y dispuesto.

Los **profesores de apoyo** o la realización de **desdobles** por niveles son las fórmulas más citadas. En un instituto se está realizando una experiencia novedosa, que consiste en introducir **dos profesores** en la misma aula y la experiencia parece resultar positiva. Para trasladarla a otros centros los profesores implicados comentan que *“además de horas disponibles en sus horarios hace falta un cierto grado de entendimiento y compenetración entre las profesoras o profesores que se vayan a involucrar en la experiencia”*.

En relación con **los materiales de aprendizaje**, en varios casos de profesorado de refuerzo lingüístico, se comenta la falta de materiales pedagógicos adaptados para la enseñanza intercultural y para alumnos extranjeros. Un cuento que vale para trabajar la lectoescritura, por ejemplo con una niña o un niño que está aprendiendo a leer, no es válido para adolescentes de distintos países y culturas, que pueden tener un nivel semejante de lengua pero tienen otros intereses y motivaciones. Son ellos, los profesores y las profesoras, que trabajan con este tipo de alumnado, los que preparan y adaptan los materiales teniendo que robar un tiempo precioso que podrían dedicar a la atención del alumnado. Uno de los fines de los seminarios de formación de los profesores de refuerzo lingüístico es la confección de materiales adecuados.

Por último, no se debe olvidar la importancia que están adquiriendo los recursos accesibles mediante las nuevas tecnologías e internet, que el alumnado utiliza cada vez con más asiduidad y que se está convirtiendo en una fuente importante de recursos educativos y actividades relacionadas, tanto con la expresión como con la comprensión. De hecho, una parte de los programas de formación del profesorado y de las actividades de los berritzegunes tienen la realización de estos materiales como objetivo de numerosos cursos.

Por otra parte, internet va a ser una oportunidad, que existía hasta ahora, de que alumnos de países lejanos y culturas de las que no hay nada en los centros, puedan encontrar contactos y referencias en sus propias lenguas que les ayuden en actividades de autoaprendizaje y a reforzar o recordar su propia lengua.

4.3.3. Los alumnos inmigrantes de Secundaria y su integración en un sistema bilingüe. Dificultades y expectativas

Es un hecho comúnmente aceptado que la enseñanza bilingüe, mediante los programas de inmersión, siguiendo los procedimientos adecuados, y si se cumplen una serie de condiciones, se puede desarrollar sin mayores problemas en una edad temprana con alumnos que hablen otra u otras lenguas distintas del entorno, con una lengua familiar diferente de la de aprendizaje (Uri Ruiz Bikandi 2004).

Teóricamente, los alumnos que hablan otras lenguas distintas del castellano podrían integrarse en nuestros programas bilingües y potenciar, mediante esa capacidad, el desarrollo más acelerado de las dos lenguas oficiales. Sería la conclusión que podría derivarse de la teoría sobre la “*competencia subyacente común*”, expuesta por J. Cummins (1979), según la cual los alumnos desarrollan su proceso de aprendizaje aplicando sus habilidades lingüísticas de una lengua en otra(s) lengua (as). Cuando se domina algún tipo de habilidad cognitiva (leer, calcular, escribir...) en una lengua, esta habilidad redundará en la otra(s) lengua (as) y ayuda en su aprendizaje.

Sin embargo a partir de una cierta edad, sobre la que no hay un límite preciso, el aprendizaje simultáneo de varias lenguas se ralentiza, y con muchos alumnos no hispano-parlantes lo que va a suceder durante el proceso de creación de “interlengua”, es que el aprendizaje va a derivar en muchos casos en la fosilización (Ruiz Bikandi, 1997:289) de muchas nociones lingüísticas. La observación en el aula y las respuestas del profesorado dan indicios de que muchos alumnos inmigrantes que se han incorporado tarde a nuestro sistema educativo tienen grandes problemas de aprendizaje, ligados en gran medida al deficiente dominio de la(s) lengua(s) de aprendizaje.

Las causas pueden ser diversas (problemas de adaptación, actitud negativa ante la L2, ansiedad ante la nueva situación...), pero tenemos que tener en cuenta que los programas bilingües están planteados desde otras premisas, para alumnos que tienen una trayectoria educativa en la que la introducción de la L2 se ha hecho de un modo vehicular, siguiendo en su progresión unos pasos y que van unidos a la adquisición de conocimientos. Los alumnos que se incorporan al sistema escolar desde sus países de origen en la etapa de Secundaria no se encuentran en la mejor situación para aprender las dos lenguas oficiales al mismo tiempo. Si no se han incorporado en la etapa Infantil o en los primeros años de Primaria, las condiciones de aprendizaje se hacen, cada vez, más adversas y la situación se complica cuanto más tardía sea la incorporación a nuestro sistema escolar.

Incluso si consideramos los que hablan castellano, en caso de optar por los modelos B o D, no se debe olvidar que, además de euskera, la escuela les ha de enseñar también la L1: que los niños sepan hablar castellano cuando llegan

a la escuela no significa que lo dominen en todos los registros; igual que ocurre con el euskera, deberán aprender en la escuela (además del castellano informal en que se manejan en las conversaciones diarias) el castellano formal que es necesario en diversas instancias sociales.

En muchos casos, sin embargo, tienen el convencimiento de que la escuela debe garantizar el conocimiento adecuado, tanto del euskera como del castellano, a todos los alumnos y por tanto también a los hijos de los inmigrantes. La Ley de la Escuela Pública Vasca (1993) establecía entre sus finalidades: “g) *garantizar a todos los alumnos, en igualdad de condiciones, el conocimiento práctico de ambas lenguas oficiales al acabar el período de enseñanza obligatoria, potenciando el uso y contribuyendo a la normalización del euskara*”.

Evidentemente, la escuela puede ofrecer y de hecho ofrece las mismas condiciones de aprendizaje a todos los alumnos, al menos en un plano teórico y general. Sin embargo, nos encontramos con el caso de ciertos alumnos que, cuando llegan a nuestras aulas, lo hacen en unas circunstancias de aprendizaje tan desiguales que el foso entre los objetivos y las posibilidades reales se hace insalvable. Y recordemos que los alumnos que llegan en estas situaciones no son sólo alumnos inmigrantes, sino que también se dan casos entre los autóctonos desfavorecidos.

Plantearse, a ciertos niveles, que la mayoría de estos alumnos pueda llegar a dominar las dos lenguas y pretender, al mismo tiempo, que adquieran un nivel de conocimientos, según los criterios marcados en el currículo oficial, se convierte en una pretensión que es muy difícil cumplir.

Un discurso que se ha generado es aquél que, alardeando de la idea de igualdad, defiende que la mejor pedagogía es tratar a todos los alumnos por igual, y hacer valer un currículo homogéneo para todo el alumnado que llega a nuestros institutos o escuelas, olvidándose que “*la peor desigualdad es tratar igual a seres desiguales*” (MEC, 1997).

Y sin embargo, el tratamiento que demandan estos alumnos no se corresponde a un «bajo nivel cultural», sino a una cultura diferente. No diferenciar el factor de la compensación con la interculturalidad nos puede llevar a considerar la diferencia cultural como una «deficiencia» y asumir, por tanto, que los alumnos estarán más o menos dotados en razón de su cultura.

4.3.4. Las adaptaciones curriculares y los refuerzos lingüísticos

Cualquier acción destinada a favorecer la integración lingüística de nuestro alumnado es considerada prioritaria, ya que, previo a cualquier planteamiento pedagógico, vemos que necesitamos poder comunicarnos con él. Es un hecho innegable que el lenguaje verbal y escrito juega un papel central en la vertebración de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Hay una necesidad, se podría decir urgente, de que el alumnado pueda alcanzar una competencia lingüística que les permita seguir las explicaciones del aula. Esta necesidad se va a imponer como primer criterio de actuación con los alumnos inmigrantes y va a determinar que las primeras iniciativas de todos los centros vayan a ir orientadas a elevar el conocimiento de la lengua de aprendizaje, sea castellano o euskera.

La necesidad de derivar recursos al refuerzo principalmente lingüístico del alumnado inmigrante va a suponer un primer paso en la reestructuración de los recursos del centro –horarios de los profesores, aulas, organización de los grupos, etc.– en los centros afectados por su llegada. Estas actuaciones más o menos puntuales en la organización del plan de centro, van a suponer, en muchos casos, su replanteamiento en función de la llegada de los alumnos con unas demandas, si no nuevas, porque siempre ha habido alumnos a los que había que dar refuerzos, sí diferentes por cuanto crean unas exigencias distintas de las que había habido hasta el momento.

Hasta ahora, en nuestras aulas, nunca se había tenido que enseñar castellano como lengua extranjera a alumnos de tan distintos orígenes, ni enseñar euskera a castellano-parlantes de distintas variantes del español y tan distintos niveles de conocimientos gramaticales y generales. Los institutos y los centros de ESO han tenido que habilitar, entre

sus claustros, profesores especialistas en español como lengua extranjera y materiales pedagógicos para cubrir las nuevas necesidades pedagógicas del nuevo alumnado. En algunos casos, los nuevos alumnos han supuesto algún refuerzo horario o de personal suplementario, en otros, han tenido que cambiar las funciones de algunos profesores del centro manteniendo la atención al currículo del resto del alumnado.

En relación con estas transformaciones, existe una contradicción de base a la hora de elaborar los proyectos de centro y el tratamiento de los alumnos inmigrantes, ya que, por una parte, se considera que tienen necesidades de aprendizaje importantes y, por otra, se piensa que la preparación de un programa especial para ellos como colectivo sería diferenciarlo del resto, cuando lo que se pretende es la plena integración desde la normalización. Por eso, en muchas ocasiones, como ya hemos dicho, cuando se menciona alguna actividad especial realizada con los alumnos inmigrantes, se aclara que es igual que la realizada con el resto de los alumnos, se sobreentiende que desfavorecidos.

La atención a la diversidad cultural del colectivo de alumnos inmigrantes, como tal, no se considera una línea prioritaria específica en la programación de los centros, sino que va incluido dentro de la perspectiva del tratamiento de la diversidad y los problemas derivados de convivencia. Como muestra de esto, en dos centros de Vitoria en los que se mencionan los planes de innovación pedagógica, añaden, como subtítulo, plan de convivencia, lo que indica cuales son los aspectos que más preocupan en algunos claustros.

Sólo en los dos centros en los que tienen aula de extranjeros existe un plan de acogida que incluye un protocolo de actuaciones más amplio que los meramente académicos, pero tienen que ver fundamentalmente con el aprendizaje de la lengua.

La manera de enfocar la llegada de estos alumnos y su integración en los grupos del centro difiere de unos centros a otros y se adoptan distintos modelos organizativos que, sin ánimo de plantearlos como paradigmas, se podrían caracterizar según los ejemplos que se describen en este capítulo.

**Cuadro de destrezas lingüísticas empleado en la medición de
niveles en un aula de Español Lengua Extranjera:
Indicadores de evaluación. E.L.E.
Nivel I**

Usa el SÍ y NO de forma funcional en su lenguaje oral
Expresa necesidades básicas: pedir ayuda, expresar sentimientos, deseos...
Utiliza frases sencillas: afirmativas, negativas, interrogativas
Atiende y comprende la narración de un texto corto
Lee un párrafo silabeando
Lee correctamente sílabas inversas
Lee correctamente sílabas trabadas
Lee sin omitir grafemas
Lee sin cometer errores de inversión o sustitución
Lee teniendo en cuenta los signos de puntuación
Lee dando la entonación adecuada al texto
Responde a cuestiones sencilla sobre textos orales



- Narra lo esencial de un texto de tres líneas
- Narra lo esencial de un texto de diez líneas
- Resume el capítulo de un libro adecuado a su edad
- Coge correctamente el lápiz
- Copia palabras sencillas
- Copia frases sin juntar palabras
- Su escritura es rectilínea de izquierda a derecha
- Escribe al dictado frases cortas
- Escribe al dictado palabras con sílabas inversas
- Escribe al dictado palabras con sílabas trabadas
- Escribe al dictado sin errores de omisión
- Utiliza las palabras adecuadas en textos mutilados
- Realiza composiciones de cinco o más líneas
- Describe un personaje manteniendo un orden
- Sabe utilizar el diccionario
- Discrimina correctamente los sonidos de la lengua española
- Produce correctamente los sonidos de la lengua española
- Narra hechos de la vida cotidiana manteniendo una secuencia lógica

- Escribe una carta
- Escribe formas dialogadas
- Memoriza y emplea el vocabulario trabajado
- Se interesa por el significado de palabras desconocidas
- Tiene interés por la lectura
- Presenta trabajos con esmero y limpieza
- Realiza las tareas asiduamente
- Trabaja autónomamente en tareas de su nivel
- Resume oralmente una película o libro

4.3.5. El profesorado de refuerzo lingüístico

Los centros con profesorado de refuerzo lingüístico (PRL) tienen, evidentemente, más recursos para encontrar respuestas a la hora de organizar clases de refuerzo para los alumnos que lo necesitan. El profesor o la profesora que llega al centro con este cometido asume de manera casi exclusiva, la tarea de atender al refuerzo lingüístico de estos alumnos.

El hecho de que los centros tengan asignados profesores de refuerzo lingüístico, cuya función es precisamente atender a este tipo de alumnado, permite acomodar a los alumnos con necesidades lingüísticas en un marco más fácilmente adaptable. Su mayor disponibilidad para este cometido y el hecho de ser profesores de euskera que además dominan el castellano posibilita, como hemos dicho, que se impartan refuerzos en las dos lenguas oficiales. Presentan, además, las ventajas de hacer un seguimiento más concentrado e individualizado de los alumnos y alumnas y, en cierto modo, actúan cubriendo algunas de las funciones del aula de acogida. Cuando se aprecia que las alumnas y alumnos empiezan a llegar al nivel umbral de comprensión oral, se les suele introducir en clases que no requieren muchos conocimientos lingüísticos, como Informática, Tecnología o Educación Física, que pueden suponer un inicio en la inmersión lingüística y facilitan la integración en el aula de referencia.

Los PRL suelen ser los profesores que se encargan también de la atención de los alumnos de incorporación tardía, por esa razón, entre otras, la Administración tendría que dotar a los centros a los que se envía este tipo de alumnado, si no tienen aula de acogida, profesorado que cumpliera este cometido. Como inconvenientes, algunos profesores de refuerzo lingüístico mencionan el hecho de que, al funcionar de un modo autónomo, se sienten un poco aislados del resto del claustro, además se tienen que enfrentar a la dificultad que presenta articular el aula de lengua y las actividades de aprendizaje con alumnado escaso, con discontinuidad en la asistencia y con una gran diversidad.

Este profesorado se solicita dentro de las convocatorias de los planes de innovación pedagógica y se concede, de acuerdo con las bases, para el refuerzo, principalmente del euskera. De hecho, todos los profesores de refuerzo lingüístico asignados a los centros son profesores que tienen como labor fundamental el refuerzo de esta lengua, lo que no impide, como pasa en Primaria, que según las necesidades, también se den clases de castellano, que es lo que demandan en primera instancia muchos de los alumnos que no son de origen hispanoamericano.

Varios de los profesores entrevistados, que dan clases en centros que tienen aulas de modelo A o B, afirman que la mayor dedicación horaria se dedica al castellano, en función de las necesidades de los alumnos. Por estos motivos, son estos profesores los que necesitan una mayor preparación en interculturalidad y sobre todo una dotación en recursos pedagógicos para realizar el cometido al que se les dedica: enseñar lenguas a extranjeros.

A veces, de un curso para otro, se encuentran inmersos en unos cometidos que, aunque aparentemente tienen que ver con lo que estaban realizando hasta entonces, son completamente distintos. No es lo mismo, evidentemente, enseñar en la propia lengua o en la lengua de aprendizaje que enseñar a partir de cero una o dos lenguas sin haber sido convenientemente preparados para ello y sin contar, como hemos explicado, con materiales adecuados a la diversidad de niveles lingüísticos de los alumnos que llegan en estas edades.

Se ha intentado solventar estas carencias con un seminario de periodicidad quincenal en el que, además de recibir formación, se preparaban materiales pedagógicos adaptados y unidades que pudieran ser válidas en distintos usos pedagógicos. Además de eso, el encuentro entre colegas inmersos en las mismas preocupaciones sirve para intercambiar experiencias y enriquecerse mutuamente.

En ocasiones, las tareas educativas con este tipo de alumnado sobrepasan las de los meros contenidos académicos y abarcan actividades que tienen relación con el trabajo social: realizar gestiones administrativas, intermediación familiar, etc. Algunos alumnos magrebíes (concretamente saharauis) en la zona de Llodio y Amurrio demandan atención además de los aspectos académicos en otros que tienen que ver con la vida cotidiana. Una profesora refiere que hay muchas diferencias entre ellos: mientras que algunos han estado en colonias de verano y han tenido contacto con el euskera, otros acaban de llegar de poblados del Sahara donde no tenían las mínimas condiciones de vida y tienen que adaptar sus costumbres a las del nuevo lugar de residencia y a las nuevas normas que esto supone.

4.3.6. Refuerzos lingüísticos fuera del aula y fuera del centro

En los centros en los que no hay profesores de refuerzo lingüístico, o cuando estos no son suficientes para cubrir todas las necesidades del alumnado, los equipos directivos han recurrido a otras fórmulas que pasan por optimizar los

recursos propios o buscarlos fuera del instituto. En varios casos se utilizan simultáneamente varias iniciativas que incluyen **las adaptaciones curriculares** y **los refuerzos externos**, junto a la creación de grupos específicos. Los refuerzos del centro proceden de algún profesor que puede completar horas en algún tipo de refuerzo con alumnos que lo requieran. A veces se aprovechan horas de biblioteca, que pueden no ser clases en sentido estricto, y consistir en el seguimiento de sesiones de lectoescritura, actividades en la sala de ordenadores, etc. Normalmente se recurre a las disponibilidades horarias que permitan el resto de los profesores del claustro. Incluso se aprovechan, si no hay ninguna incidencia, **las horas de guardia** para dar algún apoyo individualizado a algún alumno con más necesidad. En un centro de la provincia, han sido la jefa de estudios y la directora las que han tomado, en la medida que se lo permitían sus obligaciones, horas correspondientes a sus cargos para disponer de horas para apoyar al alumnado más necesitado. En general se utilizan las horas de asignaturas teóricas para salir del aula a las clases de refuerzo. En otros casos, si son clases de refuerzo en castellano, se hacen las salidas en las clases de euskera, asignatura para las que pueden pedir exención y se da siempre que se cumplan las condiciones.

En un instituto con aulas de modelos A y B se plantea, como fórmula original, en relación con el aprendizaje del euskera, la oferta de un **nivel de euskera para principiantes**: que los alumnos asistan también a las clases de euskera, porque así tienen la opción de conocer, al menos, los fundamentos de la otra lengua oficial, aunque no pierdan la exención. El centro plantea la opción de clases de euskera desde nivel cero y que no dejen de matricularse por causa de la nota. El tener la opción del euskera desde nivel 0, euskera para inmigrantes, plantea que se puedan integrar en el conocimiento del euskera sin ser desmotivados porque no puedan seguir el nivel, o por miedo a una nota negativa que resultaría de medir su nivel de conocimientos según los parámetros del nivel del resto de los alumnos. Esta opción está dirigida principalmente a los alumnos que saben castellano y que no tienen realmente necesidad de refuerzo lingüístico en castellano.

Además de los refuerzos que se ofertan dentro del horario lectivo hay centros que han tenido que recurrir, además, a otras fórmulas, que consistirían en ofrecer una especie de «**actividades extraescolares de refuerzo**» o clases particulares para grupos con atraso escolar, que serían clases no regladas, impartidas por personal externo al sistema educativo. Éste es el caso de un instituto donde la orientadora se ha puesto en contacto con profesores jubilados dispuestos a seguir en la docencia, de modo informal y voluntario, impartiendo clases a los alumnos más necesitados que lo soliciten. Además, también se ha recurrido a enviar a alumnos a clases impartidas por personal voluntario de organizaciones como Cruz Roja y Cáritas (ver cap. 5º).

En uno de los centros privados de titularidad religiosa estudiados, además de recurrir a este tipo de asociaciones, organizan actividades de refuerzo con hermanas jubiladas, en el caso de las Hermanas de la Caridad en La Milagrosas de Llodio o de hermanos jubilados, en el caso de los Jesuitas de Jesús Obrero. En su centro también se organizan clases de apoyo en distintas asignaturas y actividades, en coordinación con la asociación Afro-Americana de ayuda al inmigrante, en periodos lectivos y de vacaciones con el fin de fomentar la integración de este tipo de alumnado.

“Utilizar el criterio único de la edad para agrupar, para evaluar y promocionar, es casi tan arbitrario como utilizar el criterio de la estatura para agrupar los alumnos y las alumnas en el aula.”

Santos Guerra, 1994

4.4. LAS ADAPTACIONES ORGANIZATIVAS Y EL TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD

Un aspecto que tiene una gran relevancia en la integración del alumnado nuevo que llega a los centros es el criterio que se emplea para la organización de los agrupamientos y, por tanto, la inclusión del alumnado en un grupo determinado.

Hasta el día de hoy, en la mayor parte de centros de Primaria y Secundaria se viene agrupando a los alumnos, desde que entran hasta que salen del centro escolar, según la fecha de nacimiento, en el caso de Primaria, o según las capacidades básicas, el nivel de rendimiento, las actividades que realizan o las materias, en el caso de Secundaria. Son contextos que no se corresponden con los criterios educativos de tratamiento de la diversidad, sino con la creación de grupos homogéneos como los que se plantean en el siguiente reglamento de régimen interior de un centro de Secundaria (Martín Bris, 2000:71):

“La formación de grupos de alumnos, en cada nivel, se realizará a principio de curso, por orden alfabético, manteniendo el grupo original y dividiéndolo en partes iguales. Se aplicarán medidas correctoras en caso de:

- a) descompensación por sexos*
- b) grandes diferencias madurativas*
- c) coincidencia en un grupo de un número elevado de alumnos problemáticos*
- d) coincidencia de hermanos que se asignarán a distintos grupos.”*

En la misma línea de búsqueda de la homogeneidad se sitúa el agrupamiento de alumnos según sus «capacidades o niveles de aprendizaje», organizando grupos paralelos o de refuerzo según un agrupamiento horizontal u homogéneo, semejante al modelo expuesto es la solución que se ha adoptado en un centro de ESO de Vitoria. En este caso la organización de los grupos y los horarios gira alrededor de las asignaturas consideradas «básicas», lengua y matemáticas, y permite agrupar a los alumnos según por niveles. Cuando llegan las horas de estas asignaturas, los alumnos y las alumnas salen de los grupos habituales y se integran en un grupo correspondiente a uno de los tres niveles que se han establecido según los grupos de aprendizaje.

En este centro de Vitoria se explica que se ha hecho un **plan educativo de centro** no sólo en función de los alumnos inmigrantes, sino de todos los alumnos del centro. El plan consiste en organizar **desdobles** de grupos en las asignaturas de **Lengua y Matemáticas**. En estas asignaturas se organizan los grupos por niveles y se refuerza el profesorado, de manera que disminuye la ratio de alumnos (12 alumnos por aula) y se pone a cada uno en el nivel más adecuado.

“En clase de Lengua y Matemáticas, para segundo curso, se han establecido clases paralelas. Para ello, hemos colocado el área de lengua a la misma hora en los tres grupos, con el fin de que en uno de ellos, se den clases paralelas a los alumnos que presentan algún tipo de dificultad. El mismo proceso hemos seguido para el área de Matemáticas.” (Programación general anual)

La implantación de la reforma del sistema educativo permitía además de la articulación del currículo abierto –hasta ahora había sido de carácter cerrado–, la introducción de **agrupamientos flexibles**. De este modo, las prácticas docentes para atender a la diversidad se han identificado, generalmente, con la necesidad de agrupar a los alumnos de forma diferente a la tradicional agrupación grupo/ clase.

Opuesto al planteamiento tradicional, se está extendiendo otro tipo de modelo organizativo que se basa en la flexibilidad de los agrupamientos de alumnos como característica organizativa principal y cuya finalidad es dar respuesta a las diferentes necesidades educativas de los alumnos y alumnas.

Aunque se pone el énfasis en el carácter organizativo, no hay que dejar de lado el hecho de que el cambio hacia los grupos flexibles implica también un cambio metodológico y curricular.

En el trabajo de María del Carmen Oliver (2002:221) se explica que sólo un 8% del profesorado encuestado basaba el tratamiento de la diversidad en agrupaciones flexibles para el alumnado. Según estas respuestas, el tratamiento de la diversidad consistiría en:

- agrupar a los alumnos según niveles y posibilidades reales de aprendizaje
- subdividirlos en grupos de acuerdo a sus posibilidades

- organizar el trabajo del aula de forma que cada alumno reciba la atención necesaria
- dedicar el tiempo preciso a cada alumno
- hacer grupos, dentro de lo posible, lo más pequeños, homogéneos y activos

Si bien es bajo el porcentaje del profesorado que considera la organización de los agrupamientos un aspecto importante del tratamiento de la diversidad, esta baja proporción podría explicarse porque aunque estos cambios suelen afectar al claustro o a parte importante de él, son los equipos directivos los que tienen la responsabilidad de organizar la distribución de los alumnos en grupos.

En otro apartado, hemos visto las respuestas de los responsables de los centros sobre los criterios que se seguían a la hora de integrarlos en los grupos. Ahora se trataría de recapitular sobre la organización de los grupos y qué se hace en términos de cantidad y calidad de aprendizaje, optimizando los recursos del centro, estableciendo cuales son los objetivos que se pretende con una organización determinada de los grupos.

En nuestro estudio, también hemos comprobado que, al referirse a cambios en el centro, se citaban en primer lugar los que se realizaban en la organización de los contenidos, mientras que las de tipo organizativo se situaban en un segundo lugar.

En Vitoria hay cinco centros que han introducido **modificaciones en el diseño parcial del plan de centro**, en el que se establecen nuevos criterios para la organización de los grupos. Un instituto ha realizado un plan de innovación total que abarca al conjunto del claustro. Puede servir para ilustrar las razones y los argumentos pedagógicos que lo justifican este extracto del prólogo del proyecto de innovación educativa para el curso 2003-2004 realizado en el Instituto «Francisco de Vitoria»:

“Este proyecto forma parte del conjunto de propuestas de cambio y mejora que en el instituto tradicionalmente hemos elaborado. Especialmente, desde la entrada de la ESO, las necesidades educativas que ha demandado y demanda el alumnado, son tan importantes, diversas y de urgente respuesta que el profesorado ha llegado a la convicción de que debemos renovar dimensiones fundamentales de la oferta educativa. [...] Este trabajo que presentamos está en consonancia con las múltiples medidas que se han adoptado para dar respuesta a los muchos desajustes entre necesidades y oferta educativa.”

4.4.1. Los grupos creados en el marco de los proyectos de intervención educativa específica y las llamadas «aulas de transición»

Las adaptaciones más novedosas en relación con la integración del alumnado inmigrante y a alumnos con retrasos importantes, se dan en el marco de un tipo de agrupamiento que se engloba bajo una serie de proyectos denominados por sus siglas, los **PIEE**, esto es, **proyectos de intervención educativa específica**.

En principio, este tipo de grupos se creó para realizar una intervención especial con los alumnos que tenían problemas de integración en las aulas normales pero que estaban fuera del campo de las aulas de tareas, pensadas para alumnos con nee.

Puede parecer llamativo, pero todos los institutos de Vitoria han incorporado a su diseño de centro aulas PIEE, en algunos casos más de una y con un planteamiento en principio semejante, pero teniendo en cuenta las características de cada centro y su autonomía para organizarse en el orden interno, la concreción de estos proyectos va a hacerse de modos distintos en cada caso. Entre los centros de la provincia sólo hay aulas de este tipo en el instituto de Santa Cruz de Campezo, donde se ha creado un grupo PIEE específicamente para el alumnado de origen extranjero (búlgaros) de la zona.

Los responsables de los centros y los profesores involucrados se han visto obligados a tomar decisiones más o menos innovadoras y arriesgadas para dar respuestas académicas a este tipo de alumnado dentro del marco legal de la

ordenación educativa. Los destinatarios de los proyectos de intervención educativa específica, según plantea la orden, deben ser:

“Alumnos y alumnas menores de 16 años, escolarizados en el Primer ciclo de la ESO, que se encuentran en ‘situación de grave retraso escolar’, manifestado en la no superación de las competencias correspondientes a Segundo ciclo de Educación Primaria, principalmente en áreas instrumentales y asociado a situaciones sociales desfavorecidas y alumnado que representa una inadaptación al medio escolar frecuentemente acompañado de retraso de aprendizaje.” (Anexo III de la circular del Viceconsejero de Educación del Gobierno Vasco, 27 de abril de 2004)

En los grupos creados dentro de los institutos de Vitoria se dan una serie de características comunes definidas por el marco legal y los objetivos pedagógicos que se pretenden conseguir. Se trata de grupos con un número reducido de alumnos, pero que tienen como característica común la diversidad de niveles, además, en general, necesitan un mayor refuerzo lingüístico. Conviene recordar, puesto que este tipo de proyectos supone importantes cambios en la organización del centro, que su implantación en el proyecto de centro requiere autorización de las autoridades educativas. Este tipo de grupos se definen, a efectos legales, del siguiente modo:

“Se consideran Proyectos de Intervención Educativa específica aquellos que supongan cambios respecto a la normativa vigente o requieran recursos extraordinarios tales como:

- a) Cambios en la estructura del ciclo: organización por ámbitos en lugar de por áreas, modificación del horario asignado a las distintas áreas...*
- b) Cambios curriculares: no inclusión de algunos contenidos obligatorios, manteniéndose los objetivos generales; excepcionalmente, modificación de algún objetivo de área.*
- c) Cambios organizativos que requieren recursos personales o materiales extraordinarios: actuar dos profesores en el aula de algunas áreas, cursar una o varias áreas en un grupo distinto del grupo ordinario, trabajar contenidos de áreas troncales mediante talleres, desarrollar una acción tutorial individualizada continuada.”* (Anexo cit.)

Respondiendo a las necesidades educativas a las que aludíamos, se ha implantado en uno de los institutos de Vitoria unos grupos que, atendiendo a las características apuntadas, permiten cumplir las necesidades del alumnado inmigrante.

Hay que tener en cuenta que este alumnado responde, en muchos casos, al perfil establecido por la ley para su inclusión en este tipo de grupos pero, al mismo tiempo, sus progresos hacen contemplar posibilidades de integración en los grupos comunes y por tanto en el proceso educativo normalizado. Aunque sus niveles de conocimiento presentan numerosas carencias, éstas se ven compensadas por unas capacidades normales y actitudes positivas que se ven reforzadas por el tratamiento específico del aula.

Este tipo de agrupamientos, llamados también a nivel interno **«aulas de transición»**, tienen entre sus principales características el ser aulas **«abiertas»** o **agrupamientos flexibles**, a los que entran alumnos que proceden de las “aulas de acogida” o de extranjeros y también, si tienen un nivel de lengua adecuado, alumnos de incorporación tardía. Pueden hacer la función de «acogida» para los alumnos de incorporación tardía al centro y también como lugar de paso para asentar o consolidar conocimientos básicos para poder seguir en la clase de enseñanza normalizada.

La posibilidad de realizar esta labor de complementar los conocimientos básicos se basa en una organización diferente a la de los otros grupos, y tiene, como pilares básicos, una ratio de alumnos mucho menor que la del resto y una reducción del número de profesores que se encargan de impartir materias en el aula. La reducción del número de profesores en el aula, al permitir un mejor y más personalizado seguimiento de las actividades del aula, se ha confirmado como una de los mejores instrumentos pedagógicos en este tipo de experiencias; su número puede variar de unos grupos a otros según las necesidades de estos alumnos o las disponibilidades del centro, pero, básicamente, se articulan en torno a dos que se encargan por áreas de las distintas materias, ciencias o letras, apoyados, en ciertos

casos por un profesor especialista en tecnología en alguna enseñanza más manual, en caso de que se decida poner un área más dirigida directamente al campo ocupacional o profesional. Además pueden participar en el horario del grupo los profesores de Educación Física y Religión o Ética.

4.4.2. Los grupos de diversificación curricular

Al finalizar el periodo de enseñanza obligatorio, la ley ofrece a quienes no alcanzan los objetivos propuestos en la ESO dos vías fuera del centro para conseguir el título de ESO: los estudios de EPA y la superación de las pruebas libres que se convoquen.

Sin embargo en determinados casos y centros, a propuesta del equipo de orientación y de la Junta de evaluación se ofrece otra alternativa a alumnos y alumnas mayores de 16 años y menores de 18 consistente en la modificación de diversos elementos curriculares en función de unos objetivos pedagógicos concretos.

Son los **programas de diversificación curricular**, otro tipo de organización grupal, que posibilita a alumnos que presentan dificultades de aprendizaje la superación de la etapa de Secundaria sobre la base de una adaptación individualizada del currículo.

Estos programas, que se imparten en todos los institutos de Vitoria, tanto en castellano como en euskera, ofrecen un itinerario de aprendizaje para alumnos y alumnas que han agotado las posibilidades de escolarización por la vía ordinaria y que, sin este tipo de oportunidades, concluirían su escolarización sin alcanzar los objetivos generales de etapa. Tal como se explica en el Diseño Curricular Base del País Vasco (1992:87), en las Orientaciones Metodológicas que se dan en el Tratamiento de la Diversidad.

“Cuando la adaptación curricular no es suficiente, por las características especiales de algún alumno o alumna, se debe recurrir a la diversificación curricular, entendida como un recurso excepcional en el último año de la etapa que requiere el acuerdo entre diferentes sectores (padres y madres, tutores, inspección, equipo psicopedagógico, alumno...) La diversificación supone introducir cambios en el currículo personal de un alumno concreto, por lo que es difícil señalar unas orientaciones generales. En todo caso, hay que señalar la importancia que el Área de Lengua, dado su carácter instrumental, tiene en los procesos de diversificación.”

Este tipo de grupos presenta unas características específicas y su implantación en los centros requiere el cumplimiento de una serie de requisitos que, una vez analizados, necesitan la autorización de la administración.

Sin entrar a explicar en detalle su organización, podemos observar que en su planeamiento y desarrollo pedagógico se encuentra también un marco de organización que puede ser adecuado para alumnos de origen inmigrante en razón del tratamiento que, como su nombre indica, hace de la diversidad. De hecho, este tipo de grupos están creados en función del potencial alumnado, ya sea autóctono o inmigrante y que presente dificultades de aprendizaje pero al mismo tiempo haga vislumbrar, por su actitud positiva, expectativas razonadas de obtener el título de Secundaria.

En general, las dificultades de aprendizaje se manifiestan de diferente manera en las distintas áreas del currículo básico, pero, se manifiestan en problemas de comprensión oral y escrita, pues poseen escasos hábitos de estudio, presentan dificultades en categorías de clasificación y categorización, etc. desde el punto de vista del aprendizaje. También muestran falta de confianza en sus posibilidades y presentan una imagen poco positiva de sí mismos, en relación con la autoestima, pero al mismo tiempo mantienen el deseo de conseguir el título de ESO que les pueda abrir posibilidades en el plano de la formación profesional.

Desde el punto de vista de la configuración del programa, el aprendizaje en este tipo de grupos se plantea a través de dos ámbitos, **el científico-tecnológico y el socio-lingüístico**, con un profesor que se encarga de todos los conte-

nidos en cada uno de ellos. Estos deben estar organizados en núcleos temáticos y proyectos integrados de aprendizaje.

Este tipo de grupos, por su diseño abierto y flexible, ofrecen el marco pedagógico adecuado que posibilita la integración de alumnas y alumnos, tanto autóctonos como de origen inmigrante, pues por su configuración pueden servir para cubrir las áreas del currículo que les posibilitarían seguir en un ciclo formativo o aumentar sus expectativas de promoción.

El estudio realizado nos muestra, en la mayoría de los casos, que los alumnos extranjeros constituyen una parte importante en todos los centros estudiados. En un centro, todos alumnos de un aula de Diversificación Curricular son de origen inmigrante y de distintas procedencias. Este tipo de aulas pueden servir como una alternativa al aula de acogida para los alumnos que tienen un cierto nivel lingüístico y cognitivo. También se está comprobando, como veremos en el capítulo de enseñanza post-obligatoria, que un porcentaje importante de los alumnos y alumnas que pasan a los ciclos formativos, proceden de este tipo de grupos.

4.4.3. Otros proyectos: entre la innovación y la experimentación

Hay que poner de relieve que este tipo de actuaciones parciales (aulas de acogida, aulas de extranjeros, PIEE...) convive en los planes de centro con otra serie de proyectos sobre los que no vamos a entrar aquí en detalle porque se escapan del tema del trabajo, pero que merecerían toda la atención dentro de un objetivo de estudio más amplio. De cualquier modo, sí que nos dan una idea de que la acogida de alumnado inmigrante es un aspecto más de la complejidad organizativa de este grupo de institutos en los que, junto a la ESO, se imparten también los distintos tipos de bachillerato, ciclos formativos y, en dos de ellos se incluye, además, la oferta de Bachilleratos nocturnos.

Además de atender a todo este conjunto de niveles educativos dentro de lo que se puede denominar la oferta normalizada, en estos institutos con una oferta educativa muy variada, se articulan otra serie de experiencias educativas.

Citemos a título de ejemplo que el instituto Miguel de Unamuno, junto al tratamiento de la diversidad que supone su plan de innovación, ha introducido en la ESO una línea experimental, trilingüe, en castellano, euskera e inglés.

En el Instituto «Federico Baráibar», el seminario de Inglés de este centro está inmerso en un proyecto internacional, denominado «Philomene», con otros institutos de varios países de Europa. Se trata, brevemente, de un proyecto compartido entre varios centros europeos de distintas actividades en las que, a partir de una fábula griega, se recrean historias de los distintos países participantes y alrededor de ellas una serie de actividades en las que mediante Internet, cartas, visitas, etc. en inglés, se estimula el conocimiento mutuo de las distintas culturas. Este ejemplo genuino de interculturalidad obtuvo el curso 2002-2003 el reconocimiento oficial con un premio del Ministerio de Educación y Ciencia a la innovación educativa.

Por su parte el Instituto «Francisco de Vitoria» obtuvo en el curso 2003-2004 el «Premio Karmele Alzueta» por la variedad y riqueza de ideas que aportaba su plan de centro.

4.4.4. Ejemplos de innovaciones pedagógicas en Secundaria

4.4.4.1. Innovaciones en el plan de centro del IES “Federico Baráibar”

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ESO. MODELOS DE ORGANIZACIÓN*

Podemos considerar el Instituto Federico Baráibar como un instituto de tradición en Vitoria-Gasteiz. Esto, desde luego, no tiene nada de peyorativo; muy al contrario, **“el femenino”** ha servido para formar a más de 40 promociones de bachilleres que hoy en día desempeñan todo tipo de profesiones en nuestra ciudad y fuera de ella.

Otra característica que honra a este centro, heredero directo del antiguo Instituto de Vitoria, situado en lo que hoy es el Parlamento vasco, ha sido la de acoger sin distinción de orígenes a alumnado de la más variada extracción social, cumpliendo un papel de promoción y homogeneización social de primer orden.

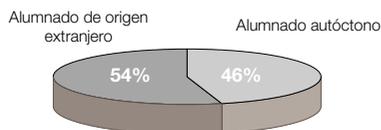
De unos años a esta parte, debido a una serie de factores, se han producido unas transformaciones que han desembocado en una reconversión de las estructuras para adaptarnos a las demandas actuales.

Junto a ciertos procesos de disminución del alumnado muy ligados a decisiones de política educativa, se ha producido muy recientemente un fenómeno extraordinario, la inmigración.

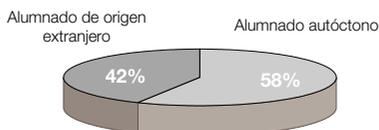
En muy poco tiempo, este hecho ha insuflado aire nuevo, nuevos retos y perspectivas al centro, de tal manera que actualmente se han vislumbrado nuevos horizontes y planteando nuevos proyectos de futuro para abordar esta realidad.

En cuanto a lo que supone la incidencia del alumnado emigrante en nuestro centro, está claro que se superan todos los porcentajes de integración de este colectivo en relación al conjunto de centros docentes (ver gráficos adjuntos 10 y 11). No obstante, en lo que a nosotros respecta, tenemos que abordar esta “desproporcionada” incorporación de la manera mejor y más integradora posible.

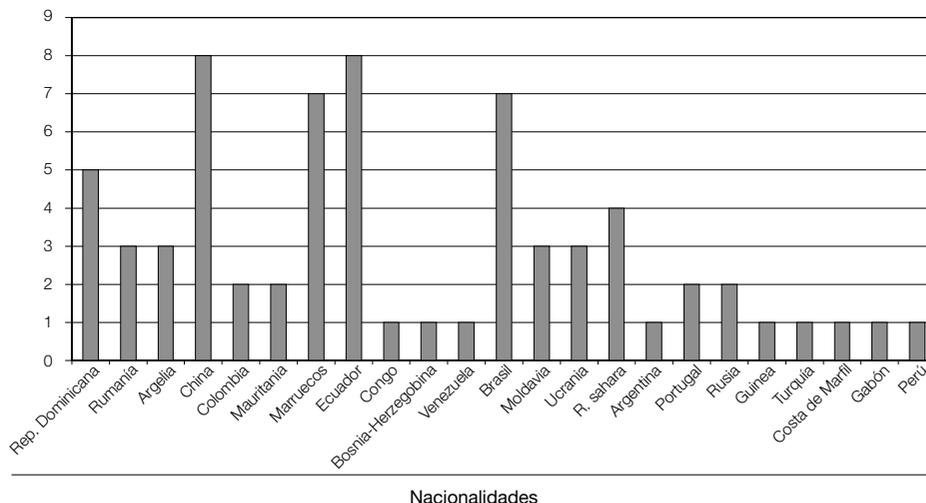
1º ciclo de la ESO



2º ciclo de la ESO



Datos del alumnado extranjero en el Centro. Curso 2003-2004



* Realizado por el orientador del centro: Ángel Zárate

Porcentajes de alumnado extranjero

El porcentaje de alumnado de procedencia extranjera es muy elevado, sobre todo en la escolarización obligatoria donde alcanza ya el cincuenta por ciento.

En otras etapas, la incidencia es mucho menor por el momento. Un 8% en los cursos de bachillerato y ninguno en los de ciclos formativos.

Somos conscientes de que no podemos permanecer impasibles ante estos datos. A falta de una serie de medidas decididas por parte de la Administración educativa que faciliten y dirijan los diferentes procesos de acceso, integración y normalización en los centros docentes de nuestra Comunidad, nos vemos obligados a adoptar una organización de emergencia basada en la lógica y en los recursos disponibles, pero, a la vez, muy flexible y adaptable a las demandas cambiantes que nos plantea esta realidad.

Medidas de actuación para la integración del alumnado inmigrante

Es de justicia reconocer que en el centro llevamos varios años dando pasos en esta dirección. Sucesivos proyectos de innovación y formación así lo atestiguan. Es de destacar, entre otros, el trabajo realizado en la organización del **“aula de acogida”** para el alumnado inmigrante, única hasta ahora en el territorio alavés, y que dota de unos rudimentos lingüísticos y de comunicación al alumnado que desconoce la lengua castellana y le predispone a integrarse posteriormente en el centro educativo de su zona. Desde esta unidad de acogida se han elaborado protocolos de bienvenida, escudriñado recursos, organizado materiales, elaborado propuestas, establecido mecanismos para el seguimiento y posterior incorporación en los centros de destino definitivo del alumnado, etc. No es casualidad la implicación del profesorado de este grupo en un Proyecto de Innovación Educativa aprobado por la Dirección de Renovación Pedagógica del Departamento de Educación en los últimos años.

En este proceso de incorporación académica al centro de referencia, en lo que a nuestro instituto respecta, se ha puesto en marcha desde hace un par de años la denominada **“Aula de Transición Curricular”**. La finalidad de la misma es la de aportar el necesario refuerzo educativo y curricular al alumnado de procedencia extranjera para que se pueda integrar con éxito en los grupos ordinarios de escolarización.

No es, en absoluto, un elemento de segregación, dado su carácter extraordinario y su temporalidad, ciertamente limitada, sino todo lo contrario, un elemento de compensación educativa, a nuestro juicio, muy necesario para el avance educativo de este alumnado.

Desde esta unidad de transición y refuerzo se realiza un tratamiento personalizado del alumnado en función del diagnóstico previo de necesidades. La labor del profesorado durante la puesta en marcha de esta aula ha sido ingente: recogida de materiales dispersos, elaboración de otros propios y adaptados a las características personales del alumnado, seguimiento individualizado, realización de informes, etc.

Otros elementos importantes para la integración curricular y educativa del alumnado emigrante son hoy por hoy los **“grupos de diversificación curricular”**. Estas aulas, que ya se describen detalladamente en otro apartado de este trabajo, cumplen una doble función de refuerzo y de normalización educativa con la finalidad básica de posibilitar la consecución por parte del alumnado de los objetivos mínimos de la escolarización obligatoria. Lógicamente, no es un aula específica para el alumnado inmigrante, pero, dadas las características de esta modalidad educativa, estimamos que se adapta perfectamente a ciertas necesidades que tienen un buen número de alumnos y alumnas inmigrantes después del proceso inicial de acogida y refuerzo educativo en el centro.

Pero son muchos los pasos a dar todavía: constitución de una comisión específica dentro de la Comisión Pedagógica, acercamiento a las familias e integración progresiva en los órganos y estructuras del centro, elaboración de un plan de orientación vocacional intercultural, seguimiento del itinerario personal educativo del alumnado una vez finaliza en el centro, etc.

Asimismo, creemos llegado el momento de abordar globalmente tanto los procesos de mejora actuales o futuros cohesionándolos mediante un proyecto educativo de centro de carácter intercultural que les dote de la necesaria coherencia y aglutine todas las medidas educativas y organizativas en una dirección única.

Evaluación inicial en un aula de acogida para extranjeros

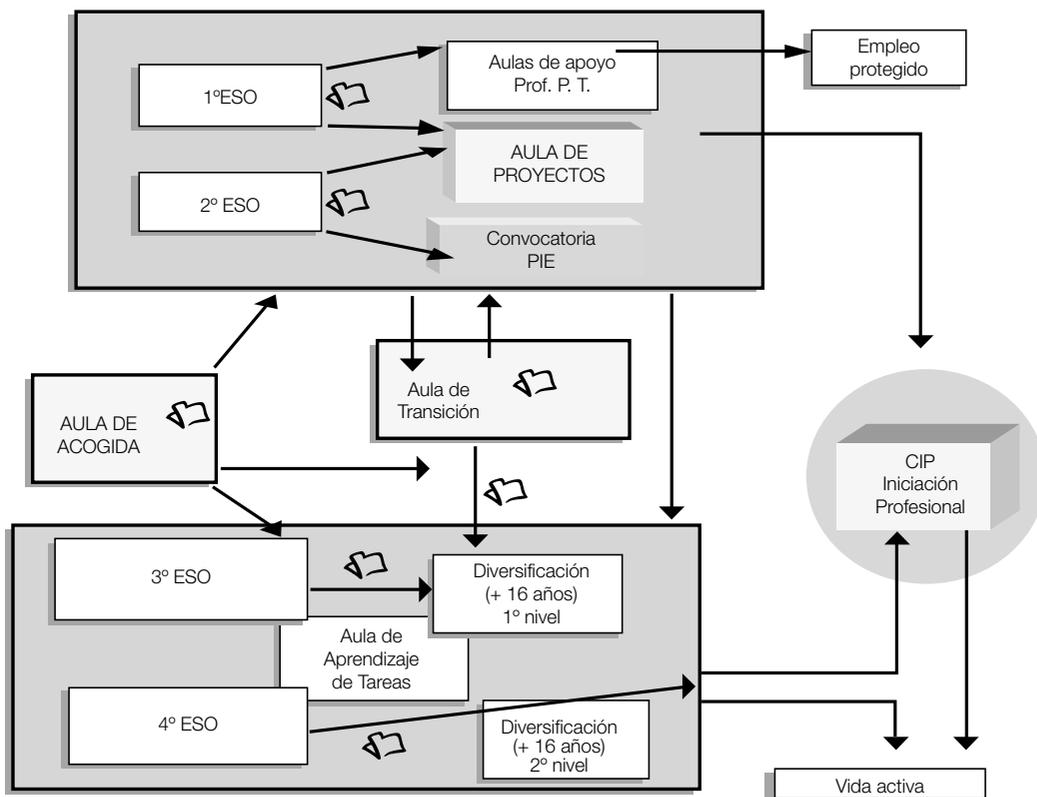
En las aulas de acogida es muy importante la evaluación inicial del alumno. El procedimiento para conocer si ha estudiado y cuánto ha estudiado (estamos refiriéndonos a alumnos que no son castellano-parlantes) es una serie de actividades en las que se mide su nivel de alfabetización en su lengua autóctona. Para ello se recurre a gráficos y dibujos (Unidad 0 en el anexo) en las que se les pide poner, en su propia lengua, los nombres o conceptos correspondientes. Estas actividades se explican mediante ejemplos en los que textos están redactados en las distintas lenguas de los alumnos que van pasando por el aula de acogida: árabe, chino, rumano, ucraniano, ruso, etc...

Para medir tanto si han sido alfabetizados como si han tenido algún contacto con el castellano se les pide copiar unas palabras o un texto sencillo lo que servirá para orientar a los profesores sobre su dominio direccional de la grafía, por lo cual se incluyen modelos de frases caligráficas. Además se les da alguna frase desordenada que deben ir poniendo en orden.

Para la medición de sus niveles de alfabetización en la lengua materna, se recurre a algún alumno/a (o antiguo alumno/a) que hable la misma lengua y que puede dar una referencia del grado de conocimiento de ésta. Si saben escribir algo se les pide una pequeña redacción en la que se cuente lo que hace a lo largo de un día normal (las actividades que relate nos dará buena cuenta de cómo empleaba el día en su país de origen: si asistiendo a algún tipo de escuela, vagueando, o ayudando en las tareas de casa...).

Para los conocimientos matemáticos se van poniendo una serie de pruebas con operaciones matemáticas desde las más sencillas hasta hacerse progresivamente más complicadas.

También se pide un dibujo de la familia (en este caso habría que hablar de unidad de convivencia ya que no siempre corresponden los agrupamientos de distintos familiares a la familia tradicional): a veces es el dibujo de una sola persona, o que nos puede dar pistas de su situación en el mundo...



4.4.4.2. Instituto «Francisco de Vitoria». Organización de la atención a la diversidad en la ESO

**Premio “Karmele Altzueta” 2003 al Proyecto de centro
Departamento de Orientación**

Tipo de centro

El Instituto Francisco de Vitoria se creó, en el curso 70-71, en un barrio preferentemente de clases trabajadoras. En el año 84-85 se implantó la Reforma de la Enseñanzas Medias, la Formación Profesional. en el 90-91 y la Enseñanza Secundaria Obligatoria en el 95-96. Es por tanto un centro que, por su historia, se ha visto implicado en los cambios educativos más importantes del sistema y ha sido testigo y ha formado parte de los cambios sociales del medio en el que se integra.

La capacidad de adaptación y cambio de un claustro a las transformaciones viene dada por una identificación solidaria con el entorno social del centro y de la cultura solidaria generada a lo largo del tiempo.

El **Proyecto del Centro** va acompañado de un proyecto de **Formación del profesorado** que se canaliza a través del Departamento de Orientación.

Las innovaciones a realizar dentro del plan de centro pasan por una Comisión Pedagógica en la que además del orientador y los jefes de estudio, participan los todos los jefes de departamento que efectúan una supervisión rigurosa sobre los aspectos relacionados con el cumplimiento del currículo.

El proyecto, ya que tiene carácter voluntario, planteó en un primer momento una convocatoria interna de profesores interesados y con el apoyo de la Dirección y respetando la voluntariedad, se crearon distintos equipos con los que se comenzó a organizar la experiencia.

Proyecto actual y perspectivas

El Proyecto de Innovación del Instituto Francisco de Vitoria nace de la necesidad de dar respuestas a las nuevas necesidades del entorno social del centro en el que el nuevo tipo de alumnado requiere una atención especial a la diversidad de alumnado que se da en la ESO. Se trata de un proyecto de centro abierto y susceptible de recibir sugerencias para mejorar el proceso educativo.

El **Proyecto de Innovación** en el momento actual se plantea estabilizar los recursos humanos y adecuarlos según las necesidades educativas de acuerdo con una serie de premisas como son:

- *grupos de alumnos/as no superiores a 20 por aula en 1º, 2º y 3º de la ESO;*
- *crédito horario de refuerzo para 2º ciclo;*
- *financiación de la formación y acceso a los recursos de la comunidad para hacer viable un entorno de aprendizaje intensivo;*
- *ir introduciendo los cambios que, fruto de la evaluación continua, se vayan acordando.*

Por lo que se refiere al **alumnado inmigrante**, se insiste en la necesidad de dar respuesta a sus necesidades educativas en las que una característica fundamental es la inmediatez y la urgencia, ya que se presentan en el centro en cualquier momento del curso y cada uno con un nivel educativo y de lengua diferente, además de otras dificultades añadidas.

Dentro de este centro, debido al propio marco urbano y social en el que se asienta y al propio planteamiento de Proyecto de Centro, se da una gran importancia a la integración del alumnado inmigrante en el sistema educativo.

Por ello se propugna una enseñanza integradora que favorezca su seguimiento en el sistema educativo y diferente al planteamiento de la enseñanza compensatoria en la que la enseñanza perpetuaba (aunque este no fuera su objetivo declarado) las desigualdades educativas y sociales.

Finalidades

- Aumentar la capacidad de acogida del centro.
- Hacer visible la diversidad.
- Crear entornos de aprendizaje variables.
- Desarrollar la competencia cultural.
- Conseguir la resolución de conflictos: conciliación y reparación.
- Adquirir un aprendizaje que permita una integración social y educativa.
- Trabajar por la progresiva optimización de resultados en la consecución del Graduado de Educación Secundaria.
- Garantizar la continuidad formativa.

Atención a la diversidad

Finalidades: reconocimiento de la diversidad y adaptaciones curriculares. Puesto que un profesor o profesora tiene que enfrentarse solo a los retos que supone tal diversidad, es necesario crear espacios reales donde se trabaje en común con compañeros y compañeras, creando verdaderos *equipos docentes*, y unas relaciones fluidas entre las familias y la comunidad educativa. Se tienen que plantear nuevas propuestas metodológicas con sistemas de evaluación que vayan mostrando su grado de cumplimiento.

Se necesita realizar, por tanto, **cambios organizativos** en la forma de trabajar del profesorado y en la distribución de los alumnos por aula con el fin de rentabilizar los recursos humanos y materiales tratando de optimizar el rendimiento de los alumnos en el aula.

Se crean grupos heterogéneos donde se reparte de manera uniforme toda la tipología de alumnado, inmigrante, disruptivo, sin necesidades especiales etc., tratando de que los grupos sean equilibrados dentro de la diversidad y tratando de evitar que de ese tipo de organización puedan surgir grupos problemáticos.

También se hacen previsiones sobre las condiciones en las que se desarrollará el proceso enseñanza-aprendizaje dentro del aula y de los apoyos que se necesitará prestar a estos grupos para hacerlos viables.

Se ha previsto un número de alumnos que **no sea superior a 20 por grupo**. En las clases en las que sea posible se plantea introducir **dos profesores por aula simultáneamente**.

Para hacer un mejor seguimiento del trabajo de los alumnos y concentrar mejor el seguimiento individualizado del alumnado se trata de tender a reducir el número de profesores que pasan por el aula y, de la misma manera que se hace en las aulas de Diversificación Curricular, reducir el número de profesores en las asignaturas instrumentales, asignando a un único profesor o profesora todas las materias de una ámbito, científico o lingüístico.

Atención específica a alumnado de necesidades educativas singulares

Alumnado con discapacidad cognitiva (NEE)

Alumnado con falta de competencia lingüística en castellano (ELE)

Alumnado que muestra inadaptación escolar y/o social grave (PIEE)

Alumnado de población inmigrante

Alumnado de población gitana

PLAN DE ATENCIÓN A LA POBLACIÓN INMIGRANTE

Plan de Acogida¹

Objetivos

Una buena atención al alumnado inmigrante del centro no se reduce a garantizar que nuestra oferta educativa dé una respuesta adecuada a las necesidades que manifiestan. Además supone asumir el desafío de educar al alumnado de culturas de referencia diferenciadas, lo que implica introducir una perspectiva intercultural y reco-

¹ Esta plan ha sido elaborado por M^a Elisa Otaduy, directora en su momento del Instituto.

nocer las dificultades que genera la convivencia de comunidades culturales diversas en situaciones de ajuste a una realidad cultural dominante.

Por ello intentaremos definir la finalidad del trabajo con la población extranjera en la enseñanza: crear las condiciones necesarias para desarrollar una educación intercultural. Ésta busca la educación del hombre y de la mujer en el conocimiento, comprensión y respeto de las diversas culturas presentes en la sociedad. El elemento prioritario es que las personas que acceden a nuestro mundo con cultura y lengua distintas, deben tener los recursos necesarios para desenvolverse entre nosotras/os. Y que nosotros/as debemos ser capaces de reconocerles desde la igualdad y el derecho a expresar su diferencia. Llegando progresivamente a acuerdos para la convivencia no hegemónica pero desde el respeto a los derechos básicos de toda la población que convive.

La educación intercultural, en fin, pretende que la comunidad educativa tenga una sólida competencia cultural que capacite para funcionar adecuadamente en una sociedad multicultural y multilingüe.

Hasta aquí el marco y horizonte que nos planteamos en la educación de personas inmigrantes. Ahora describiremos los objetivos que nos planteamos para el curso que viene:

- Realizar el tercer estudio sobre necesidades educativas y sociales de la población inmigrante del centro.
- Ampliar el plan de acogida que ya se ha empezado a aplicar durante este curso.
- Crear y establecer funciones a la figura del tutor/a para población extranjera de reciente incorporación al centro.
- Diseñar y desarrollar el programa de educación intercultural y para el desarrollo denominado “cambia el sur de tu coco” en el contexto del proyecto MUNDILAB.
- Evaluar el proyecto curricular del aula de E.L.E.
- Estudio sobre necesidades sociales y educativas del alumnado inmigrante.

a. Objetivos del plan:

a1) Objetivos con referencia al alumnado de habla no castellana:

Cuando se nos presenta alumnado de origen inmigrante– de habla portuguesa, árabe o con dialectos africanos por poner unos ejemplos – lo más habitual es que desconozcan el castellano. Así pues nuestro objetivo principal, una vez matriculado en nuestro centro, es:

Informar de que existe un recurso extraordinario para el aprendizaje de la lengua y hacerle entender que durante cierto tiempo tendrá que hacer uso de este recurso.

Esta última parte hasta ahora no ha supuesto problemas pues hay comunidades, como la africana, que tienen representantes en Vitoria que conocen este recurso. Otras veces, como es el caso de la comunidad magrebí, los alumnos/as suelen tener algún familiar que conoce esta medida educativa y que están haciendo uso de ella.

Este recurso es el aula de acogida a extranjeros y está situada en el IES Federico Baráibar. El objetivo de esta aula es “desarrollar la capacidad de desenvolverse con cierta soltura en la utilización de la lengua oral”. Los alumnos/as pasan habitualmente entre 3 y 6 meses, en función de las necesidades de cada uno/a, antes de volver al centro de origen.

Para facilitar el acceso del alumno/a al aula de acogida de extranjeros tendremos que realizar ciertas actividades:

- Hoja de Bienvenida:

Le daremos al alumno una hoja de bienvenida donde en lenguaje claro y sencillo se le explique que debe asistir a unas clases en el aula de acogida del IES Federico Baráibar.

- Mapa de Vitoria:

Dada la distancia que existe entre el aula de acogida y nuestro instituto prepararemos y daremos al alumno un mapa de Vitoria donde figure claramente señalada dicha aula de acogida en el IES Federico Baráibar así como algún punto de referencia para situarse, como puede ser por ejemplo, la estación de trenes.

Realizaremos una llamada telefónica al responsable del Berritzegune que hace de puente entre el aula de acogida y nuestro centro, para avisarle de la llegada del nuevo alumno/a y acordar la fecha y la hora en que debe presentarse en el centro. Esta fecha y esta hora se la anotaremos en la hoja de bienvenida en el lugar preparado al efecto.

– Recoger datos significativos para una correcta integración:

Para tener un mínimo de datos que ofrecer al tutor/a en el momento de su integración:

Empezaremos a rellenar una ficha que contenga los nombres y apellidos, datos sobre la lengua materna del alumno y el dominio del español, y datos sobre los estudios realizados en el país de origen y su posible equivalencia. Esta ficha quedará en nuestro poder como constancia de que un alumno nuestro se ha matriculado en nuestro centro pero ha empezado sus clases en el aula de acogida. Cuando el alumno/a acabe su estancia en dicha aula y vuelva a nuestro centro para su total integración acabaremos de rellenar la ficha con el resto de los datos sobre el nivel del idioma adquirido. A continuación se la entregaremos al tutor/a.

a2) Objetivos con referencia al alumnado de habla castellana y no castellana:

Cuando se nos presente por primera vez alumnado nuevo de origen extranjero que habla castellano y cuando el alumnado de origen extranjero que no hablaba castellano y que ha pasado un tiempo en el aula de acogida vuelva al centro para incorporarse a un grupo de la ESO, nuestro objetivo será:

Dar a conocer el entorno educativo en el que se va a mover.

Para ello prepararemos un dossier que contenga:

– Esquema de la ESO:

A ser posible figurarán los cuatro cursos de la ESO y el correspondiente itinerario educativo a través de los Ciclos Formativos o Bachillerato. El que adjuntamos está tomado del libro “Orientar en la ESO”.

– Normas para la obtención del Título de Graduado en Secundaria: recalcaremos la importancia de su obtención para poder seguir el itinerario educativo en Ciclos de Grado Medio. Así mismo explicaremos que para obtener el título es necesario aprobar todas las asignaturas de 4º ESO.

– Hoja de carga horaria del curso en el que se va a matricular:

En esta hoja figurarán también las asignaturas que el alumno/a puede elegir.

– Hoja informativa con las normas generales sobre las becas, comedor y transporte. Al pie figurará el nombre del secretario quien es el encargado de ofrecer información más detallada.

Recoger datos significativos para su correcta integración:

A la vez que hacemos entrega del dossier, debemos completar la ficha académica del alumno que habla castellano, o acabar de completar la ficha académica personal del alumno que ha permanecido un tiempo en el aula de acogida. Recordamos que esta ficha es para el tutor o tutora.

Conocer el nivel del alumno/a

Para proceder a una correcta integración es necesario conocer el nivel del alumno/a

Ya hemos dicho que, de cara a la matriculación de los alumnos, el único dato que Delegación maneja es el de la edad. Es decir, si un alumno tiene 12 años Delegación le “adjudica” 1º ESO, si tiene 13 años debe matricularse en 2º ESO, si tiene 14 años debe entrar en 3º ESO y así sucesivamente.

En lo que al alumnado de origen extranjero se refiere, la edad debe ser un punto de referencia más, pero no el único. Ya hemos comentado que, por razones de diferencias en el currículo o por otras razones, los alumnos extranjeros vienen habitualmente con un gran desnivel académico.

Si el alumno/a se ha incorporado a principios de septiembre, realizará la evaluación inicial que se realiza en Primer y Segundo Ciclo con los demás alumnos/a y su integración seguirá el mismo proceso que el de los alumnos/a que vienen de colegios que nos corresponden por mapa escolar y que en cierto modo traen garantizado unos mínimos de conocimientos.

En cambio si se incorpora cuando el curso ha comenzado tendrá que realizar unas pruebas escritas:

– Lengua Castellana: en esta área tendrá que realizar unas pruebas para determinar su grado de conocimiento de esta materia instrumental. A modo de ejemplo adjuntamos unas hojas fotocopiadas del libro de Lengua

de la editorial S.M. Estos test se utilizan en el centro en la evaluación inicial y también sirven para utilizarlos con alumnos/as que se incorporan a lo largo del curso.

- En Matemáticas también tendrá que realizar unas pruebas para saber su nivel real. Estas pruebas son proporcionadas por el Departamento.

Valoración de los resultados

Si los resultados son satisfactorios se decidirá la integración en un grupo ordinario acorde con la edad del alumno/a. En el caso de los alumnos/a de habla castellana, salvo contadas excepciones, se suele proceder a la integración en grupos ordinarios.

Si los resultados no son satisfactorios hay que pensar en otro tipo de recursos. Este caso se suele dar en alumnado de habla no castellana, y en alumnado de habla castellana que por distintas razones ha estado desescolarizado algún tiempo.

Adopción de medidas extraordinarias

Si el retraso académico es leve se puede incorporar al alumno/a en el grupo que le corresponde por edad, pero haciéndole participe de clases de refuerzo para facilitar su equiparación con el resto de los compañeros. De estas clases de refuerzo se pueden ocupar tanto profesores ordinarios como profesores de Pedagogía terapéutica.

Si el retraso académico es grave, y el alumno/a muestra un gran desnivel en las principales destrezas con el resto de los alumnos/as que integran el grupo que le correspondería por edad, se propondría su integración en un grupo no ordinario: en el aula E.L.E. (español como lengua extranjera)².

Tutorización a alumnado inmigrante que se incorpora en el segundo trimestre en el segundo ciclo de la ESO y en Bachillerato

Otro grupo de alumnado inmigrante es aquel que se incorpora una vez empezado el curso, sobre todo a partir de enero, de Latinoamérica, porque es el momento en que comienza el curso allí.

Las necesidades más importantes que manifiestan son:

- Déficit en competencia lingüística. No debemos engañarnos con el alumnado latino porque hablas y jergas son diferentes.
- Determinados contenidos no cursados, esto es especialmente notorio en idiomas, ciencias sociales y desajuste en otros contenidos..., malas ubicaciones.
- Desequilibrios emocionales y problemas motivacionales. El cambio tan importante que supone en referentes culturales, formas de vida, vinculación afectiva con personas y símbolos de su cultura, la percepción de sentirse extraños/as... puede provocar afecciones más o menos importantes.

Consideramos que el tutor/a, uno de los profesores/as de E.L.E., debe de cumplir las siguientes funciones:

- Colaborar en el plan de acogida descrito más arriba.
- Recoger las demandas que vengan de los equipos docentes (por medio del tutor/a) o del propio alumno/a o de sus familias, intentando dar respuestas adecuadas.
- Ayudar a gestionar apoyos o refuerzos escolares organizados desde experiencias comunitarias (Norabide...).
- Hacer seguimiento de los alumnos/as recogiendo sus necesidades y transmitiendo a quien corresponda para responder con calidad.
- Coordinaciones comunitarias (con otros profesionales que estén implicados) que sean necesarias.

² Más adelante se desarrolla el proyecto curricular del aula.

- Todas estas funciones se harán en régimen de cotutoría con los tutores/as correspondientes de cada alumno/a.

Asignación de aula provisional

De acuerdo con los criterios emanados en la Comisión Pedagógica, antes de la iniciación en el aula, se les realiza unas pruebas de competencia lingüística en castellano y otra en matemáticas. Posteriormente, en el Departamento de Orientación se hace una valoración de su situación personal y social, del contexto social y familiar sobre las circunstancias que acompañan su situación en relación con la familia, valoración del historial educativo, etc.. Y en función de estos informes, se les asigna un aula (provisional) y un profesor-tutor que se hará cargo en una primera etapa de todos los aspectos académicos del alumno. Junto a él se le señala un compañero que hable, si lo hay, la misma lengua, que hará de “lazarillo” mostrándole todos los elementos de interés, instalaciones, aulas, etc. y dándole la información relevante para su mejor desenvolvimiento en el centro.

Aula de ELE (Español Lengua Extranjera)

Se tiende a que el periodo en el aula de Español Lengua Extranjera (ELE) no sea superior a los tres meses y durante este periodo se van analizando todas las circunstancias que puedan afectar a su integración en el aula y en el centro de manera que se vayan dando pasos en el conocimiento de todos los elementos que componen su currículum oculto.

En una primera etapa se da importancia a los criterios que puedan favorecer la integración en el aula. Se valora la capacidad de comunicación y de comprensión sobre los aspectos puramente académicos, y sobre todo a la expresión oral sobre la comprensión escrita.

El aula de ELE es el lugar de acogida y de recolocación entre los distintos grupos del centro. Esta aula favorece que el alumnado inmigrante al tener un centro de referencia y haber establecido sus primeras relaciones con otros alumnos tienda a quedarse en el centro.

A pesar de la importancia que tiene esta aula de ELE y haberse creado hace 6 años no tiene por parte de la administración el apoyo que, por los servicios, debería tener. Este centro sólo tiene un profesor reconocido a tiempo completo. Algunos profesores completan su horario dando horas de apoyo en el aula.

Primer ciclo: aula de transición

En el primer ciclo de la ESO se ha creado un aula llamada *de transición* en la que se incluyen los alumnos que, habiendo alcanzado un cierto nivel de dominio del castellano, necesitan reforzar los conocimientos del currículum antes de integrarse en el aula correspondiente. Las materias se imparten agrupadas en dos ámbitos: científico-matemático y el lingüístico-social.

En algunos casos –a la hora en que se imparten ciencias o historia–, los alumnos con más necesidad de refuerzo en la lengua salen del aula a recibir más refuerzo de castellano.

Segundo ciclo: refuerzo lingüístico

En el segundo ciclo de la ESO se sigue reforzando el castellano de los alumnos inmigrantes que no son hispano-parlantes. Se hace, principalmente, en las horas de euskera, ya que tienen exención.

El euskera “hasiberrientzat” o para principiantes se oferta en los dos ciclos.

Actuación con las familias

En relación a las actuaciones con los familiares de los alumnos, se ha previsto organizar unas actividades de formación para padres y madres de los alumnos inmigrantes, contando con la colaboración y experiencia que podrían prestar las EPA.

En un primer estadio se trata de estudiar la disponibilidad para participar en dichas actividades. Para ello, teniendo en cuenta las dificultades que se pueden presentar, se ha pensado en una convocatoria externa a través de los portavoces o líderes de las distintas comunidades de inmigrantes, y otra interna por medio de las comunicaciones realizadas desde el propio centro.

Es de destacar que las notas informativas que se dan en este centro a los padres extranjeros, además de en las dos lenguas oficiales, se envían en algunas de las lenguas con mayor presencia entre los alumnos inmigrantes.

En un principio no se espera una asistencia demasiado numerosa. A partir de un número de diez padres y madres se daría lugar al inicio de la actividad formativa.

Actividades interculturales

Se desarrolla un programa de educación para el desarrollo intercultural a través del Laboratorio de Mundilab y un proyecto transversal de contenidos interculturales también dentro del Plan de Acción Tutorial, y actividades relacionadas con estos contenidos realizadas con asociaciones de carácter intercultural como Mugarik Gabe o SOS. Racismo. Colabora también con el centro un profesor de lengua árabe que apoya fuera del aula y que interviene principalmente en la elaboración de materiales bilingües para los alumnos de origen magrebí.

“Mundilab” es un proyecto de investigación y experimentación planteado para el curso escolar 2002-2003 que tiene como antecedente inmediato el programa “Mundilab. Laboratorio de Educación para el Desarrollo”. El objetivo de Mundilab era posibilitar la práctica permanente de la Educación para el Desarrollo en los centros educativos, mediante la instalación de un aula laboratorio, dotada de recursos pedagógicos y documentales acompañados de propuestas metodológicas para facilitar la práctica docente. Dentro del proyecto se realizan distintas actividades que tienen como principal objetivo, utilizando los recursos del aula, consolidar la práctica de la Educación para el Desarrollo y la Transversalidad y, en particular, habilitar espacios para la reflexión conjunta y el intercambio de experiencias que puedan ser utilizadas en otros contextos.

En este sentido, no hay un tema específico que desarrollar sino que éstos vendrán determinados por las elecciones que cada grupo de docentes realice en sus centros y siempre relacionados con lo que constituye el ámbito de preocupaciones de la transversalidad (desarrollo, pobreza, situación de las mujeres, conflictos, derechos humanos, diversidad cultural, consumo...).

Uno de estos proyectos relacionado con la interculturalidad tiene como objetivo transformar la visión del mundo que se da a través de los estereotipos.

Proyecto “Cambia el sur de tu coco”

El proyecto “Cambia el sur de tu coco” surge en el seno de la Comisión de Educación para el Desarrollo, de la Coordinadora de ONG y es el resultado de su “preocupación sobre cómo promover las actitudes críticas, solidarias y cooperadoras con los pueblos y comunidades del Sur”, se empieza a trabajar desde la idea de que “los estereotipos son fenómenos culturales, grupales y personales que dificultan esas actitudes”.

El proyecto es interdisciplinario, aprovechando las vías que abre el planteamiento de líneas transversales en la reforma de las enseñanzas medias promovida por la LOGSE. La base del mismo es el concepto de estereotipo que, como es sabido, hace referencia a una imagen muy simplificada, no fundamentada en datos, relativamente rígida y comúnmente aceptada que se tiene sobre alguna persona, grupo, cultura... Los estereotipos ofrecen, debido a su esquematismo y simplificación, una visión deformada de la realidad; por esta razón, y para intentar corregir esa visión deformada que se tiene del llamado Sur, se han tomado como núcleo central sobre el que gira todo el proyecto.

Plan de formación: tratamiento de la diversidad

El Departamento de Orientación del centro ha organizado con carácter voluntario, pero dirigido a todos los profesores del centro, un Plan de Formación del profesorado con periodicidad mensual, en el que se quiere establecer un diálogo entre las teorías percibidas como más funcionales y las prácticas docentes.

Como contenidos metodológicos se pretende compartir el trabajo de la comisión de metodología, las experiencias concretas del profesorado implicado en la experiencia, y las aportaciones relacionadas con el tema.

Como perspectivas de cara al futuro, en el que se incluyen un plan de Formación de Familiares y otro para estimular la participación del alumnado, existe una propuesta interesante y es el intento de introducir un curso trilingüe (incluye inglés y euskera como lenguas de aprendizaje) de ESO, pero hay que plantear el momento adecuado para su oferta a los alumnos y su introducción en el currículo.

De todos modos destaca la importancia que se da al hecho de que las decisiones se vayan tomando sobre la base de acuerdos democráticos entre el profesorado y la consolidación de los procesos de evaluación de las distintas experiencias que se vayan realizando.

Para la evaluación del Proyecto hay una comisión de evaluación de la que forman parte, junto a los orientadores y el equipo directivo, los jefes de los distintos seminarios y tiene como función el seguimiento de todos los aspectos relacionados con el desarrollo del Plan. La comisión ha presentado un modelo de evaluación en el que se va haciendo un seguimiento del nivel de cumplimiento de los distintos indicadores y el nivel de satisfacción alcanzado. El modelo incluye actividades de evaluación entre el alumnado y el profesorado.

4.4.4.3. Instituto “Miguel de Unamuno”. Un plan de innovación integrador en el centro de Sansomendi

Descripción del centro

El proyecto se desarrolla en uno de los dos centros con los que cuenta el instituto Miguel de Unamuno situado en el Noroeste de la ciudad, en el barrio de San Martín. Entre las dos sedes acogen a 980 alumnos de toda la zona de Avenida, San Martín y Sansomendi. Este centro donde se imparte ESO en exclusividad está situado en un barrio, el de Sansomendi, y acoge, preferentemente, a alumnos de esta zona. El 5,2% del total, es decir 51 alumnos, son de origen inmigrante.

Correspondiendo a los barrios que abarca su zona, la composición del alumnado es muy diversa y una parte importante de éste que acude al centro de Sansomendi, lo componen alumnos de etnia gitana e inmigrantes. En el centro sólo hay cursos de Secundaria y están incluidos **dos grupos de diversificación curricular**.

Tipo de alumnado

El Proyecto de Centro ha tenido como principal motivación intentar integrar a la parte del alumnado que, por diferentes causas, había venido planteando dificultades a la hora de hacer un seguimiento académico del currículum de los cursos de Secundaria. Sin embargo, no hay que deducir de esta afirmación que estos grupos vayan a convertirse en una especie de reducto de alumnos indisciplinados; todo lo contrario: los profesores responsables ponen énfasis en señalar que sólo pueden entrar a formar parte de estos, aquellos alumnos que, mostrando ciertas dificultades para el aprendizaje, deseen acabar la secundaria y para ello puedan comprometerse en un proyecto de estas características. Algo parecido al planteamiento de los alumnos de los grupos de Diversificación Curricular con alumnos menores de 16 años.

Profesorado del proyecto

El proyecto se ha diseñado con los propios recursos del centro planteándose como premisas, reducciones de horas para los profesores implicados y no tener que compartir el horario entre los dos centros. Así tienen más disponibilidad para hacer el diseño de los proyectos y su seguimiento.

También, y en función de la parte más práctica de algunos proyectos, se ha añadido un profesor especialista, procedente del Instituto de la Construcción.

Siendo el primer año de la experiencia, está por determinar el total de profesores y horas que supone, pero su consolidación llevará aparejadas, probablemente, más profesorado o reducciones horarias para realizar las tareas complementarias, preparación de materiales, organización de la actividades, evaluaciones, tutorías, etc.

Se pretende que el profesorado involucrado en el proyecto pueda tener continuidad ya que las previsiones de matrícula hacen prever que este tipo de grupos vayan a seguir e, incluso, en la medida de las posibilidades materiales, tener una continuidad.

La administración debería, en estos casos, flexibilizar los periodos de nombramiento o dar un tratamiento específico a estas plazas que tienen un perfil tan definido. Este tipo de profesorado, una vez que ha participado en este tipo de experiencias tan singulares, no debería ser desaprovechado por los centros, ya que es tirar por la borda toda su experiencia acumulada. Además, este tipo de proyectos sólo tienen futuro si el profesorado que accede, y que lo hace de forma voluntaria, encuentra que no se ponen trabas a una labor que supone un esfuerzo suplementario.

Se debe poner de relieve que no sólo en este proyecto, sino en todos del tipo de intervenciones específicas, la legislación no admite que los profesores que no sean definitivos puedan seguir en el proyecto, excepto si por resultados de los concursillos de adjudicación de plazas vuelve al mismo destino. Esto quiere decir que el 33% del profesorado (el que no tiene destino definitivo en ningún centro) no puede participar en este tipo de proyectos, de modo que, al mismo tiempo que se añade otra discriminación más, se pierde capacidad de enriquecer la oferta de posibles candidatos.

Es importante reseñar que se va a intentar incluir en el proyecto a profesores que tengan experiencia en este tipo de enseñanza para que, al mismo tiempo que se aprovechan sus conocimientos, los puedan transmitir al profesorado más joven que quiera involucrarse. Los profesores expertos tutorizan la labor de los participantes en el proyecto haciendo un seguimiento de la programación de las actividades, su desarrollo, secuenciación, etc.

Características de la experiencia

El planteamiento del proyecto se inspira en los que siguen en centros de Iniciación Profesional del tipo denominado «**Proyecto Integrador de Aprendizaje**» y en la programación toma elementos de las Adaptaciones Curriculares Individuales. Sin embargo, el desarrollo de la práctica educativa se ha concretado en una serie de Proyectos de Aprendizaje de carácter interdisciplinario.

A veces, las secuenciaciones no coinciden y los itinerarios de aprendizaje llevan distintos ritmos pero se pretende que, al final, los distintos proyectos confluyan y la diversidad de las actividades realizadas por todos los alumnos obtenga un resultado común.

Para iniciar la experiencia, se pusieron en contacto, al final del curso anterior con otros centros como EPA del Carmen y el CIP de Pedro Anitua, que contaban ya, por sus propias características, una dilatada experiencia escolar basada en los talleres. En este proyecto las asignaturas se van a impartir por ámbitos (lingüístico-social y científico-tecnológico) con una fuerte carga horaria de actividades prácticas y, en la medida de lo posible, una reducción de alumnos por aulas. Los grupos son de alrededor de 10 alumnos y la distribución horaria se hace según parámetros homologables con otros cursos de la ESO, pero atendiendo a criterios de flexibilidad en la organización de los grupos, en los horarios y en el currículum.

La distribución de alumnos por aulas y niveles se organiza del siguiente modo: todos los grupos, sean del primer ciclo o del segundo de la ESO, tienen seis horas de prácticas de distintos talleres –electro-mecánica, jardinería, peluquería, ebanistería– que se imparten en los horarios correspondientes a las horas que en otros cursos de la ESO se dan asignaturas optativas. Además, entran en este bloque práctico las asignaturas de plástica o tecnología. Es decir, en lugar de impartir asignaturas optativas de carácter teórico se aprovechan estas horas para realizar una formación de carácter profesional.

Se sustituyen, como guía del trabajo de clase, los métodos habituales y se introducen fichas elaboradas por los propios profesores de las distintas áreas, enfocando su orientación en los contenidos alrededor de un tema de interés que sea el centro integrador de todas las áreas de conocimiento, que van a tener como hilo conductor las labores prácticas.

Se han habilitado, con los distintos recursos del centro, un taller de madera y otros dos de tecnología así como un taller de peluquería, en cuyas actividades participan, indistintamente, chicos y chicas. Ni que decir tiene que estas instalaciones se han hecho en buena parte readaptando los recursos del centro, por lo que hay que congratularse con que la mayoría del claustro haya aceptado este tipo de actuaciones. La ayuda y el apoyo material y económico, por parte de la administración, principalmente a la hora de arrancar, es fundamental para poder desarrollar satisfactoriamente este tipo de proyectos. Y más teniendo en cuenta la rentabilidad social que representan.

Adaptaciones horarias y curriculares

En la parte teórica, el horario se distribuye del siguiente modo: en cada uno de los ámbitos (socio-lingüística o científico-técnico) se imparten 7 horas, 14 en total, más dos de Ética o Religión, dos de Educación Física y dos de inglés más una hora semanal de tutoría.

En cuanto al currículo, se siguen los mínimos que la ley indica, pero el enfoque y el énfasis de estos se hace en función del proyecto que se está desarrollando. Por ejemplo, si se está construyendo una pared recubierta de mosaicos correspondientes, se plantean contenidos que ayuden a conocer las características de los materiales que se van a emplear, a hacer los cálculos de coste y de superficies en el ámbito científico-técnico. La hora de tutoría, aunque puede tratar de temas transversales como la educación para la salud o educación ciudadana, va a introducir a estos grupos en el conocimiento de normas de seguridad o técnicas de búsqueda de empleo.

Este esquema tiene pequeñas variaciones según los cursos y, puesto que es el primer año de la experiencia, puede ser adaptado en la medida que es un proyecto dinámico en el que se está haciendo reflexión sobre sus resultados a medida que se va desarrollando.

Otro punto interesante de este proyecto es que la misma manera que se intenta aprovechar la experiencia de profesores para la formación, se ha recurrido a compañeros de EPA, que ya habían tenido experiencias con este tipo de aprendizajes. Así pues, a los profesores que se van a dedicar a estos grupos de manera preferente, se les organizó desde el centro con la colaboración de los centros de EPA de "El Carmen", un cursillo para planificar la metodología de estos cursos.

Plan de Acogida

Aunque a lo largo del trabajo se habla de los planes de acogida relacionados con los alumnos y alumnas inmigrantes, conviene recordar que este tipo de planes de acogida, en los que aparezcan los protocolos de intervención con los alumnos y personal del centro, son imprescindibles para el centro en todos los casos. Cambiaría, ciertamente, el enfoque sobre los puntos que se quieran destacar, pero básicamente responden a la necesidad de informar sobre todos los aspectos del centro y especialmente sobre las normas de convivencia y todos los aspectos relacionados con el Plan de Centro, que tengan que ser conocidos por la comunidad escolar.

Un planteamiento básico en este tipo de proyectos es que se pone, más énfasis, si cabe, en los procedimientos y en las actitudes que en otro tipo de grupos. Con estos alumnos que han tenido problemas de distinto tipo a lo largo de su aprendizaje, se deben trabajar las actitudes mediante un sistema muy elaborado y muy claro de las normas de funcionamiento y organización. Para este tipo de grupos, es fundamental fijar muy claramente los objetivos que se pretenden cumplir y qué consecuencias tiene el no cumplirlos.

Como punto de partida se fijan metas no muy ambiciosas pero elementales en cuanto a la puntualidad, orden, respeto etc... Cada alumno y cada alumna rellena y firma un documento, **un contrato escolar**, por el cual se compromete a cumplir lo que dice o a asumir lo previsto en las Normas de Funcionamiento. Se trabaja en un primer estadio la mejora de la actitud de un modo casi conductista en el cual lo más importante es crear hábitos de comportamiento a partir de los cuales empezar a desarrollar hábitos de trabajo. Detrás de todo hay un seguimiento continuado de los alumnos.

Como en todos los casos, pero más en este tipo de proyectos, que pueden ser la última oportunidad de integración en el sistema de enseñanza, y más tarde en el laboral, es muy importante el hecho de involucrar a los padres en el proyecto. Así se ha hecho: todos los padres han sido informados en pequeños grupos de las características del proyecto en el cual están sus hijos y se les ha informado que ellos van a ser una parte muy

importante en el éxito académicos de sus hijos. Para ello, al principio del curso se les enseñó el centro y a lo largo del curso se han hecho otras reuniones en pequeños grupos de padres, además de los contactos que se iban realizando a medida que fuera siendo necesario. También se les han ido enseñando los diferentes trabajos prácticos que han hecho sus hijos e hijas lo que su pone un acicate añadido: enseñar el resultado y la satisfacción del padre o de la madre cuando identifican los trabajos realizado por sus hijos.

Las intervenciones de carácter disciplinario las hacen todo el equipo de profesores del grupo y, así, el profesorado implicado se siente más arropado cuando tiene que hacer frente a algún problema. Por el contrario, los conflictos que puedan surgir con los alumnos se intentan solucionar de una manera individual dialogando fuera del aula y llamando a los padres cuando el asunto lo requiera.

Ejemplo de proyecto integrador: el teatro de guiñol

"El realizar un teatro de guiñol obliga a integrar alrededor del proyecto todas las áreas de conocimiento. En la parte práctica tienen que realizar (después de dibujarlas) todas las figuras. Antes han tenido que proyectar y realizar el armazón de madera, del que se ha tenido previamente que calcular su valor, dimensiones y materiales que se van a emplear.

El pintar y revestir las distintas figuras será la siguiente fase práctica del trabajo. La parte mas integrada al área de socio-lingüística, que es simultánea a las otras, sería el decidir las historias en función de las cuales se haría el teatro. Buscar o inventar la historia no será una de las labores más fáciles, y habrá que negociar entre todos cuál elegir y qué papeles hacer. Después, vendrá la elaboración del guión y pasar a la forma dialogada. Se puede elegir una música y otros elementos para redondear el trabajo. Si se ha llegado hasta aquí sólo falta la evaluación delante de un público muy difícil: los niños de Primaria.

¡Arriba el telón!

Capítulo 5º

LA ENSEÑANZA A ALUMNOS INMIGRANTES EN LOS ESTUDIOS POSTOBLIGATORIOS Y DE INTEGRACIÓN SOCIAL

Milonga del andar lejos

*Qué lejos está mi tierra
y sin embargo qué cerca
o es que existe un territorio
donde la sangre se mezcla.
Tanta distancia y caminos,
tan diferentes banderas
y la pobreza es la misma,
los mismos hombres esperan.
Yo quiero romper mi mapa
formar el mapa de todos,
mestizos, negros y blancos,
trazarlo codo con codo.*

En **J.J. Mosca** y **L.P. Aguirre** (1998)

5.1. LA ENSEÑANZA DE PERSONAS ADULTAS Y DE GARANTÍA SOCIAL

5.1.1. La formación profesional

La enseñanza postobligatoria y de garantía social ofrece, tanto por las características del alumnado como por el tipo de estudios que se ofrecen, unos perfiles propios que se van a reflejar en las características en las que se desenvuelve la formación del alumnado en general y el alumnado extranjero en particular.

Hay que mencionar, en primer lugar, por continuar con la secuencia lógica de los planes de estudio, los centros específicos de **formación profesional**. En estos centros, donde se cursan en exclusiva ciclos formativos de tipo medio y superior, se da una menor presencia de alumnado inmigrante que en los estudios de enseñanza obligatoria (alrededor del 1,2%).

Por su configuración, este tipo de estudios permite una oferta educativa en módulos profesionales de manera que preparan para la inserción laboral, al tiempo que sirven también de formación continuada para aquellos que han terminado la inicial. Por esta razón, entre otras, se explica el número reducido de alumnado inmigrante ya que, al requerirse una trayectoria educativa más dilatada, muchos alumnos y alumnas no reúnen las condiciones exigidas para ingresar en estos centros.

De los centros públicos estudiados, los institutos que incluían ciclos formativos tenían un alumnado inmigrante escaso, algo superior al de Bachillerato, pero no llegaba en ninguno de los casos al 3%. En un centro de la provincia, con ciclos de la familia agrícola, no había ningún alumno matriculado.

Lo mismo ocurre en otro centro de la provincia con estudios de tipo forestal y donde no había ningún alumno inmigrante. Está asentado en una zona rural y residencial donde se da una presencia escasa de población de origen inmigrante. Sin embargo, en otros dos centros dedicados en exclusiva a ciclos formativos, uno relacionado con los de la familia de la construcción y otro de la administración, su número subía total y porcentualmente, representando en el primer caso el 10% y el segundo casi el 20% (19 sobre 190 y 31 de 600, respectivamente), repartiéndose al 50% entre los Ciclos Medios y los Superiores.

En todos los casos los alumnos de origen sudamericano son la mayoría pero se sigue manteniendo la gran diversidad de orígenes, como muestra el ejemplo del centro «Ciudad Jardín», en el que estudian formación profesional 600 alumnos, de los que aproximadamente 31 son alumnos extranjeros con los siguientes orígenes: latinoamericanos, 12 (6 colombianos, 3 argentinos, 3 chilenos); Unión Europea, 6 (3 suizos, 2 portugueses, 1 francés); Magreb, 4 (marroquíes); Brasil, 4; este de Europa, 3; 1 chino y 1 angoleño.

De todos modos, este tipo de centros, aun teniendo un número significativo de este alumnado, no realiza ningún tipo de adaptación curricular especial, ni de refuerzo lingüístico ni formativo, ya que el llegar a estos centros y a estos niveles supone un cierto nivel de competencia, tanto en el ámbito de la lengua como de otros conocimientos. Sólo se cita, casi a título anecdótico, el hecho de que con alumnos sudamericanos a veces se den problemas de vocabulario con determinados vocablos que en sus países tienen distinto significado que aquí. Por lo demás, como este tipo de estudios tiene en las tutorías una importante labor de seguimiento, tanto de las prácticas como de la inserción laboral, es en estas instancias donde se realizan las labores de asesoramiento necesarias.

Un jefe de estudios cita en cuanto a problemas de adaptación el hecho de que, en algunos casos, cuando vienen de sus países de origen sin haber cursado estudios en nuestro país, se les hace difícil desde aquí recopilar los documentos que acrediten los estudios cursados y sus convalidaciones, que suelen resultar muy lentas.

Otro problema citado, que no es nuevo, es el hecho de que a veces las ofertas de trabajo que surgen unidas a la realización de prácticas en sus estudios –sobre todo en algún campo relacionado con la construcción– y las necesidades económicas que les ha traído hasta aquí, ocasiona que, en ocasiones, dejen los estudios por trabajar, unas veces de modo temporal, otras de modo definitivo.

5. 1. 2. Centros de adultos en Álava

A otro nivel de enseñanza encontramos **los centros de adultos**, diseñados para personas de más de 18 años y que en algún momento y por distintos motivos han ido quedando fuera del sistema educativo. Estos estudios les ofrecen la posibilidad de obtener el título de ESO o algún tipo de formación complementaria que pueda contribuir a su inserción laboral. La formación de adultos ofrece una ventaja sobre los cursos de aprendizaje que suelen organizar otras instituciones ya que sus certificados suman créditos para la obtención del título oficial de graduado, el que se exige en la Unión Europea para cualquier trabajo y algo que persigue la mayor parte de matriculados.

Además de los cursos de enseñanza reglada, en los centros de Enseñanza permanente de adultos, EPA, ofrecen cursos en los que se pueden inscribir de manera gratuita todas las personas interesadas en ampliar sus conocimientos en materias que van desde la informática, euskera, lenguas extranjeras, dibujo, ortografía o literatura hasta cómo hablar en público. La matrícula en uno de estos módulos y el certificado sirve para sumar puntos en el itinerario que acabará con el título oficial, ya que como explica un director de EPA: *“La gente debe de saber que hay varias maneras de obtener el graduado. Existen las fases regladas en varios cursos, pero también la participación en enseñanzas que despiertan gran interés entre los adultos.”* Otra de las líneas que tiene cada vez más demanda es el curso de acceso para la universidad y, sobre todo castellano para extranjeros. Alrededor de 500 inmigrantes estudian en uno de los tres niveles: acogida, de alfabetización y refuerzo y ampliación.

En la provincia de Álava hay tres centros de enseñanza reglada de adultos, dos en Vitoria y otro la zona de Ayala, en Llodio. Todos ellos tienen en común que, entre su alumnado, los de origen extranjero son una parte importante del total y que su número tiende a crecer.

En un principio se planteaban como centros de alfabetización de adultos, pero más tarde diversificaron la oferta incluyendo cursos formativos para los que deseen complementar su educación, al mismo tiempo que se posibilita la consecución del grado de Secundaria. Al no haber ya, prácticamente, entre el alumnado autóctono alumnado de alfabetización, este tipo de clases se han dirigido casi exclusivamente al alumnado extranjero.

Uno de los dos centros de EPA, el de «**El Carmen**», se marca como objetivo la consecución del graduado de ESO, unido a la formación en algún campo de aprendizaje. La obtención de este graduado va unido a cambios en los contenidos curriculares con un componente de carácter prioritariamente práctico y dirigido a la iniciación profesional. Para ello la edad mínima se ha ampliado por abajo, hasta los 16 años, y se extiende hasta los 23, mientras que en el otro centro, dirigido a población exclusivamente adulta, no hay límite de edad. El porcentaje de alumnado de origen extranjero también es significativo y sus procedencias muy variadas. Sobre un total de 200 alumnos, 16, el 8% son inmigrantes con los siguientes orígenes: latinoamericanos, 5 (4 portugueses, 1 brasileño); magrebíes, 3 (2 subsaharianos, 1 de Guinea y otro de Cabo Verde); 1 albano-kosovar; de origen asiático, ninguno. Modelo A.

Las razones que mueven a los alumnos inmigrantes a matricularse en este centro, como el resto de los alumnos, es buscar una «última oportunidad» para intentar obtener el título de ESO, después de haber agotado todas las posibilidades que brindaba el sistema educativo.

Es un centro de formación en el que tienen un peso importante los aprendizajes de tipo más práctico, encaminados a la iniciación profesional en alguno de los múltiples talleres que ofrecen. Este centro está dirigido a alumnos de 16 a 23 años, que correspondan al perfil expuesto y que deseen realizar alguno de los módulos que se ofertan: carpintería, hostelería, mecánica o peluquería. Los alumnos o alumnas que tengan como objetivo prioritario obtener el graduado en Secundaria, realizan un trabajo más teórico (60% de la jornada) y el resto lo dedican a dos de los talleres que elijan entre los que se ofertan: carpintería, hostelería, informática, tecnología, comunicación, horticultura y peluquería.

Como en el caso de los alumnos autóctonos la opción por este tipo de centros viene determinada por ser la que mejor se adapta a sus necesidades y porque ofrece una formación que posibilita una rápida integración en el mundo laboral.

El proceso de acogida sigue prácticamente el mismo protocolo que con el resto del alumnado. A la llegada se les pide información de los centros de referencia. Se les hace una prueba inicial de lengua y de matemáticas, y se realiza una entrevista con la orientadora. A partir de los datos obtenidos se decide su ubicación: al principio se establecen grupos provisionales en función de las prácticas, que se van consolidando a lo largo de la primera evaluación. No se hacen adaptaciones curriculares especiales pues la flexible organización de este tipo de estudios posibilita una gran adaptabilidad.

La relación con las familias (sean de autóctonos o de origen extranjero) es una parte importante de la acción tutorial y todos los informes que siguen a las evaluaciones se les da a los alumnos y también a los padres o tutores.

No hay un plan de centro que incluya aspectos interculturales pero se aprovechan otras actividades académicas para introducirlos en función de los alumnos «que van pasando» por el centro. Como la presencia de los alumnos en este centro no es tan dilatada en el tiempo como la de los alumnos de Primaria o de Secundaria, el alumnado va cambiando con más rapidez y con ellos los enfoques culturales, dependiendo de sus lenguas y culturas.

El centro hace un seguimiento de los alumnos mediante una evaluación diferida en diciembre, después de que han abandonado el centro, para recabar información sobre su inserción en la vida laboral o académica. Entre los que hacen graduado de Secundaria algunos siguen estudiando ciclos medios. Es importante señalar la importante demanda que hay en estos centros de enseñanza de adultos: el último año se quedaron fuera cerca de cien alumnos que habían solicitado estudiar en este centro.

5.2. UN CENTRO DE EPA EXCEPCIONAL: EL «PAULO FREIRE»

El centro de enseñanza de adultos «Paulo Freire» de Vitoria-Gasteiz merece un estudio detallado. Éste es un centro singular dentro del panorama educativo del País Vasco por diferentes motivos, pero entre otros y, especialmente, porque es uno de los que albergan un mayor número de alumnos y alumnas del País Vasco. Y es, también, el que acoge el mayor número de alumnado de origen extranjero: de los 2.230 alumnos y alumnas que acogía en sus diferentes sedes, 486 procedían de otros países.

Además, en su modalidad de centro para adultos (la matrícula es a partir de los 18 años, sin límite de edad) es uno de los que acoge mayor número de alumnos adultos de todo el conjunto del Estado español y es sin duda el que en la Comunidad Autónoma Vasca tiene mayor número y variedad de alumnado procedente de otros países. Desde georgianos a congoleños pasando por indonesios y paquistaníes sus diferentes sedes acogen alumnos de alrededor de 30 nacionalidades que le dan a sus aulas un aura de internacionalidad y de riqueza intercultural pero, también, qué duda cabe, una gran complejidad organizativa.

En cuanto a la **composición del alumnado**, lo mismo en hombres que en mujeres, el grupo de alumnado magrebí –marroquíes, 156 hombres y 17 mujeres, seguido de muy cerca por ciudadanos y ciudadanas argelinos, 156 y 17, y a mucha distancia de saharauis 23 y 14–, es con diferencia, el más numeroso, seguido, en segundo lugar, por los latinoamericanos –incluidos los brasileños que son los que más demandan escolarización en castellano–, les siguen, los de origen asiático –principalmente de origen chino– y cerrando, por orden de importancia numérica, los que proceden de países del este europeo y los de la Unión europea (6 alumnos).

Todos los alumnos extranjeros estaban matriculados en clases en modelo A, y mayoritariamente en clases de castellano. Aunque en el centro se oferta también modelo D, hay muy pocos alumnos en este modelo.

El impartir clases a tantos alumnos con tanta variedad de niveles y de cursos es posible mediante una estructura organizativa que se articula en distintos espacios y aulas. Estos espacios están constituidos por una sede central, situada en el Casco Viejo, cinco centros (llamado **círculos** en EPA) ubicados en diferentes barrios de Vitoria, el centro penitenciario y otras sedes en cinco pueblos del territorio histórico. Además, incluye entre su profesorado a la parte de los docentes del Centro Penitenciario de Nanclares que no dependen del Ministerio del Interior.

Quedan fuera de su influencia, la zona de Rioja-Alavesa, donde los cursos de adultos se organizan por el CEBAD, centro de estudios a distancia de Vitoria-Gasteiz.

5.2.1. Aspectos organizativos

La enseñanza a un alumnado tan numeroso y heterogéneo ha supuesto y supone un continuo desafío al profesorado del centro, que ha tenido que ir adaptándose a las contingencias de una demanda tan diversa y creciente. Las adaptaciones relacionadas con la enseñanza lingüística e intercultural, así como las referidas a la organización, pueden servir como modelos o referencias en la forma de afrontar las exigencias del nuevo alumnado procedente de otros países.

Desde que en el curso 1992-1993 se produjo la primera demanda por parte de alumnos extranjeros para recibir clases en castellano, hasta el curso 2003-2004, en el cual hay **25 cursos de alumnos extranjeros**, el centro ha realizado una verdadera transformación pedagógica y organizativa. Las clases de alfabetización, que cumplían un importante papel al ser el único centro oficial que ofrecía este tipo de opción, se han hecho imprescindibles, ya que acogen cada vez en mayor número alumnado inmigrante con necesidad de mejorar su nivel de lengua. Este centro ofrece, además, un abanico muy variado de opciones ya que mantiene sedes en distintos barrios de Vitoria con horarios que abarcan todas las horas del día.

El aumento creciente de alumnos extranjeros, sin olvidar la matrícula natural de alumnos autóctonos que buscan un refuerzo educativo y la consecución del graduado de Secundaria, ha provocado el que todos los presupuestos anterior-

res del centro hayan tenido que ser modificados. A lo largo de este periodo un gran número de profesores de este centro se ha visto involucrado en la tarea de alfabetización de este nuevo alumnado, sin olvidar, esto hay que resaltarlo, al alumnado autóctono, que ha supuesto la fuente tradicional del centro durante toda su existencia.

Unido al aumento del número de alumnas y alumnos se ha ido incrementando, «con cuentagotas», el número de profesores y profesoras y, en la medida en que la demanda de clases de castellano se ha ido ampliando, un gran número de maestros y maestras del centro se ha ido «reconvirtiendo» o «reciclando» como profesores de castellano, llegando a ser en total alrededor de 20 profesores en el curso 2003-2004. Se incluyen entre estos los que, además de enseñar otras materias, daban entre 6 y 12 horas de castellano.

La formación de este profesorado se hizo, en un principio, mediante la asistencia a cursillos en distintos centros de formación de profesores de español (Salamanca, Barcelona...) y, también, con la participación en Jornadas, donde se ha daban a conocer el trabajo realizado con los inmigrantes en distintos lugares pioneros en este tipo de enseñanza. Con posterioridad se ha «organizado la formación dentro del centro»: los profesores con experiencia han ido introduciendo a sus compañeros en las técnicas de enseñanza de español para extranjeros. Por otra parte se han hecho adaptaciones curriculares en la enseñanza del castellano, empezando a enseñar desde cero (analfabetos en castellano y en su propio idioma).

En cuanto a **los materiales pedagógicos** para el aprendizaje del español a alumnos que no son hispano-parlantes, se echan en falta, lo mismo que ocurre en la etapa de Secundaria, materiales específicos para este tipo de alumnado adulto y de orígenes diversos, algunos de ellos analfabetos también en su propia lengua. Se hace especialmente notable la falta de materiales con soporte oral (grabaciones, vídeos, etc.), que teniendo distintos niveles de lengua, no sean de carácter exclusivamente infantil. Serían deseables materiales didácticos con un nivel de lengua apropiado para principiantes pero con unos contenidos culturales y situacionales dirigidos a alumnos adultos y con una proyección intercultural.

El centro se organiza en una serie de **departamentos** que agrupan a los profesores según las materias que imparten y las áreas que engloban: Tecnológico, Científico-técnico, de Informática, de Comunicación y un taller para la confección de una revista.

Dentro del Departamento de Comunicación, se ha creado un seminario de trabajo de profesores de castellano en el que se incluyen todos los profesores que imparten estas clases de lengua y que preparan material específico. En este seminario, además, se coordinan todas las iniciativas que tienen que ver con las necesidades específicas del nuevo alumnado e incluye, no sólo a los profesores de lengua castellana, sino también a los que, impartiendo otras materias, tienen entre su alumnado alguno de procedencia extranjera. Dada su importancia creciente y el número de profesores que incluye, se está pensando en la posibilidad de crear un departamento propio para extranjeros.

Se ha elaborado un plan educativo de centro en función de la llegada de los alumnos inmigrantes. Así, se ha creado un aula de acogida a la que se dedican tres profesores. Otra innovación, complementaria de la anterior, es la creación de una coordinación de atención al alumnado extranjero, a la que se dedican tres profesores que tienen como cometido, además de dar clases de castellano, preparar materiales pedagógicos adecuados y realizar la acogida de alumnos extranjeros.

Por el aula de acogida pasan todos los alumnos extranjeros que llegan nuevos y se les hacen unas pruebas de nivel de lengua y de conocimientos, después de lo cual se les pasa al nivel que les corresponda, según los resultados de las pruebas iniciales. Al principio los grupos son abiertos y según se promocione más o menos lentamente, se cambia de grupo, tendiendo estos a estabilizarse según avanza el curso.

El protocolo de llegada se hace por medio de una ficha informatizada en la que se van cumplimentando los datos, preferentemente, de carácter administrativo. Después, en una conversación inicial y una pequeña prueba de lectura y de comprensión oral y escrita, se establece el nivel y el grupo en el que se integrará, provisionalmente, a expensas de una reubicación definitiva.

A lo largo del curso se les da un mínimo de seis horas semanales de clase de español (que pueden ser más), llevándose un riguroso control diario de asistencia. Se utiliza para ello un listado mensual en el que constan: el nombre, el apellido, el nombre del país de origen y la firma, y que servirá en un momento dado para justificar el nivel de asistencias de cara a las ayudas sociales que se reciben en función de las actividades de formación que realizan. Se hace un informe para el centro y otro para los trabajadores sociales que gestionan las ayudas.

Sería deseable, confiesan los responsables educativos del centro, que todas las instituciones tuvieran el mismo formato administrativo para facilitar el intercambio de datos entre los distintos organismos.

El director del centro, Patxi Viana, explica entre otras particularidades del centro, que también, a petición de los interesados y siempre que se cumpla un mínimo de asistencia del 70% de las clases, se expide un **certificado de asistencia** que acredita las horas de formación en castellano a las que se haya asistido, de cara a seguir la formación en otros centros, o bien para justificar un cierto nivel de conocimientos lingüísticos.

Se está pensando, para un futuro próximo, preparar a los alumnos, que lleguen a un cierto nivel, para algún tipo de certificado como los que concede el Instituto Cervantes o algún nivel homologado, según las orientaciones de la Unión Europea. Sin embargo, las prioridades actuales impiden poder desarrollar todos los aspectos académicos que dichos proyectos comportan. Las necesidades del presente pueden más y hay alrededor de 150 alumnos que están en una lista de espera.

En el aprendizaje de la lengua de este alumnado se han involucrado, algunos alumnos y alumnas castellano-parlantes de EPA que hacen acompañamiento a la lectura de estos alumnos y alumnas extranjeros y también hacen de interlocutores en situaciones de conversación real. Indudablemente, tienen un efecto enriquecedor de las actividades del aula: aceleran el aprendizaje y éste se hace más auténtico al hacerse con todos los componentes de la situación, tal como se da en la calle. Una vez cada trimestre se realiza una salida a distintos lugares de interés. Primero, se elabora una guía de carácter didáctico y posteriormente, se van realizando las excursiones en las que se hace una explotación pedagógica de la salida. Hay que destacar que también se organizan, como complemento de las clases, **actividades de refuerzo lingüístico** mediante visitas a distintos lugares donde se recrea lo aprendido en el aula en situaciones reales de comunicación.

Se ha realizado **un módulo de interculturalidad** que se imparte en grupos reducidos. También se han realizado actividades en las que se han relacionado distintas culturas de los alumnos existentes en el centro. En las semanas de fin de cuatrimestre se realizan jornadas interculturales en las que, a través de la participación de los alumnos, se canalizan elementos de las distintas comunidades: danzas, cantos tradicionales, historias... En el aula de cocina se hacen y se enseñan platos representativos de los distintos países.

En cuanto a la **convivencia**, el alumnado de este centro no ha planteado ningún problema destacable (excepto el que se cita). El hecho de que sean adultos conlleva que no se tengan que establecer relaciones con las familias. No se citan problemas especiales de disciplina, pero sí se cita el **abstencionismo** de una porción menor de alumnos. Algunos parecen asistir, más por las ayudas sociales que conlleva la presencia en las clases, que por un interés real por mejorar el aprendizaje de la lengua. En otros casos, las ausencias se deben a la prioridad que va ligada a las cuestiones de supervivencia y trabajo.

Un problema de «disciplina»

Un caso preocupante fue el de los alumnos de uno de los centros de EPA que, de un día para otro, empezaron de pronto a salir para hacer los rezos coránicos en el pasillo. Por lo que luego se supo, el que dirigía la oración era un perfecto conocedor de la lengua castellana. Se trataba de un alumno que había ido allí para intentar captar a los alumnos inscritos a sus prácticas –¿fundamentalistas?– religiosas. La dirección del centro les hizo saber que aquello no estaba previsto en las normas de los centros de EPA.

La integración de los alumnos no plantea problemas específicos. Se observa que los alumnos subsaharianos se integran muy bien y que los alumnos magrebíes tienden a hacer grupos en razón de sus orígenes étnicos. Se cita, como caso especial, el colectivo de alumnado chino al que, puesto que está, en su mayor parte, condicionado por los horarios de hostelería, se les ha organizado en grupos con una especificidad horaria que les permita compaginar trabajo y estudio. El inconveniente que tiene este tipo de agrupamientos homogéneos es que en estos grupos no se produce el intercambio lingüístico y de conocimientos que se da en otros grupos con alumnado más diverso.

5.2.2. Metodología

Para establecer los criterios metodológicos, se parte de la gran heterogeneidad que se da entre el alumnado de estos grupos. Esta pluralidad tiene en su diversidad aspectos positivos que favorecen el aprendizaje de la nueva lengua. Entre estos aspectos está el de la inmersión en un contexto social donde el castellano es el idioma dominante, por tanto, se favorece la continua interacción lingüística entre los alumnos. Otro aspecto a tener en cuenta es que bastantes alumnos, cuando se acercan al centro demandando clases de castellano, ya son bilingües y pueden transferir, como hemos explicado, muchas estrategias de aprendizajes previos al proceso de aprendizaje de la nueva lengua. La heterogeneidad del grupo-clase ha de servir para fomentar la relación con los otros, propiciando actitudes flexibles, solidarias y tolerantes.

En cuanto a los criterios de aprendizaje se opta por **el enfoque comunicativo** que nos lleva a procesos de comunicación en el aula como ejes del aprendizaje. El modelo para la conjunción de contenidos se desarrolla mediante la secuenciación de tareas sobre temas que se han considerado potencialmente motivadores e interesantes. La característica principal del trabajo por tareas es que todos los elementos de la comunicación aparecen interrelacionados de una manera similar a como se dan en la vida real.

Una mención especial merecen **los participantes** (en el centro de EPA a los alumnos se les denomina así) que son analfabetos en su propio idioma. El objetivo de la clase de castellano para extranjeros no es, en un primer momento, la alfabetización como tal, sino una introducción a la lecto-escritura de las palabras de referencia que se trabajan a lo largo de los temas y que corresponden a un vocabulario básico para la comunicación y el intercambio social.

Se está trabajando en un proyecto de castellano para extranjeros, en el que se preparan materiales adecuados a las necesidades lingüísticas, según sus niveles. También se organizan los distintos aspectos de la acogida tanto en el ámbito individual, como grupal. Se piensa en crear una coordinación que organice las aulas y las incorporaciones que se realizan a lo largo del curso.

La propuesta de desarrollo didáctico que se plantea es **eminente oral**. Para iniciar la fase de lecto-escritura se necesita un grado de comprensión y expresión oral que el *participante* no tiene en un primer momento. La clase ha de dar al *participante analfabeto* la oportunidad de adquirir una competencia suficiente, tanto de la lengua como de la cultura (o de las culturas) de este nuevo entorno en el que tiene que vivir, antes de iniciar una alfabetización. Ésta, corresponderá a una fase posterior, es un proceso más abstracto y requiere otras destrezas que hacen que el ritmo de aprendizaje sea mucho más lento, según describe la memoria del «Paulo Freire»:

“El proceso de alfabetización de las personas extranjeras se ha de dar en grupos diferenciados ya que las personas adultas que aprenden a leer y a escribir en la propia lengua están evidentemente en una posición muy distinta a la de estos alumnos que no conocen más que unas pocas palabras aprendidas.»

De todos modos, los alumnos y alumnas de origen extranjero, en la medida en que son constantes en el estudio y deciden asentarse en Vitoria, pasan de las clases de alfabetización en castellano a la fase 1, primer nivel de aprendizaje general, y, posteriormente, pueden pasar a la fase 2, donde se van introduciendo asignaturas «troncales» de la Enseñanza General Básica.

A los que logran este nivel, se les da una especie de justificante de formación básica, que acredita un cierto nivel de preparación que podría ser equivalente a los niveles de ESO.

En cuanto a la enseñanza del euskera, con el alumnado inmigrante no se contempla su enseñanza de una manera específica, ya que toda su demanda se dirige al aprendizaje del castellano. De todas maneras, en los cursos de lengua se dan algunas nociones básicas (vocabulario de carteles informativos, saludos, vocabulario y nociones básicas, etc.) impartidas por profesores de castellano con perfil lingüístico.

Se está planteando, como hipótesis de futuro, la implantación de algún grupo específico de **lengua y cultura vasca** para inmigrantes (como se ha hecho en algunos centros de Cataluña, en catalán) ya que los que deciden asentarse definitivamente en el País Vasco, lo necesitarán. Además, el *modus vivendi* de algunos de ellos tiene relación con los mercadillos que se ponen en distintos pueblos de habla euskaldún. Por ello, necesitan la lengua para mejorar sus ventas y piden conocer un euskera funcional: saludos, números, vocabulario relacionado con sus productos...

Como necesidades del centro se sugiere seguir manteniendo los profesores asignados a este cometido e ir ampliando el número de profesores dedicados a este tipo de alumnado: hay muchos alumnos en lista de espera.

Entre los recursos concedidos al centro se le ha dotado de una escuela de cocina dirigida, principalmente, a alumnas inmigrantes (ya que muchas tienen salidas laborales en el campo de la hostelería o como auxiliares domésticas) para que aprendan el vocabulario y las actividades elementales que tendrían que realizar en dichos cometidos, así como a familiarizarlas con las costumbres culinarias de nuestro país.

Como en algún otro centro, aquí también se comenta que algunos alumnos autóctonos han encontrado un **agravio comparativo** con los inmigrantes, al sentirse discriminados de alguna manera ya que esta actividad en concreto se ofrece exclusivamente para las alumnas de origen extranjero.

El centro mantiene relación con las asociaciones que realizan actividades dirigidas a la integración de inmigrantes en general (Cáritas, Norabide) y, puntualmente, con otras que tienen un carácter menos general, como la Afro-Americana.

El centro presta otros servicios que, si bien tienen carácter académico, presentan una faceta más social en colaboración con otras instituciones. Se trata de un aula para el **Proyecto Hombre**, atendida por una profesora de EPA. Tiene además colaboración con el CRI (**Centro de Recursos de Invidentes**), ya que varios de los alumnos del centro necesitan recursos especiales y para el estudio utilizan el sistema de signos braille.

También colabora con Cáritas en actividades complementarias realizadas en dos barrios: en EPA se imparten las clases teóricas y en los talleres se imparten las clases prácticas.

En colaboración con **Gizarterako** (centro de rehabilitación de prostitutas), se han organizado charlas para dar a conocer a sus afiliadas la oferta educativa del centro y facilitar su incorporación a las aulas. Por último la **Asociación Cultural «Paulo Freire»**, formada por alumnos del propio centro, completa la oferta cultural de las actividades.

Examen de conducir

A título anecdótico, y como muestra de cómo se enfoca la enseñanza, se han organizado para los alumnos que aspiran obtener el carné de conducir, y que tienen dificultades para escribir y leer, un tipo de prueba que especifica su conocimiento de comprensión oral. Después de realizar esta especie de examen de lengua, si demuestra poseer el nivel adecuado, el director certificará su conocimiento de lengua hablada, lo cual, a su vez, le posibilitará que el examen de conducir, en vez de ser mediante pruebas escritas, se haga de forma visual, utilizando distintos modelos de vídeos.

Como conclusión general se aportan las siguientes **reflexiones**, tal como aparecen reflejadas en la memoria del «Paulo Freire» 2003-2004:

*“El perfil del alumnado de EPA está cambiando, la persona extranjera ya no es una nota pintoresca entre una gran masa de gente autóctona portadora de una cultura similar. La **interculturalidad** es una realidad, de momento presencial o testimonial. No se puede crear una barrera de separación ente los dos tipos de culturas. Simplificar hasta la caricatura esta realidad con el ‘no asisten a clase’, ‘no son responsables’, ‘sólo quieren una hoja de matrícula para cobrar el salario social’... constituye una tentación recurrente para no tomar decisiones y mientras, la realidad de los extranjeros en el centro, demandando clases de español cada vez es mayor y desborda las previsiones.”*

La realidad demuestra que ningún departamento didáctico, de los tres existentes en el centro, por si sólo, puede responder adecuadamente a un fenómeno como el de la incorporación masiva de las personas extranjeras en el centro. Esto requiere la articulación de una serie de medidas tendentes a crear una infraestructura necesaria que haga frente a esta nueva realidad. Por esto se necesita un consenso general de todo el centro.

La propuesta concreta es la de seguir desarrollando **el proyecto de formación de personas extranjeras** sobre las bases que se han ido poniendo y la experiencia que se ha ido adquiriendo.

El objetivo último sería el de crear un departamento didáctico de extranjeros en el centro:

- 1° **El proyecto** se presenta como algo dinámico, global e integrador, intentando evitar la dispersión que se da en las personas extranjeras debido a su situación, particularidad, diferencia cultural, o porque no tienen competencia lingüística para poder integrarse en igualdad de condiciones, ni dominan la concepción escolar, como las personas autóctonas. Este proyecto abarca desde que una persona extranjera llega al centro hasta que o bien, lo deja, o bien puede pasar a uno de los niveles formativos del mismo, porque ya haya adquirido la competencia adecuada.
- 2° **La acogida** es la primera intervención que se hace y requiere una atención especial en el caso de los analfabetos. Lógicamente, el tratamiento socioeducativo que se da a este colectivo, no tiene nada que ver con el del resto de las personas autóctonas de la primera fase; las personas extranjeras tienen unas necesidades que no concuerdan con las personas autóctonas no alfabetizadas.

«Desprecia el delito, compadece al delincuente.»

Concepción Arenal

5.2.3. Un caso especial: la enseñanza en el Centro Penitenciario de Nanclares

Un caso aparte, por razones obvias, en el campo de la enseñanza de «alumnos» extranjeros, es el del Centro Penitenciario de Nanclares, donde cumplían condena alrededor de 700 internos de los cuales 168 internos son de origen extranjero.

Sobre el total de internos extranjeros, seguían estudios de distintos niveles, 26 alumnos. Si bien la continuidad académica diaria está supeditada por el propio régimen carcelario (juicios, vistas, servicios, etc.), los alumnos que «salen» a la escuela mantienen una cierta continuidad en los estudios, siendo los más numerosos –veinte alumnos– los que asistían a las clases de español, lengua extranjera. Cuatro formaban parte del grupo de alumnos de inglés y otros dos –de origen sudamericano– estaban preparándose para las pruebas de acceso a la universidad.

El profesorado que imparte clases en el centro de Nanclares depende, a efectos administrativos, en unos casos de Madrid, del Ministerio del Interior, en otros, los procedentes del EPA, del Departamento de Educación del Gobierno Vasco. Hasta hace poco tiempo acudían como tutores para los alumnos que cursaban bachillerato, profesores del Instituto de Bachillerato a Distancia, pero en la actualidad, bien por falta de alumnos o porque se encargan los propios profesores del centro, no existe esa figura. En cuanto a los estudios universitarios, en el momento de hacer el estudio no había constancia de ningún alumno extranjero cursando este tipo de estudios.

Con la anterior Ley Penitenciaria los internos que cumplían condena y estudiaban tenían redención por estudios, que se concedía por la asistencia a clase, refrendada por los resultados académicos. Para incentivar estos, la información sobre los días redimidos se iba actualizando a medida que los resultados de las evaluaciones parciales iban resultando positivos. En la actualidad, con la nueva Ley, el estudio constituye un elemento más a la hora de dar la libertad provisional, que se contempla dentro de toda la trayectoria penitenciaria, sin que se concedan redenciones suplementarias.

Por tanto, los alumnos que hacen uso de las posibilidades de estudio que les brinda el sistema penitenciario lo hacen, esencialmente, porque quieren aprender y, en el caso de los alumnos extranjeros, porque perciben que el dominio de la lengua o la escolarización puede ser otro componente más de la integración que les podrá ayudar a la hora de la concesión de la libertad provisional y, también, en el momento de la salida.

Una actividad que se valora más que el estudio es la del trabajo en alguno de los talleres productivos (y remunerados) que se ofertan en el centro. Este tipo de trabajos suelen estar más demandados ya que además de para su propio «peculio»*, a algunos internos extranjeros, teniendo en cuenta el bajo PIB de sus países de origen y la fortaleza del euro respecto a la moneda de su país, les permite enviar algún dinero a las familias.

La mayoría, procedente de África o de Sudamérica, piensa quedarse en el país. En ese sentido el mundo carcelario es un lugar de inmersión plurilingüística con características muy especiales, donde los propios internos hacen de intérpretes entre sí e inician sus primeros pasos en la lengua. La mayoría de los alumnos, de todos modos, llegan con una cierta exposición a la lengua porque al ser centro de cumplimiento quiere decir que han pasado por prisiones provinciales donde en la mayoría de los casos han estado internados ya meses o años.

Los alumnos que integran el aula de español se dividen en dos categorías: **analfabetos y neolectores**, que se subdividen a su vez según el grado, el nivel cultural previo y la lengua que hablan.

En el momento de hacer el trabajo había, como muestra de la diversidad de alumnos que pasan por estas aulas, seis alumnos de origen magrebí, un francés, seis nigerianos (hablando el dialecto de su etnia y con ciertos conocimientos de inglés) y siete de Guinea Bissau con conocimientos de portugués. Se da una gran disparidad de niveles, a la que se unen las diferencias culturales y lingüísticas, acentuadas por las diferencias de edad.

Se comentan casos extremos de alumnos extranjeros de procedencia magrebí, analfabetos en su propia lengua, que llegan con un desconocimiento total de la lengua y que tienen que empezar a aprender un alfabeto nuevo a los cuarenta y tantos años. Los avances son escasos, a pesar de que se intente hacer un seguimiento individualizado, como si se tratase de niños de tres años. En algunas ocasiones, se complica más el intento –vano– de enseñar castellano, como es el caso de algunos adultos magrebíes que tienen un conocimiento deficiente de un francés «fossilizado» que, por proximidad lingüística, se va a trasladar a un español para el que los modelos de lengua de los compañeros de patio no siempre son las mejores.

Por el contrario, se cita el caso de un alumno magrebí, el más joven del aula y del centro de Nanclares, que llegó sin saber una palabra de castellano y a los tres meses hablaba con una gran fluidez demostrando otra vez más que, aparte de la edad, el nivel cultural es un factor, junto a la motivación, que contribuye de una manera positiva al aprendizaje

* Especie de cuenta corriente de uso interno en la que guardan los ingresos de los que pueden disponer en el interior del centro penitenciario.

de una segunda lengua. Sin duda esta aula podría ser un buen lugar para hacer estudios singulares de lingüística aplicada. A veces surgen problemas de lengua en el aula o en el patio por un uso inadecuado de alguna palabra o algún giro de castellano, ya que las proximidades de lengua con el portugués o con el francés dan lugar a equívocos que acaban con unas cuantas palabras; en otros casos las confusiones acaban creando mayores quebraderos de cabeza.

Un grave «error lingüístico»

Un interno cuenta que otro compañero de Guinea Bissau y que no hablaba apenas español, llegó a clase muy contento con un papel donde él pensaba que llevaba la orden de libertad provisional.

Cuando los compañeros que sabían más castellano que él miraron lo que ponía, le explicaron para su sorpresa que era... ¡el papel de expulsión del país! ¡Después de lo que le había costado llegar hasta aquí!

Lo que le habían propuesto era un documento en el que tenía la opción de ser expulsado a su país inmediatamente o salir en libertad provisional más tarde. Un error de interpretación del texto debido a su excesiva confianza en el conocimiento de la lengua y un conocimiento deficiente, le había llevado a firmar lo contrario de lo que quería.

Desde el punto de vista metodológico se emplean textos de Español para extranjeros de diferentes editoriales, también se emplean materiales auténticos, recortes de periódicos, folletos informativos y pasatiempos que se utilizan para reforzar su confianza, ya que muchos de ellos tienen muy lejanos los hábitos de estudio. Algunos no han estudiado nunca.

El Centro Penitenciario de Nanclares ejemplifica como ningún otro lugar la diversidad de lenguas y de culturas que están llegando a todos los ámbitos de país. Se diría que es como un crisol –ciertamente peculiar– de lenguas y de personas procedentes de culturas tan distintas que darían lugar a muchas reflexiones sobre la relación entre la ignorancia y la delincuencia, o mejor dicho, entre la ignorancia y los delincuentes que pagan por sus penas. El azar y/o la necesidad.

Desde el punto de vista de los valores y de la interculturalidad que cruza los patios de los módulos se comprueba que las circunstancias del lugar han acentuado los contrastes entre los valores, no sólo los religiosos, sino también los culturales. Esto da lugar, en ocasiones, a polémicas encendidas sobre las distintas formas de entender el mundo: la poligamia, las diferencias Norte-Sur, el papel de la mujer, las guerras, la droga, son temas que son discutidos apasionadamente por expertos conocedores –y en propia carne– de los temas de los que se hablan. En muchos casos y, nunca mejor dicho, hablan con conocimiento de causa.

5.3. LOS CENTROS DE GARANTÍA SOCIAL CIP

Los centros de garantía social responden a lo previsto por el artículo 23 de la LOGSE, por el cual se establece que las administraciones educativas garantizarán una oferta suficiente de programas específicos de este tipo.

En posteriores decretos se establecen distintas medidas de atención a la diversidad del alumnado y también, para los que no hubieran alcanzado los objetivos de la ESO, una oferta formativa post obligatoria y de carácter profesional que haga posible su incorporación al mundo laboral o su posterior retorno al sistema educativo. En la CAPV, este tipo de enseñanzas, se regulan mediante el Decreto 72/ 2001 en el que se establecen los aspectos esenciales de las acciones formativas, que se integran en los programas de garantía social.

Estas enseñanzas, que se denominan con carácter general **programas de iniciación profesional**, tienen, resumidamente, las siguientes características:

- Están destinados a alumnos mayores de 16 y menores de 21 años, que no hayan obtenido el título de graduado en educación secundaria. En el caso de comunidades terapéuticas, centros penitenciarios o similares, se podrá superar la edad de 21 años.
- Constan de dos bloques formativos: iniciación profesional o formación básica. El currículo será determinado por el Departamento de Educación.
- Estos programas se desarrollan a lo largo de dos cursos. El primero con una duración de 1.000 horas; en el segundo se profundizan los aprendizajes y las prácticas de empresa.

Pueden impartirse en colaboración con entidades locales o entidades privadas sin ánimo de lucro, tanto en centros públicos como en privados, preferentemente, que hayan impartido formación profesional. La formación tiene estructura modular para facilitar la acreditación de la competencia profesional y posibilitar la correspondencia con los módulos de FP ocupacional. Todos los alumnos recibirán una certificación que acredita la competencia profesional adquirida.

Hay en Vitoria dos centros que responden a las características expuestas y que, en ambos casos, incluyen un número significativo de alumnado inmigrante: el 40% y el 20% del alumnado de este centro son de origen extranjero.

5.3.1. Centro de Iniciación Profesional «Pedro Anitua»

En este centro se da **una de las mayores presencias porcentuales de alumnos inmigrantes** lo que se explicaría, en parte, por el hecho de que el número total de alumnos en el centro sea muy reducido, en comparación con otros centros. Del total de 20 alumnos de este centro, 8 son inmigrantes: de origen hispanoamericano, 4; de origen magrebí, 3 (1 argelina, 1 marroquí y 1 saharauí); y 1 subsahariano, de Gambia.

Algunos de los alumnos, que no eran de habla hispana, llegaron con dificultades de conversación. Habitualmente, la mayoría de los que suelen llegar a este centro han pasado algún periodo en las aulas y tienen un aceptable nivel de lengua hablada. De hecho, los alumnos que han recibido escolarización previa y que, además, dominan la lengua de aprendizaje, son los que mejor suelen adaptarse a este tipo de enseñanzas.

El dominio de la lengua, seguido de la escolarización previa, son los factores que más favorecen la integración. A los alumnos que llegan con problemas de lengua –niveles especialmente bajos– se les hacen adaptaciones curriculares individuales, ACI.

Se han recibido apoyos procedentes del centro de formación y apoyo al profesorado (berritzegune) consistentes en clases sobre el tratamiento de la lengua con alumnado inmigrante.

Cuando llega este tipo de alumnos, lo hacen con los informes académicos y en ellos se acreditan sus niveles, que, normalmente, son muy bajos. En este centro se trabajan unas áreas de conocimiento de carácter básico y la mayor parte del tiempo se dedica a actividades de carácter más práctico y manual. En estos casos juega un papel muy importante a favor de la integración el hecho de que, los diferentes tipos de talleres (madera, chapa-pintura o peluquería) tienen un índice de salidas a la vida laboral muy alto.

Aparte de los niveles de conocimiento, que como hemos dicho son muy bajos, no se cita ningún tipo de problema especial. Los que se plantean son similares a los resto del alumnado, si bien, comenta el director, “*algunas chicas en estos últimos cursos parece que están siendo más problemáticas*”. En relación con los aspectos culturales, no se plantea ningún problema añadido. Se cita sólo el caso de una alumna magrebí a la que su hermano le había recriminado por ir «*demasiado moderna, a la moda occidental*».

Cabe **destacar** que el centro había realizado una solicitud al Departamento para que se creara en este centro un aula de acogida de inmigrantes adultos, que fue presentado en el momento en que las dos direcciones, que había habido hasta entonces en el centro se redujeron a una. Este centro, por el lugar donde está situado y las características tan singulares que presenta, podía ser, según el director, un lugar idóneo para este tipo de aulas en las que se podría iniciar a alumnos con ciertas características conductuales en los procedimientos y actitudes básicas para la vida profesional o laboral.

5.3.2. Centro de Iniciación Profesional «Gasteiz»

En este centro se imparte enseñanza post-obligatoria de carácter profesional que incluye un alto porcentaje de alumnos inmigrantes, 26 sobre 126, un 20%, con los siguientes orígenes: 7 marroquíes, 5 argelinos, 2 colombianos, 1 ecuatoriano, 1 cubano, 3 rumanos, 3 portugueses, más 2 de Costa de Marfil y 1 camerunés.

Este centro, que no ha conseguido recursos especiales en función de la llegada del alumnado inmigrante, ha realizado, sin embargo, un importante esfuerzo en adaptar el currículo del centro para enfocar el bloque de contenidos desde de una perspectiva intercultural mediante el estudio de las relaciones norte/sur. Se han planteado dos líneas de actuación: la cooperación y el estudio de las diferentes culturas. Desde el punto de vista lingüístico, se han adaptado las clases de castellano para los alumnos inmigrantes.

La integración en uno de los dos cursos se realiza según los distintos tipos de oficios que oferta el centro: en el sector del metal, en la construcción o en el sector servicios.

El centro concede gran importancia a **las tutorías**. En éstas se desarrollan, además de los aspectos curriculares, otros ligados a la vida laboral. Se explican los procedimientos de inserción laboral y se han organizado unos servicios de asesoría jurídica ligados a la meta de «*conseguir los papeles*», que incluye la relación institucional con Heldu, asesoría legal para inmigrantes; Norabide, asesoría para inmigrantes; y Zabaltzen, servicio de acogida para menores extranjeros no acompañados.

Se comenta, por parte de una de las responsables del centro, que en todo este proceso no se han encontrado apoyos extraordinarios y que todo el esfuerzo de adaptación se ha hecho sin recursos añadidos, lo cual ha supuesto un sobreesfuerzo para los profesores del centro ya suficientemente recargados de horas. El profesorado, no ha recibido ningún tipo de formación suplementaria ni, tampoco, se ha conseguido un refuerzo suplementario de recursos ni de profesores. Se sugiere que sería necesario un profesor polivalente.

Se menciona, por segunda vez (ya que sólo se había mencionado en otro centro de Secundaria), el caso de un alumno con un problema psiquiátrico grave, por lo que se considera que la administración debería contemplar este problema de una manera más seria mediante la creación de un centro específico.

Por lo demás, los alumnos inmigrantes de este centro plantean problemas similares al resto del alumnado, aunque, a veces, surgen problemas suplementarios relacionados con la insegura situación legal.

En cuanto a los signos culturales, no se plantean problemas especiales. Se hace notar, a título anecdótico, que el Ramadán se vive más en el centro que la Cuaresma. Como dato llamativo, en relación con otras minorías, un educador comenta que aquí, en este centro, los gitanos están tan «*apayaos*», en el sentido de que están prácticamente integrados, que pasan desapercibidos.

A semejanza del centro anterior, los alumnos y alumnas que han pasado más tiempo en el sistema educativo son los que mejor se integran. También juega a favor de la adaptación a los estudios, el hecho de que, al impartirse, principalmente, enseñanzas de iniciación profesional, la expectativa de una rápida integración laboral ejerce una motivación importante entre gran parte de este alumnado. Los alumnos recién llegados, necesitados en muchos casos de medios de subsistencia, encuentran un importante acicate en su rendimiento en los estudios y actividades en el centro, en las enseñanzas de capacitación laboral.

5.4. LA ACOGIDA EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PERMANENTE

El hecho de que los alumnos de EPA o CIP sean adultos no implica que tengan la suficiente competencia lingüística, cultural e, incluso, las habilidades sociales que les pueda permitir salir por sí mismos de la situación de desamparo que puede acarrearles su condición de inmigrantes.

Por otra parte, ésta suele ir acompañada de una delicada situación legal y social que no encuentra, en muchos casos, la protección de las instituciones que se les da a los alumnos menores de edad. Además, a veces, tienen cargas de hijos y situaciones familiares por las que la búsqueda de una formación que les ayude a encontrar trabajo, o a estar en disposición de buscarlo, se hace más imperiosa. Por estas razones, se ha de hacer hincapié en la importancia que tienen **los planes de acogida específicos para este tipo de alumnado**.

Se deben potenciar, por tanto, según todas las opiniones recogidas, las acciones de formación integral de las personas adultas, especialmente, las que tienen responsabilidades familiares ya que, y este es otro efecto positivo añadido, una buena acogida a los adultos por parte del sistema educativo va a tener un efecto multiplicador en sus hijos e hijas. Las familias, junto con las escuelas, son las instituciones que más influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas, y todo lo que se haga con los adultos ha de favorecer el aprendizaje del conjunto familiar.

En las familias en las que la lengua de comunicación es diferente a las oficiales de la CAPV, los adultos, por un lado, actúan como transmisores del conocimiento de la lengua y de la cultura del país de origen, por otro, los niños y niñas ejercen como traductores y agentes interculturales de las lenguas de la escuela y, los mayores de ellos, suelen servir a sus familiares de ayuda a la hora de entender «los papeles», atender el teléfono o traducir los mensajes.

5.4.1. Orientaciones para la elaboración del plan de acogida de adultos

Así pues, tal como dicen las orientaciones para la elaboración del Plan de Acogida del Gobierno Vasco (2004), «*es fundamental que la oferta educativa de los centros de adultos sea lo más amplia y rica posible para responder de la mejor manera a las necesidades que presenta este alumnado*». Se recomienda, por tanto, crear un **plan de acogida** al estilo del creado para la etapa obligatoria donde se recojan todas las actuaciones del centro, dentro del marco de la educación intercultural, teniendo en cuenta las características de este alumnado.

Hay que recordar que, dentro de este alumnado de EPA, hay un alto porcentaje de mujeres cuyo papel es esencial para apoyar la integración social de las familias. Además, son cada vez más numerosas las mujeres solas, con hijas e hijos, a veces embarazadas, que dan este importante paso. Por lo tanto las ofertas tienen que tener una amplitud que pueda cubrir distintas necesidades, con flexibilidad de cursos y horarios en los que se incluyan medidas de discriminación positiva.

LOS DATOS:

Centro de EPA «Paulo Freire»: 377 mujeres de procedencia extranjera se han inscrito en las clases de alfabetización en castellano o para lograr el título en enseñanza reglada. Hay una lista de espera.

Norabide: 103 mujeres aprendieron español o asistieron a clases de alfabetización con nuevas tecnologías.

Cáritas: Un centenar. Estudian castellano, van a la Escuela de Promoción y Formación, a clases de lengua o a tertulias literarias.

El Correo, 15-IV-2005

Comparando este alumnado con el de la enseñanza obligatoria hay que recordar que tiene unas motivaciones distintas para acudir a estos centros y que espera conseguir unos **objetivos** muy concretos. Tal como los describe en las «orientaciones», estos pueden ser:

- aprender lenguas
- obtener el carné de conducir
- integrarse en el mundo laboral

Además de estos, hay una serie de aspectos que son más relevantes en este tipo de alumnado y que requieren un tratamiento especialmente cuidadoso tal como se indica en las «orientaciones» (2004):

- *«Conviene conocer y considerar las grandes diferencias entre unas culturas y otras. A veces, se consideran valores universales lo que no es fruto más que de nuestra propia cultura y surgen por consiguiente contradicciones en torno a temas como la religión, la igualdad de sexos, etc.»*
- *Las diferencias de nivel de formación anterior y de conocimiento de la lengua o lenguas del nuevo país pueden coexistir en una misma aula. En unos casos se podrán organizar grupos por niveles, pero, si no es posible, se debe optar por una fórmula de trabajo cooperativo.*
- *La heterogeneidad de lenguas maternas del alumnado con estructuras lingüísticas y grafías diferentes requiere también un tratamiento específico, individualizado en algunos casos, y atento a los ritmos de adquisición diversos.*
- *La asistencia irregular y la incorporación tardía son constantes de este tramo. Hay que tener en cuenta que el objetivo prioritario del alumnado adulto es encontrar trabajo y, cuando lo consigue, la asistencia a clase puede quedar relegada.»*

Cuadro de lenguas que se usan con más frecuencia entre las comunidades africanas que viven en Bilbao cuando hablan con personas de su mismo país, citadas en orden de uso

País de origen:	Se entiende en:
Angola _____	portugués, kikongo, ligana
Camerún _____	pidgin camerunés, francés, inglés
Congo (Republica) _____	lingala, kikongo
Ghana _____	pidgin de Ghana
Guinea Bissau _____	criollo portugués, mandinga
Guinea Ecuatorial _____	fang, bubi, castellano
Malí _____	bambara
Nigeria _____	pidgin nigeriano
Senegal _____	wolof, serere

Beatriz Díaz (2004)

La acogida en general debe insistir en algunas **estrategias propias** para los centros que acogen estos alumnos:

- Teniendo en cuenta que se dan mayores índices de alumnos de incorporación tardía, fijar a uno o dos profesores una hora diaria de acogida para la recepción del alumnado de incorporación tardía. En caso de no tener que realizar tareas de acogida se puede aprovechar para refuerzo lingüístico.

- Poner a disposición del nuevo alumnado un dossier con la información imprescindible sobre el centro, sobre la ciudad y sobre los distintos servicios sociales de la zona.
- Realizar una señalización del centro, icónica y escrita, en distintas lenguas para facilitar la orientación dentro del centro y también, en la medida de lo posible, diversificar los mensajes gráficos y textuales que aparecen en los distintos espacios del centro, teniendo en cuenta la diversidad cultural de los alumnos y alumnas.
- Dotar la biblioteca de diccionarios en las distintas lenguas del alumnado así como de libros, revistas, vídeos de las distintas lenguas y culturas con facilidades de acceso y flexibilidad de horarios que tengan en cuenta las necesidades del alumnado.

En cuanto a **la acogida en el aula**, hay que tener en cuenta como características propias, que la diversidad lingüística y cultural, así como la diferencia de niveles de formación en general puede ir unida a una mayor irregularidad en la asistencia, así como un mayor caso de alumnos de incorporación tardía. Para ello se puede utilizar unas estrategias determinadas como pueden ser:

- Predominio de la expresión oral sobre la escrita en un primer momento.
- Presentación de los alumnos y alumnas, considerando y valorando los aspectos de sus lenguas y culturas, el país y pueblos de origen, intentando proporcionar a los compañeros del aula la mayor información personal posible. Este intercambio de información ha de ser obviamente, una enriquecedora actividad de lengua y de conocimiento intercultural.

Respecto a **los alumnos de incorporación tardía**, igual que hemos contemplado con el resto de alumnado respecto a su ingreso en el aula, se puede añadir lo siguiente:

- Anunciarlo con antelación, preparando todos los aspectos para la incorporación a la clase del nuevo alumno/a.
- Presentación de la persona recién llegada, informando sobre su país de origen, lengua, cultura y datos de interés para los compañeros, creando las mejores condiciones para su incorporación al aula.
- Para ello, entre otras medidas, se le puede asignar algún alumno voluntario que haga, en cierto modo, lo que hacen los alumnos-guía de enseñanza obligatoria. Si éste es del mismo país o de la misma lengua puede que haga una labor de acogida más efectiva.

5.5. OTROS ORGANISMOS DE INTEGRACIÓN LINGÜÍSTICO-SOCIAL

Junto a estos centros oficiales de enseñanza de adultos y de garantía social, hay otros organismos que, desde otros presupuestos y complementando la labor de estos, son un pilar importante de la integración educativa y laboral de personas procedentes de otros países. Organizaciones de asistencia social como Cáritas y Cruz Roja y también Norabide (aunque de dependencia municipal, funciona en este aspecto de modo parecido) juegan un papel cada vez más importante en su formación a todos los niveles, tanto académica como de iniciación profesional.

5.5.1. Cáritas y las experiencias de integración

En Vitoria, la organización diocesana **Cáritas** ha puesto en marcha, por medio de sus trabajadores sociales, unos programas que tienen un doble objetivo de formación y de integración, mediante una serie de actividades que tienen, como tarea principal, la atención a la población desfavorecida.

Como en otras ocasiones, vemos que estos programas no están concebidos exclusivamente para inmigrantes, sino que son para todos que lo necesitan, como alumnos desfavorecidos o con algún tipo de problema familiar. Por ese motivo se afirma que estos programas tienen un componente tanto social como educativo. La llegada de alumnos a estos programas se produce por consejo de las trabajadoras sociales de las parroquias o a instancias **de los consultores u orientadores de los centros escolares**. También, porque lo demandan los propios profesores, que piden ayuda

para estos alumnos con necesidades educativas. Piden para ellos refuerzos fuera del aula y siguen con atención su proceso de enseñanza-aprendizaje fuera del centro. Los propios profesores se muestran dispuestos, en la mayoría de los casos, a seguir apoyando a sus alumnos, cuando pueden hacerlo. Las trabajadoras sociales insisten en que la mayor parte de los profesores siguen con atención la marcha de sus alumnos y suelen mandarlos con informes del nivel de comprensión lectora y del nivel de lecto-escritura.

Cuando llegan, se les hace una entrevista inicial, después se establece contacto con la familia, y se decide, si procede, su ubicación en alguno de los cursos o actividades programadas. Los aspectos educativos de los hijos se trabajan conjuntamente con las familias, ya que se pretende que estos programas sean también un vehículo de integración familiar. Este enfoque, más amplio que el propiamente escolar, se muestra en las condiciones que tienen que cumplir los alumnos o alumnas que acceden a estos programas que tienen que ser:

- a propuesta de los colegios (para alumnos con necesidades especiales);
- para familias de recursos escasos o que tienen alguna problemática especial (alcoholismo, malos tratos, etc...).

En cuanto al planteamiento educativo, son programas de formación e información general en los que se intenta desarrollar la responsabilidad y la participación. Se pretende que estos cursos no se solapen con otros cursos de EPA o de las instituciones oficiales y que sean un complemento de las enseñanzas regladas.

Estos programas se desarrollan alrededor de **dos tipos de proyectos**:

- los de lengua y cultura no son muy numerosos, se dirigen sobre todo a mujeres que, bien por que deben atender a sus hijos, o porque no pueden o no se sienten a gusto al asistir a las clases con hombres, prefieren seguir estos cursos con Cáritas.
- clases de conversación estructurada de dos horas, dos días a la semana. Como decimos, se trabajan más aspectos que los estrictamente escolares: además de las clases de lengua se les van dando informaciones útiles sobre distintos aspectos de la sociedad de acogida, como por ejemplo sobre las posibilidades de la oferta educativa. También se les da informaciones útiles sobre, por ejemplo, los tipos de contratos, cómo funciona la Seguridad Social, los organismos oficiales, etc.

A los que llegan a **los servicios sociales de las parroquias**, también se les imparten unos conocimientos mínimos, tanto de lengua como de conocimientos generales, al tiempo que se les dan informaciones generales de uso práctico para la vida cotidiana. Otro tipo de acciones son las encaminadas a la integración social, en las cuales se les pone en contacto con vecinos de los barrios. Para ello, se les presenta gente de la vecindad y se organizan encuentros que mantengan una cierta continuidad. Se pretende la «participación entre iguales», tejer redes de **voluntarios** en los barrios en los que se da presencia de residentes extranjeros: para ello se pone en relación a un autóctono con un inmigrante y se establecen citas, luego hacen reuniones más numerosas (se han implantado también «tertulias literarias») y se pretende crear una red de relaciones estables.

La actividad que más éxito ha tenido es el «**espacio de encuentro**» entre inmigrantes y autóctonos. Se queda una vez al mes para charlar, ir al monte... Al ser voluntarios los que participan en estas actividades se da más disponibilidad y flexibilidad. *“Funciona muy bien en el programa de apoyo: pierden el miedo a ser diferentes, y en el 100% de los casos ganan en seguridad. Y los que tienen problemas de referentes al pertenecer a familias con problemas o desestructuradas aumentan su seguridad al conocer otra gente”*, comenta una trabajadora social.

Un aspecto destacable es el hecho de que los interlocutores sean **voluntarios**, lo que les da más credibilidad a los ojos de los que comparten las actividades con ellos. Y puesto que son voluntarios, no se plantea el dar, por ejemplo, créditos a los alumnos de la universidad que colaboran en las actividades; *“si son voluntarios son voluntarios”*, afirma una trabajadora social, quien también expresa en voz alta *“su deseo de que se apunten más voluntarios”*.

A los estudiantes que han participado como voluntarios se les da un certificado de haber tomado parte en la experiencia, pero no les vale como créditos. Se les da una cierta formación de cómo tienen que actuar: Por ejemplo, es muy

importante que no provean directamente lo que necesitan (hacer un currículo, alguna gestión oficial), sino que les instruyan para que sean los propios alumnos los que aprendan, con esta ayuda, a hacerlos. Los voluntarios no deben solucionarles los problemas, tienen que enseñarles a resolverlos. Cada participante tiene una trabajadora social de referencia que también se pone en contacto con las madres y con los padres. El compromiso debe ser para todo el curso, y mutuo, entre los voluntarios que van a enseñar y los inmigrantes que van a aprender.

Este planteamiento, adaptado a las edades de los niños, se podría desarrollar también en los centros escolares organizando encuentros por medio de actividades extraescolares entre alumnos inmigrantes y autóctonos para favorecer el contacto lingüístico mediante grupos mixtos, dentro o fuera del ámbito escolar. Sería dar una mayor dimensión al alumno «lazarillo» o guía, creado en los programas de acogida y pedir voluntarios para determinados encuentros que continuaran el aprendizaje de la lengua fuera del horario escolar.

En algunos centros de Vitoria, como los institutos «Los Herrán» y «Francisco de Vitoria», se han hecho experiencias, mediante los trabajadores sociales de los centros cívicos y se han organizado actividades que han facilitado la creación de «espacios de encuentros» lingüísticos y de integración social.

En relación a la existencia de algún tipo de persona intermediaria, entre los inmigrantes y las instituciones, los trabajadores sociales de Cáritas están de acuerdo en que cada vez van a ser más necesarios y que tienen que tener una proyección tanto de tipo asistencia social, como de información sobre la vida académica y las gestiones oficiales. En relación con los que asisten de traductores a los recién llegados, opinan, coincidiendo con otras voces, que habría que establecer algún sistema para que los acompañantes de los recién llegados no fueran parte interesada en la toma de decisiones, ya que, en algunos casos, se denuncia, informan según lo que les conviene.

“Lazarillo de la lengua”

“La vida cotidiana de la pakistaní Nabila Kousar cambió en enero. Su rutina diaria seguía el mismo guión desde que aterrizó en septiembre en Vitoria. Por la mañana, despedía a su marido que se marchaba a trabajar hasta la noche. Sin amigos, sin familia, sin trabajo y con apenas tres expresiones básicas –‘hola’, ‘adiós’ y ‘gracias’– en su exiguo vocabulario de castellano, esta ginecóloga de 32 años, vivía casi encerrada en sí misma.

Todo cambió el día que un vecino que se dio cuenta de su situación, y se puso en contacto con Cáritas que impulsa un programa de conversación con vitorianos de toda clase y condición, que guían a extranjeros en el aprendizaje de la lengua. De momento hay 30 ‘parejas lingüísticas’. La de Nabila es Isabel, una monja de 70 años que hasta hace diez meses atendía enfermos en Leza. Ahora ejerce de ‘lazarillo de la lengua’.”

N. Nuño. El Correo, 15-IV-2005

5.5.2. Cruz Roja. Cursillos de formación

Los servicios sociales de la Cruz Roja prestan también servicios al alumnado inmigrante adulto en una doble vertiente de **formación e información**. Como en el caso de Cáritas, se pretende que sus cursos no se solapen con los de enseñanza reglada.

Los inmigrantes llegan a Cruz Roja aconsejados por los trabajadores sociales del Ayuntamiento, también llegan enviados por el INEM, o bien se ponen en contacto al acudir en busca de ayuda al banco de alimentos. A partir de este primer contacto, después de darles una información sobre los servicios sociales que se ofrecen y algunos consejos prácticos sobre la vida cotidiana, se les informa sobre los cursos de iniciación profesional que les puedan orientar hacia los distintos oficios. En unos casos, se les deriva a EPA, a Norabide, etc., para que reciban cursillos de formación; en otros, se les incorpora a los cursillos que ofrece la propia organización.

La diversidad de **alumnado** es tanta o mayor incluso que en todos los centros estudiados hasta ahora, siendo los más numerosos los procedentes de Argelia (58), los de Colombia (51), los de Marruecos (46) y los de Ecuador (36), sobre 283. Así pues, otra vez los procedentes de Hispanoamérica y los originarios de Magreb destacan numéricamente sobre todas las demás que llegan a ser de 34 países diferentes.

Como dato llamativo de una de las características que hemos hecho notar respecto a la nueva inmigración, encontramos que es muy importante la presencia femenina en los colectivos de algunos países, como son los hispanoamericanos. Por ejemplo: de los 51 colombianos son mujeres 34; entre los que proceden de Ecuador, de 36 personas, 21. Por el contrario entre los magrebíes de 58, sólo son mujeres 7 (las que acuden a estos cursos).

Los **cursos que se ofrecen** son cursos de formación de carácter básico, relacionados con aprendizajes de carácter práctico, como por ejemplo unos de informática de 40 horas, con los que se quiere salvar «la brecha digital» que se empieza a abrir entre pobres y ricos. Se enseñan destrezas básicas para relacionarse y buscar trabajo. En ellos se aprovecha para enseñarles a hacer el currículo y cartas de presentación y técnicas para preparar entrevistas. Se les informa de las características de la Seguridad Social y se les ayuda en la confección del currículo.

También, dirigido a mujeres que realizan trabajos domésticos, se da formación de ayuda domiciliaria, consistente en un cursillo de 100 horas que lo compaginan con sus trabajos. Este tipo de cursos son de gran utilidad ya que al proceder, en muchos casos, de culturas distintas, necesitan formación sobre aspectos de nuestra vida cotidiana. A veces no asumen que tienen que formarse en conocer otras formas de vida diferentes de las suyas. Como se ve, la formación en estos casos, esta condicionada por las necesidades más inmediatas.

Como muestra de esta formación de carácter práctico e inmediato, tenemos que los cursos más solicitados son los que se imparten para obtener el carné de conducir. Se imparten a las personas que, por distintos motivos, no pueden ser clientes potenciales de las autoescuelas, de manera que no supongan una especie de intrusismo profesional. En las aulas de la Cruz Roja se les dan las clases teóricas, y éstas, una vez inscritos, tienen carácter obligatorio (80 horas). Tienen un componente lingüístico importante para los que tienen dificultad con el castellano ya que se explican palabras relacionadas con la lengua básica: se enseña el vocabulario específico del código de la circulación. En algunos casos, hay becas para las clases prácticas, la Cruz Roja paga 200 euros, el resto lo pagan ellos: tienen reducción de precio.

Además de las clases de informática y carné de conducir hay otras que se imparten en los talleres de iniciación profesional en los que se les enseña técnicas de búsqueda activa de empleo. Existe, de todos modos, un servicio de intermediación donde se les informa de las diferentes ofertas de trabajo que llegan a la sede de Cruz Roja.

Algunos de los cursos se organizan en colaboración con la Diputación, y se dirigen, además de a la población inmigrante, a los residentes del territorio histórico, ya que al tener problemas de transporte, los que habitan en los pueblos tienen más difícil asistir a los cursillos que se organizan en la capital.

Capítulo 6°

OPINIONES EN RELACIÓN CON LA ENSEÑANZA DEL ALUMNADO INMIGRANTE

*“El hereje será quien encienda el fuego,
y no el que se queme en él.”*

Shakespeare. *“El cuento de invierno”*,
act. II, esc. III.

6.1. OPINIONES Y ACTITUDES: LA POBLACIÓN INMIGRANTE Y LAS CUESTIONES LINGÜÍSTICAS

6.1.1. Los inmigrantes y las actitudes hacia el euskera

Desde el punto de vista del alumnado extranjero, se puede comprender que la riqueza lingüística del país de llegada puede ser, al mismo tiempo que un punto de partida hacia la integración cultural y social, una complicación más en su escolarización. A esto se añade que, de alguna manera, pueden percibir las contradicciones de la situación lingüística al no ser el euskera una lengua normalizada.

Faltan estudios sobre las valoraciones que la población inmigrante hace en relación con las lenguas oficiales en la CAPV. Uno hecho objetivo, como muestran todos los datos aportados en el presente trabajo, es que escoge mayoritariamente el modelo en el que se imparten todas las asignaturas en castellano.

En muchos lugares los inmigrantes perciben que el euskera es una lengua que apenas se usa en la calle y más en el caso de ciudades como Vitoria-Gasteiz y Bilbao. Si los propios autóctonos no la hablan, es difícil que los inmigrantes sientan la necesidad de aprenderla.

Los que no hablan castellano (los magrebíes, los demás africanos, los asiáticos, los europeos de distintos lugares) seguramente percibirán una mayor necesidad de aprender esta lengua en la mayor parte de los lugares. Sólo en algunos casos (quizá si se trata de un «arrantzale» en Ondarroa) sentirán la necesidad de aprender primero el euskera, y, muy raramente, sólo euskera. Para estos no hispanohablantes, el castellano es la opción que les resulta más evidente: el castellano lo habla todo el mundo mientras que no hay nadie que hable **sólo** euskera.

Además de esto, si aprender una lengua es un trabajo inmenso para muchos inmigrantes adultos, que además tienen otras prioridades relacionados con la mera subsistencia, aprender dos lenguas al mismo tiempo resulta un esfuerzo casi insuperable.

La cuestión que se plantea es si el alumnado que se incorpora al sistema educativo puede realizar el aprendizaje de dos lenguas, simultáneamente, con tal de que se cumplan ciertas condiciones. Venzo, Kreindler y Avinor (1995) en Lasagabaster (2004:262) describen el caso de unos alumnos universitarios rusos que en muy pocos meses eran capaces de leer la prensa en dos lenguas nuevas para ellos: el hebreo y el inglés. Estos estudiantes presentaban una actitud y una motivación tan positivas que resultan un ejemplo (¿excepcional?) de éxito en el aprendizaje de las lenguas. Las autoras comentan que un éxito tan inmediato “*puede deberse a su educación y a la capacitación académica previa a su llegada a Israel que, conjuntamente con una altísima motivación y una actitud envidiable, les ha facilitado sobremedida del proceso de aprendizaje*”.

Nos falta perspectiva temporal para conocer los resultados académicos de las generaciones de alumnado inmigrante que van saliendo de nuestras aulas en los distintos modelos y apenas hay estudios que nos informen de las opiniones y *las actitudes* del alumnado inmigrante respecto a la L2. En el capítulo 6º se incluye un pequeño estudio de dos grupos de alumnos de origen extranjero, pero no se recogen tanto las opiniones hacia las lenguas como las actitudes en relación con el sistema educativo en general.

Como hemos mencionado en otros apartados, no va a ser igual en cualquier caso la actitud, ni tampoco la disponibilidad, entre unos alumnos que llegan hablando castellano y los que no saben nada, ni tampoco entre los que inician el aprendizaje a una edad temprana que los que lo hacen con un cierto retraso sobre los demás. Existen casos de alumnos castellanoparlantes que habiendo adquirido una cierta confianza en su proceso de aprendizaje y, teniendo derecho a pedir la exención, son ellos los que piden estudiar euskera.

Lo que los responsables de los centros explican en relación a los modelos lingüísticos es que la mayoría del alumnado inmigrante, bien por desconocimiento, bien por inercia o por otras razones, antepone otros criterios al de los modelos lingüísticos como factor de elección de centro, siendo el modelo A el que se escoge mayoritariamente. Por otra parte, algunos alumnos recién llegados, cuando acuden a nuestras escuelas, no saben que existe otra lengua oficial además del castellano. Pero es que además no saben el tiempo que van a estar aquí ni si se van a ir a otra ciudad donde el euskera no es una lengua oficial.

Otro dato que hay que tener en cuenta es que, para el inmigrante, las condiciones de vida suelen ser duras, sobre todo al principio. Durante los primeros años (y para algunos, todo el tiempo), es una situación que se describe bajo el término “*estrés de aculturación*” (Berry J., 1989). Así se designa el gran malestar emocional de la persona que llega a otro país y todas las consecuencias que acarrea: los inmigrantes están preocupados por problemas muy básicos, tales como buscar trabajo, encontrar vivienda conseguir «los papeles», arreglar la situación de la familia, buscar la escuela de los hijos. Han dejado el mundo que conocían: familia, amigos, modo de vida, lengua... para internarse en un mundo desconocido del que aún no conocen las claves, y en el que no saben si podrán adaptarse. La situación sociolingüística del país al que llegan, está lejos de ser una preocupación prioritaria para esas personas, y parece lógico que así sea.

Los inmigrantes no ven de la misma manera que los autóctonos monolingües las razones que les ha llevado a estos a aprender euskera por una cuestión práctica: mejorar sus posibilidades de acceder a determinados puestos de trabajo –sobre todo aquellos que tienen que ver con el acceso al funcionariado-. El mundo laboral al que tienen acceso, por el momento, no implica esa exigencia; sus expectativas laborales son distintas. Sin embargo el único caso que se ha citado a lo largo de las entrevistas ha estado precisamente, unido al mundo laboral: en los cursos de EPA, algunos adultos que se dedican a la venta ambulante han sugerido la conveniencia de que se den clases de euskera en las que se impartan nociones básicas para poder desenvolverse en los mercadillos de los pueblos.

Suele ocurrir, y así lo testimonian distintas voces en este trabajo, que a los padres del alumnado inmigrante no se les explica bien todas las implicaciones de la elección de centro y de modelo. Ni tampoco la importancia que puede tener el

que los hijos aprendan euskera: se trata de que el aprendizaje del euskera lo vean como una oportunidad que la sociedad les ofrece y que sería una gran pérdida desaprovecharla. Y que además va a recompensarse en el terreno laboral.

Pero eso va unido a que tengan un entorno de aprendizaje adecuado, no caigan en el fracaso escolar y se les ofrezca las mismas expectativas que al resto del alumnado.

La escuela juega un papel clave en la aceptación de las lenguas, en la aceptación del plurilingüismo. Los niños nunca rechazarán una lengua por sí misma (que consideran un vehículo de comunicación), sino porque la unen al fracaso escolar. Al ver que las cosas no le van bien echa la culpa a la lengua en la que se transmiten los conocimientos, como explica José Antonio Noguero (2005). Y, a veces, el fracaso escolar no tiene tanto que ver con ser extranjero o inmigrante, como con las experiencias familiares y del entorno que le acompañan. Éstas pueden ser:

- las expectativas familiares
- los aspectos religiosos
- la aceptación de las normas de la escuela
- la experiencia plurilingüe anterior

J.A. Noguero pone como ejemplo positivo a los alumnos paquistaníes con una amplia experiencia multilingüe, que tienen mucha mejor disponibilidad para el aprendizaje del catalán que los alumnos sudamericanos de habla mapuche, cuya lengua ni se reconoce ni se enseña.

Aprender una lengua es aprender también una realidad socio-cultural. Cuando se habla de alumnos plurilingües no se quiere decir que hablen muchas lenguas sino que aceptan la realidad plurilingüe y asumen que se hablen otras lenguas, respetando, además de las lenguas, las distintas culturas de los demás. La aceptación del plurilingüismo va unida al reconocimiento de la realidad intercultural. Y, a la inversa, el reconocimiento de otras culturas puede despertar el deseo de aprender otras lenguas. La conciencia plurilingüe y pluricultural no se concibe como el resultado de la suma de lenguas, tomadas separadamente, sino como la interrelación entre todas ellas.

Los que hablan otras lenguas distintas del castellano, si son lenguas minoritarias, van a percibir mejor el valor de aprender esta lengua, pero al mismo tiempo, éste puede ser un factor que va a contribuir a que aprecien otra lengua minoritaria como es el euskera. Ellos pueden valorar la lengua minoritaria como un factor de integración que se añade al de identidad de una manera que no se da en las lenguas mayoritarias como el castellano o el inglés. Como explicaba Carme Junyet (2005) es un fenómeno que pasa con lenguas de «proporciones humanas», como el euskera o el catalán, cuyos aprendizajes conllevan una identificación con la sociedad que habla la lengua y, en ese sentido es un factor más, y muy importante, de integración. Frente a los catalanes que pregonan que su lengua no va a resistir otra ola migratoria como la de los años 60, Junyet afirma que la llegada de una población plurilingüe puede ser un factor que contribuya a su desarrollo y lo explica por el hecho de que, las lenguas que han sobrevivido, lo han hecho gracias al plurilingüismo de sus hablantes.

En esta línea argumental, la población inmigrante, y con más motivo la que, además, es bilingüe y habla lenguas minoritarias, va a estar constituida por individuos que potencialmente se van a añadir a la población hablante de una lengua minorizada o que en todo caso van a adoptar una actitud favorable, aparte de tener mayor facilidad—, para aprender otra lengua. Así pues, las nuevas poblaciones plurilingües, de cara al aprendizaje de la lengua minoritaria, pueden ser, no un lastre, sino una ayuda a la continuidad del euskera, contradiciendo en cierta manera a los que se plantean su llegada como una amenaza.

6.1.2. Los vascoparlantes y la inmigración. Algunas actitudes

Los medios de comunicación muestran que la presencia tan rápida y diversa de la inmigración, está despertando actitudes de una parte de la población, respecto a estos ciudadanos llegados de otros países, de cierto temor, que se refleja en las conversaciones de la calle o en la lectura de los periódicos.

Diferentes medios de comunicación han difundido noticias relacionadas con una encuesta realizada por el Observatorio Vasco de Inmigración (Ikuspegi, 2004), que anunciaban que el porcentaje de población que consideraba que había que tomar medidas «restrictivas» respecto a la población inmigrante ha aumentado, de manera que *«siete de diez encuestados defienden la imposición de restricciones para evitar el libre acceso de ciudadanos extranjeros en el País Vasco»*. En la misma noticia se comentan como datos llamativos, el hecho de que los consultados se sienten que *“no son racistas”*, pero muestran un sentimiento de *«rechazo inconsciente»* hacia la población inmigrante, según se desprende de un estudio realizado en la CAPV, para analizar las percepciones, valores y actitudes hacia la inmigración extranjera.

Otro dato curioso es el hecho de que la percepción que se tiene sobre la población inmigrante está distorsionada, ya que *«según las estimaciones de los encuestados, el 11% de las personas que viven en la comunidad autónoma serían inmigrantes, cuando en realidad apenas superan el 2%, de acuerdo a los datos del Padrón. Aún incluyendo a las personas que se encuentran en situación irregular, no se alcanzaría el 4%»* (El Correo, 2005).

Sin embargo, por otra parte, sean o no partidarios de la entrada de inmigrantes en el País Vasco, lo cierto, según el citado estudio, es que una gran mayoría considera que *«todas las personas extranjeras tienen derecho a la asistencia sanitaria pública y gratuita»*, mientras que algo más de la mitad cree que *«también deberían tenerlo a la enseñanza»*.

En una sociedad con un conflicto identitario como el que se produce en la sociedad vasca, cabría pensar que la gente inmigrante se viera envuelta y afectada por este conflicto, cosa que no parece ocurrir a tenor de los resultados de la encuesta. Tal como explica Xavier Aierdi (2005), co-director del Observatorio de Inmigración del País Vasco, los datos no parecen confirmar esa presunción:

“Yo creo que, efectivamente, los datos no dan para eso. En principio lo que desmienten es esa opinión algo extendida de que allá donde hay un fenómeno nacionalista se desarrollan posiciones asimilacionistas, y es que ni el nacionalista tiene que ser necesariamente asimilacionista ni el cosmopolita tiene que ser aperturista frente a la diversidad cultural. Es esa una visión sesgada, derivada de discursos lógicos que a menudo no tienen nada que ver con lo que piensa la gente de la calle. La encuesta nos dice que la gente no es para nada etnicista respecto a la pluralidad de culturas ni respecto a que la gente tenga que abandonar su propia pauta cultural. Incluso la religión aparece como un dato casi marginal, como que no tiene importancia. Luego, otra cosa es qué tipo de pluralismo montaríamos con estos elementos.”

Sin embargo, considerada desde otro punto de vista, el de las lenguas, la llegada de los inmigrantes es percibida por otros autores (Amelia Barquín, 2005), con una mezcla de recelo e inquietud. Es el caso de algunos vascosparlantes que expresan un sentimiento que se traduce, en *“La desconfianza –vamos a decir ‘cultural’– hacia los recién llegados. Una especie de lo que nos faltaba. Se trata del sentimiento que expresan personas euskaldunes, con clara conciencia de pertenecer a una cultura y a una lengua minorizadas, en peligro de desaparición, cuyos derechos a menudo no sienten respetados y que se ven en la necesidad de reivindicarlos constantemente.”*

En esa situación, llega ahora un número significativo de personas que son sólo conocedoras de castellano (los sudamericanos) o que han aprendido o están aprendiendo únicamente castellano (africanos, asiáticos y europeos) y que no sólo no participan en la reivindicación de la lengua y la cultura vascas, sino que además reivindican respeto por sus especificidades culturales y lingüísticas, han dejado de ser *invisibles* y luchan por abrir una mezquita, por que se den clases de árabe en el centro escolar, por celebrar sus fiestas de manera pública...

Ante esta situación la actitud de buen número de euskaldunes, en relación con los aspectos culturales y lingüísticos, se puede traducir, según explica la misma autora, Amelia Barquín (2005) en sentimientos de desconfianza hacia los recién llegados, a los que se percibe:

- a) como obstáculo o amenaza, por un lado para la supervivencia de la propia lengua y cultura, y
- b) como «competidores culturales» (como minorías culturales que compiten ante los escasos recursos).

No se debe ocultar que, detrás de esto, haya actitudes racistas, que afloran de vez en cuando. Pero para entender este fenómeno es útil partir de lo que Walter Actis, en Barquín A. (2005), denomina el **“síndrome de la cola y del**

colado”, aunque la explicación quizás vaya algo más lejos y abarque más fenómenos. Digamos que buena parte de la sociedad se encuentra haciendo cola: para que le hagan una operación o le atienda el traumatólogo, para obtener un piso de protección oficial, para meter a los hijos en la escuela del barrio, para obtener una beca, una ayuda social... Cuanto más pobre se es, en más colas se encuentra uno. Y de repente llegan unos, los inmigrantes, que son también pobres y se ponen en la fila, y a veces unos puestos por delante de algunos que ya estaban.

El que estaba en la cola siente que le «hacen la competencia»; percibe que ahora hay más gente con la que repartir. De esta manera se explica que unos padres se quejen de que no han admitido a su hijo en la guardería o en la escuela pública del barrio porque “*se ha llenado de inmigrantes*” (que tienen más puntos porque acreditan menos sueldo), o que, al sortearse los pisos de protección oficial, los asistentes autóctonos griten e insulten a los afortunados si su apellido es extranjero... Los que tienen más recursos pueden salir de algunas de estas colas, los otros no; así que se habla del racismo de los más pobres, el conocido en USA como el racismo de los «blancos pobres». Pero lo cierto es que este tipo de comentarios se oyen aquí en boca incluso de personas que se consideran progresistas. Es un discurso que está calando y que resulta muy proclive a acabar en brotes de racismo.

¿También sabes euskera?

“Yo estaba en un bar de Hendaya, y le digo a un señor:

– Oye, cómprame algo...

Él me responde en francés:

– Ici on ne parle pas espagnol, ce n'est pas l'Espagne!

Así que le digo en francés:

– Tu n'aimes pas ce que je vends...?

Pero él cambió al euskera:

– Euskal Herria gaude!

Yo sigo diciendo en euskera:

– Ona, polita, merke, merkea...

Y entonces me responde en español:

– ¡Cabron! ¿También sabes euskera?

Djili de Gambia, en *Todo negro no igual* (op. cit)

Sobre este punto, y visto desde otro ángulo de la óptica euskaldun, conviene tener en cuenta las reflexiones expresadas por Agustín Unzurrunzaga (2004:31) en la revista Hika, según las cuales, a los euskaldunes, «*el hecho de considerarnos víctimas frente a determinadas políticas que pueden impulsarse desde el estado o de la situación mundial, no nos convierte en personas vacunadas contra la posibilidad de pisar y despreciar a otros que conviven con nosotros, a verlos con sospecha y desconfianza*».

En relación con este punto, se deben recordar las reflexiones que hace Francesc Carbonell en el punto 4 del *Decálogo para una educación cívica, intercultural y antirracista* (ver cap. 1º, apdo. 1.4.3.) y que pueden ser perfectamente aplicables en nuestra comunidad sustituyendo el término «catalán» por «vasco»:

* Aquí no se habla español, esto no es España/ ¿No te gusta lo que vendo?!... ¡Estamos en Euskal Herria!/ Bueno, bonito y barato...

«Debería de dejarse de definir al buen catalán por el hecho de alcanzar niveles de excelencia en aquellos niveles culturales que le diferencian de los no catalanes. Será un buen catalán aquel que alcanza la excelencia en los valores transculturales que le asemejan a cualquier ser humano. Así el mejor catalán será el catalán más cívico, más solidario, más justo, más generoso... de todos aquellos que se autodefinen étnicamente como catalanes. Ser un buen catalán debería ser compatible con ser musulmán, o con haber nacido en Argentina, o con no ser nacionalista o, incluso (;sacrilegio!) con no hablar catalán: ninguno de estos debería ser considerado por estas circunstancias catalán de segunda clase si de lo que se trata es de conseguir la integración social.»

El punto en común entre la línea de salvaguarda de la lengua y la integración de la población inmigrante es que la lengua sobrevivirá en la medida en que se hable y es también, en la medida en que se usa y que se habla, como todas las lenguas se aprenden y se desarrollan. Porque la lengua se aprende usándola y lo mismo que hay un binomio entre el aprendizaje y el dominio hay otro entre el dominio de una lengua y la integración. Pero la integración conlleva un esfuerzo de adaptación por las partes:

«No son sólo ellos quienes deben adaptarse, sino que todos debemos adaptarnos a la nueva situación, y nosotros, los autóctonos, los del grupo mayoritario, quienes no están sujetos a legislaciones especiales, tenemos la obligación de crear las condiciones que posibiliten esa adaptación, aunque a su vez tengamos otros problemas.» (Unzurrunzaga A., 2004)

Esto es lo que viene a corroborar Artur Noguero (2004), cuando dice que la sociedad euskaldun debe entender, como cualquier otro grupo social *«que debe de adaptarse también y no esperar que lo hagan sólo los que lleguen»*.

Dicho de otra manera: el euskera va unido a la integración plena; si no es plena, para vivir aquí bastará con saber, no ya castellano, sino, simplemente, unas pocas palabras de castellano. Podemos impulsar ese mensaje: la integración plena en este país pasa por el conocimiento y el uso del euskera. Pero claro, esto ha de ser de verdad: que la integración sea plena. Para los inmigrantes el aprender euskera puede ser una señal más de integración, una señal de identidad más que se añade a su trayectoria vital. Se aprende lengua en la calle: en las tiendas, con los vecinos, en el lugar de trabajo. Pero, como nos recordaban Maruny y Molina (2001) acerca de los inmigrantes en Cataluña:

«En los lugares de trabajo, los intercambios verbales son limitados, especialmente en trabajos duros y ruidosos (lavanderías, serrerías...) o trabajos solitarios (granjas, limpieza...). O puede que se dirijan a los inmigrantes, sólo si es imprescindible... O puede que la mayoría o un grupo importante de los trabajadores sean inmigrantes y no necesiten el castellano o el catalán, más que en sus contactos con los jefes... Y para ir a comprar al supermercado tampoco hace falta largar discursos. Y quizás viven en barrios en los que todo el mundo es inmigrante. Además, está probado que los autóctonos acostumbramos a dirigirnos a los inmigrantes como si fueran niños, o estúpidos, simplificando innecesariamente nuestro lenguaje, o hablándoles en voz más alta. El resultado es que el lenguaje al que están expuestos la mayoría, habitualmente, puede ser muy, muy limitado. Y hacen pocos amigos. [...] Tener amigos autóctonos les cambia sustancialmente su competencia en castellano o catalán.» (Y donde pone castellano o catalán, pongamos que dice euskera)

La pregunta, entonces, es: si no hay canales de comunicación entre inmigrantes y autóctonos que les ayuden a aprender las lenguas del país y, sobre todo, que den sentido a aprender las lenguas del país, ¿quién quiere aprender una lengua si no la va a poder usar?

6.2. PROFESORES Y FORMACIÓN PERMANENTE

La llegada de alumnos inmigrantes a nuestras aulas plantea la necesidad, entre otras cuestiones fundamentales, de conocer lo que saben los profesores sobre este nuevo alumnado y qué opiniones tienen sobre la llegada del alumnado inmigrante. Al mismo tiempo, queremos saber qué piensan sobre su propia preparación específica para integrarlos en el aula.

Las respuestas a las encuestas no parecen corroborar, en primer instancia, la presunción de que la llegada de estos alumnos provoque entre el profesorado expectativas desfavorables. Sin embargo, las matizaciones y observaciones posteriores dan idea de que la predisposición favorable inicial cambia cuando se entra en precisiones. Coinciden estas actitudes con las opiniones expresadas por Jordán J. A. en Besalú, X. (1994:123), según el cual los profesores: «*Suelen negar expresamente que las personas pertenecientes a minorías culturales constituyan un problema, pero lo cierto es que, en la práctica, generan expectativas negativas respecto a su rendimiento académico, y en las conversaciones informales, aparecen a menudo comentarios negativos o quejas espontáneas.*»

La expresión de estas incertidumbres podría ilustrar las respuestas que se dan a las siguientes cuestiones: ¿Cuál es la percepción de los profesionales de la educación en torno a los hijos de inmigrantes extranjeros? ¿Cuáles son las actitudes ante personas culturalmente distintas? ¿Qué concepción tienen de la cultura y de la función social de la educación? ¿Consideran que tenemos recursos tanto humanos como materiales para el nuevo alumnado?

Un hecho indudable es que la llegada de este alumnado a nuestras aulas crea un cierto grado de incertidumbre pues, además de otras consecuencias, supone un nuevo sector de alumnado al que se ha de educar sin que, en muchos casos, nos puedan ser de mucha ayuda las experiencias pedagógicas empleadas hasta ahora.

La práctica educativa y la intuición profesional nos demuestran que la metodología que nos vale para enseñar lengua y otras materias al alumnado autóctono no siempre nos vale con los que llegan de otros países. Hasta su propia **diversidad es diferente**, pues es mucho más compleja que la diversidad de niveles de nuestros alumnos. ¿Qué pueden tener en común una niña hispanoparlante, sin apenas escolarización, procedente de las afueras de Santo Domingo, con un adolescente ucraniano escolarizado en Kiev, escolarizado? Aparte de las diferencias educativas y socioculturales se añaden las de los valores morales y los objetivos vitales que van a intentar desarrollar en esta nueva vida.

El único nexo en común entre ellos va a ser la escuela y la necesidad de escolarizarse. La maestra o el profesor van a ser los primeros referentes positivos –a veces de los pocos– en el encuentro con una nueva realidad educativa y vital. Parece que los alumnos procedentes de otros países son mucho más sensibles a las expectativas positivas de los profesores, debido a que es una de las pocas referencias favorables con las que pueden contar estos alumnos en la mayoría de los casos.

“El protagonismo que tiene el profesor en las vidas de los alumnos minoritarios es bastante mayor que en el caso de aquellos mayoritarios de clase media. Los primeros, en efecto, tienden a identificar más al profesorado como figura significativa, de forma que su autoconcepto está en gran medida determinado por cómo ellos sienten que sus educadores los perciben y tratan. Así, los alumnos que sienten que sus profesores no los aceptan de forma positiva, con frecuencia tampoco se valoran a sí mismos ni a la escuela; se sienten marginados y desanimados, y fracasan escolarmente.” (Jordán J.A., 2002:51)

La pregunta que nos podemos hacer es qué necesita la escuela para integrar a este nuevo alumnado, ¿más profesores, más recursos económicos y materiales? Sin embargo, para aspirar a una enseñanza de calidad en una escuela multicultural y multilingüe no sólo es imprescindible una financiación adecuada. Los alumnos finlandeses están en cabeza en los tres parámetros que se medían (matemáticas, comprensión lectora, cultura científica), al comparar sus resultados con los de los alumnos del resto de los países de la OCDE. Si bien es cierto que el gasto público finlandés en educación está por encima de la media de los países de la OCDE (5'7% frente a 4'8%) y es superior al de España, la Ministra de Educación finlandesa resume el «**milagro finlandés**» en cuatro claves: «*igualdad, la sólida preparación del profesorado* –que incluye formación para hacer frente a las nuevas necesidades educativas– *participación y servicios básicos*”.

Además de la eficacia con la que se invierten los recursos, existen otros factores, como el número de profesores interinos, que juegan también un papel crucial (El País, 2004): «*Castilla y León, cuyos resultados están por encima de comunidades con más recursos como el País Vasco y Cataluña, puede ser un buen ejemplo de políticas educativas eficientes. En esta comunidad el porcentaje de estabilidad en el profesorado es muy elevado: tan sólo el 6'5% es interi-*

no». En el País Vasco, en cambio, el número de profesores interinos era en el curso 2001-2002 del 28,3% en la red pública. En los cursos siguientes este porcentaje ha ido aumentando hasta aproximarse a una proporción en **la que uno de cada tres profesores no tiene estabilidad en su puesto**. Esto hace que la CAPV presente un factor muy negativo entre los que más influyen en la optimización de los resultados académicos: la estabilidad laboral de los docentes.

Por otra parte, las declaraciones del director en Alemania del informe PISA 2003, Andreas Schleicher, pueden prevenirnos ante la tentación de achacar parte de los males que aquejan a la calidad de nuestras escuelas al excesivo número de inmigrantes en las aulas: *“En mi país siempre se alega que el problema es que hay demasiados inmigrantes, lo que dificulta la mejora del sistema. Pero Hong Kong tiene el doble de inmigrantes y tiene un sistema más exitoso e igualitario.”* (El País, pág. 23, 8-XII-2004)

Como vemos, el tema de la llegada de alumnos inmigrantes se añade a otros que se suscitan en el mundo educativo, como son el grado de cumplimiento de los objetivos académicos y el papel que juega en éste la situación del profesorado.

Las maestras y los maestros van a ser, pues, algunas de las piezas más importantes del proceso de integración de los recién llegados, no sólo en el sistema educativo, sino también, quizás, en la nueva sociedad que les ha tocado vivir. Para ello necesitan realizar una serie de adaptaciones en su trabajo, que no siempre pueden garantizar un resultado satisfactorio. Incluso pueden tener concepciones o prejuicios que les hagan muy difícil esta tarea o pueden caer en posturas paternalistas que den lugar, indirectamente a los mismos resultados. Hay profesores dominados por una idea romántica de la educación, según la cual lo que representa cada cultura es bueno en sí mismo, como si no hubiera nada que poner en duda de nuestras culturas y de las de los otros (Jordán J. A., 1999:66).

Algunos de los profesores consultados identificaban su profesionalidad con la capacidad de adaptarse para enseñar a estos alumnos. Y respecto a la necesidad de realizar cursos de preparación intercultural se preguntaban: *«¿No somos maestros? ¿No somos profesionales con experiencia? Pues, si somos capaces de enseñar a unos, también sabremos enseñar a los otros.»* Aunque esta actitud, que puede responder a un profesionalismo optimista o voluntarista, como se prefiera, tiene otra lectura que puede implicar un hartazgo de cursos de formación o desinterés por la formación sobre estos temas.

Otros profesores, en cambio, no ocultan un cierto grado de incertidumbre y temen enfrentarse a esta nueva realidad con pocos medios y poca formación específica. Una parte del profesorado se encuentra, ante el tema intercultural envuelto en una nube de concepciones erróneas. Para otros profesores la educación intercultural tiene menos importancia que otros temas, como por ejemplo la educación especial, o la enfocan con una visión folclórica.

6.2.1. Trabajo de campo: profesores encuestados y tipos de preguntas

Además de entrevistar a directores/as y jefes/as de estudio se han pasado encuestas al profesorado en activo de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y de centros de EPA en activo que tienen entre sus aulas alumnos de origen extranjero. Básicamente, los profesores y las profesoras pertenecen a los centros citados anteriormente, que se consideraban idóneos para la muestra por tener un número significativo de alumnado de origen extranjero.

El sistema ha sido distinto del seguido con los equipos directivos. Se han entregado encuestas para todos los miembros de los claustros en cuyas aulas había alumnos inmigrantes, y los que han decidido colaborar lo han hecho, y digámoslo agradecidos, en muchos casos añadiendo información suplementaria y opiniones muy valiosas.

Reúnen, pues, los encuestados las características de su **voluntariedad y de su idoneidad**, pues todos tienen experiencia en enseñanza de alumnos inmigrantes. El número de profesores que integran la muestra es de ciento veinte, repartidos en parecida proporción entre Primaria y Secundaria. Una tercera parte del total son de privada-concertada. No se incluyen aquí las encuestas realizadas a los miembros de los equipos directivos –excepto en las

preguntas referidas al profesorado— de los treinta y cinco centros estudiados en Vitoria y en los centros del territorio histórico, y cuyas respuestas se agrupan en otros apartados específicos, en los capítulos 3º y 4º.

Si bien 120 no es una cantidad muy elevada sí podemos considerarla una muestra representativa ya que recoge una proporción, importante, de los profesores que tienen en sus aulas alumnos inmigrantes: los que han participado en el trabajo de campo son miembros de todos los claustros de Álava que tienen más alumnos inmigrantes. Se puede establecer una relación directa entre número de alumnos extranjeros y participación: en los centros con más alumnado inmigrante es donde más profesores han respondido a la encuesta.

La **edad media** mayoritaria de los maestros y maestras que están en contacto con este tipo de alumnado es más alta entre los del sector de la pública que de la privada: el 38% tiene entre 40-50 años, el 26% tiene más de 50. Los profesores de los centros de privada-concertada que participan en la encuesta tienen una edad media más baja ya que la mayoría, el 70%, se agrupa en el segmento de edad que tiene entre 30 y 40 años. Varios tienen menos de 30. El tiempo de experiencia en la docencia con alumnado inmigrante es de 3-4 años entre los profesores de la pública (teniendo más experiencia los de Primaria respecto a los de Secundaria), y 2-3 años entre los de la privada.

El **número de alumnos por aula** varía desde los que tienen 1 ó 2 hasta los que tienen 18 ó, incluso, 20. Este es un caso excepcional que añade «*de una clase de 20, 18 son inmigrantes, los dos restantes son de etnia gitana*». No es el único caso que, aludiendo a los alumnos inmigrantes, dan idea de la diversidad de algunos de estos grupos, cuando, de una manera espontánea, añaden a la cifra de alumnos de origen extranjero una referencia al alumnado de etnia gitana que también forma parte del grupo. Lo hacen distintos profesores en varias respuestas, cuando añaden a la cifra de alumnado inmigrante, la de «X de gitanos», ilustrando la complejidad que se da en determinadas aulas. En cualquier caso, la cantidad más habitual oscila de 4 a 8, en los grupos de Primaria. En Secundaria, muchas respuestas dicen que «*varía según los grupos*», ya que los profesores (con excepción de los de diversificación curricular) imparten clases en distintos niveles y grupos.

Se incluyen una serie de respuestas espontáneas que se han reproducido, en la medida de lo posible, de forma casi textual. De esta manera, transcribiéndolas literalmente, las ideas que los maestros y maestras han querido añadir **sobre los recursos y las medidas susceptibles de mejorar su labor docente** se van a reflejar de un modo más directo.

El cuestionario presentado pretende responder a las siguientes preguntas:

- ¿Qué piensa el profesorado sobre los distintos aspectos educativos relacionados con la educación de los alumnos inmigrantes?
- ¿Qué opinión tienen sobre la formación del profesorado en relación con el nuevo alumnado?
- ¿Qué opinan sobre los distintos aspectos que pueden incidir en una mejor integración de estos alumnos en las aulas sin que, al mismo tiempo, se resienta el nivel académico del centro o del aula? ¿Qué recursos considera necesarios para cubrir las nuevas necesidades? ¿Qué sugerencias plantearía?

Para ello ha sido necesario:

1. Conocer la opinión (positiva o negativa) sobre la presencia de estos alumnos/as en sus centros, así como su opinión sobre su incidencia en el aula.
2. Establecer de qué manera la presencia de estos alumnos/as influye en el aula y por qué razones.
 - Saber si provoca alguna consecuencia negativa en razón de sus carencias educativas, sus distintas pautas de conducta o sus diferentes sistemas de valores.
 - Comprobar si los dilemas que suelen plantearse a las profesoras/es, cuando enseñan en clases con alumnos inmigrantes, se deben a cuestiones de cuidado personal, de género, aspectos alimenticios, valores curriculares familiares o aspectos académicos en general.
3. Saber qué necesidades de formación intercultural contemplan a su alrededor:

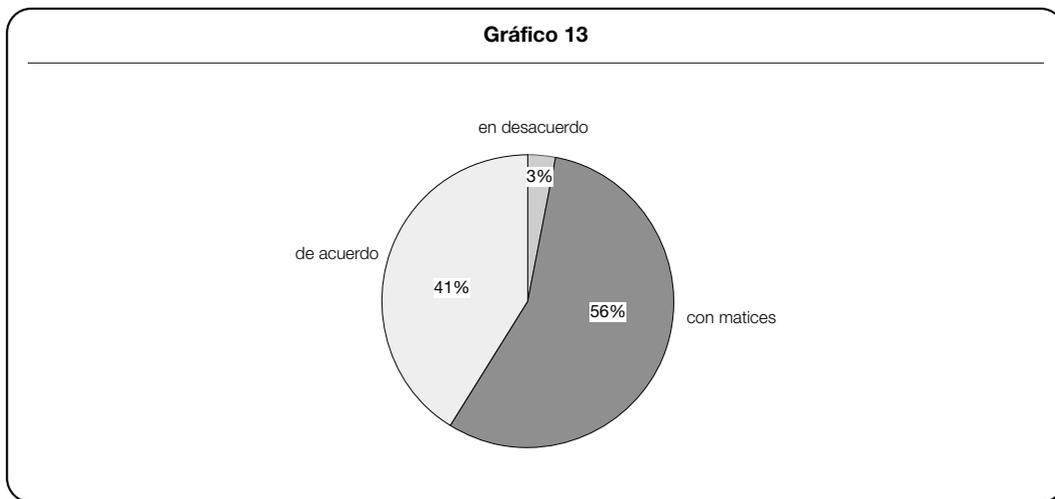
- En cuanto a la formación propia y la de los otros profesores.
 - En cuanto a los métodos consideran más adecuados para satisfacer estas demandas.
4. Establecer cómo ve el profesorado el impacto intercultural en las aulas y de qué manera piensan que se puede contribuir a mejorarlo.
- Saber cómo influye en el plano personal y profesional.
 - Conocer su pensamiento explícito sobre la organización de los recursos del centro y las actuaciones posibles.
 - Proponer a la administración acciones que pudieran incidir positivamente en la integración de estos alumnos en el aula.

6.2.2. Opiniones del profesorado en relación con el alumnado de origen extranjero

La visión que los profesores tienen de la llegada de alumnado inmigrante a las aulas no parece despertar expectativas negativas, sino más bien lo contrario: la mayoría muestra su acuerdo con que son un elemento positivo en el aula, en todas las etapas y en todos centros consultados.

La pregunta sobre si «*la presencia de alumnos/as inmigrantes en la clase/escuela **proporciona elementos positivos al centro***» es respondida por una mayoría del 56% diciendo que «*están de acuerdo con matices*», y un 41% que «*está de acuerdo*», sin añadir nada más. Luego, más adelante, se explicará que los matices siempre van seguidos de la explicación «*si se dan las condiciones adecuadas*».

Algo parecido ocurre con la siguiente cuestión en la que se afirma que «*la proporción de estos/as alumnos/as en una clase/centro escolar condiciona los resultados escolares del conjunto de alumnos*». La mayoría se muestra de acuerdo, si bien, en este caso, aparece un porcentaje mínimo de los que están en desacuerdo y hay más que prefieren la opción «*con matices*». Hay un profesor que añade un matiz que se va a reflejar en muchas otras respuestas cuando él mismo precisa que «*la falta de dominio del idioma es realmente lo más significativo; por otra parte «condicionar» los resultados **no** significa empeorarlos*».

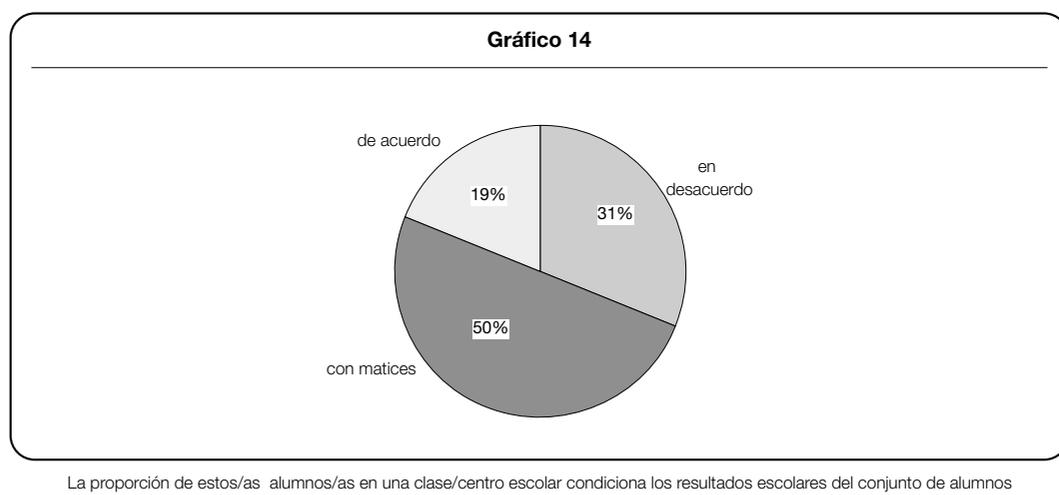


La presencia de alumnos/as inmigrantes en la clase/ escuela proporciona elementos positivos al centro

Respecto a las opiniones sobre **las consecuencias negativas** que puede ocasionar en el aula la entrada de estos alumnos, la encuesta indaga, en un apartado, sobre los aspectos que pueden influir en **sus rendimientos académicos**. Otro grupo de cuestiones interroga sobre **los dilemas** que se plantean a los equipos docentes, teniendo en cuenta las procedencias diversas y las diferentes culturas de los alumnos.

Así pues, cuando se pregunta sobre si la presencia de estos alumnos/as provoca «*alguna consecuencia negativa*» en sus rendimientos escolares, los profesores/as encuestados opinan que estos suelen deberse más a factores relacionados con la falta de preparación académica previa y capacitación lingüística, que a motivos culturales o religiosos. Aunque los porcentajes de respuestas no son idénticos, las valoraciones entre privada y pública, tanto en Primaria como en Secundaria, guardan grandes similitudes.

Los déficits intelectuales, académicos, lingüísticos son considerados una de las principales causas de los resultados negativos, a gran distancia de los que se refieren a «*las pautas*» de conducta o costumbres y a sus diferentes *valores*, creencias o motivaciones. Pero como hemos dicho, más que déficit intelectual o académico, se trata de déficits lingüísticos a los que se alude en todas las aclaraciones espontáneas.

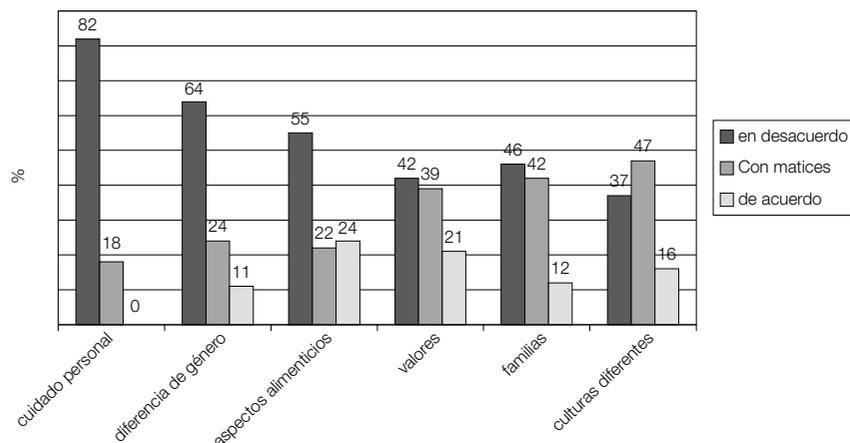


En relación con «**las causas de conflictos** que se puedan derivar de determinadas características específicas en razón del origen extranjero», la mayor parte del profesorado de todos los centros muestra un rechazo, a veces categórico, a que cuestiones de cuidado personal o de género (convivencia chicos con chicas) tenga ninguna consecuencia en la convivencia del centro; como ocurre con el resto de los alumnos, por otra parte. Y lo mismo sucede en los temas alimenticios, aunque en este caso aparece una cuarta parte del profesorado que sí que considera que tiene «*alguna influencia*».

Por las entrevistas personales realizadas, sabemos que tienen algo que ver con las exigencias del colectivo musulmán que requiere menús distintos, sin carne de cerdo ni derivados. También el ayuno continuado durante la jornada escolar, que realizan los más mayores en el periodo del Ramadán, es un factor que puede influir en el rendimiento escolar de estos alumnos. Un caso particular, que se ha dado en determinados comedores escolares, donde se dan distintas visiones de la fe musulmana, es el hecho de que determinadas familias, más fervientes que otras, presionen a sus niños, e, indirectamente, a los de otras familias cuyos padres les permiten un seguimiento más relajado en el cumplimiento de los mandatos coránicos.

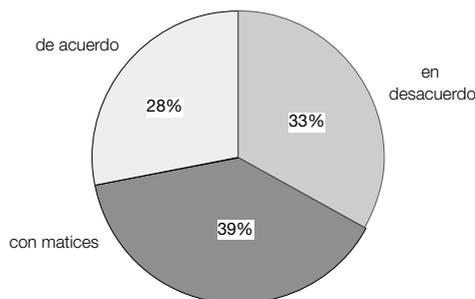
En este sentido, se puede entender el aumento de opiniones que muestran matices y acuerdos con la afirmación de que «*los valores, las familias*» y sobre todo «*las culturas diferentes*» pueden ser causas de conflictos en las aulas. En el caso de las referencias a las familias, algunos de los que «matizan», explican que los conflictos que surgen, debidos a las familias, se refieren a los problemas que se derivan de la falta de arraigo social que pueden tener estas familias y lo que, evidentemente, influye en el de los hijos. La última tabla, que se refiere a la de «*culturas diferentes*», refleja un hecho que, aunque no es frecuente, es el que esporádicamente se da en la convivencia de los patios o de las aulas, que es el conflicto entre determinados miembros de culturas distintas que a veces tiene connotaciones racistas.

Gráfico 15



Cuando la presencia de estos alumnos/as provoca alguna consecuencia negativa en sus rendimientos escolares suele deberse a:

Gráfico 16



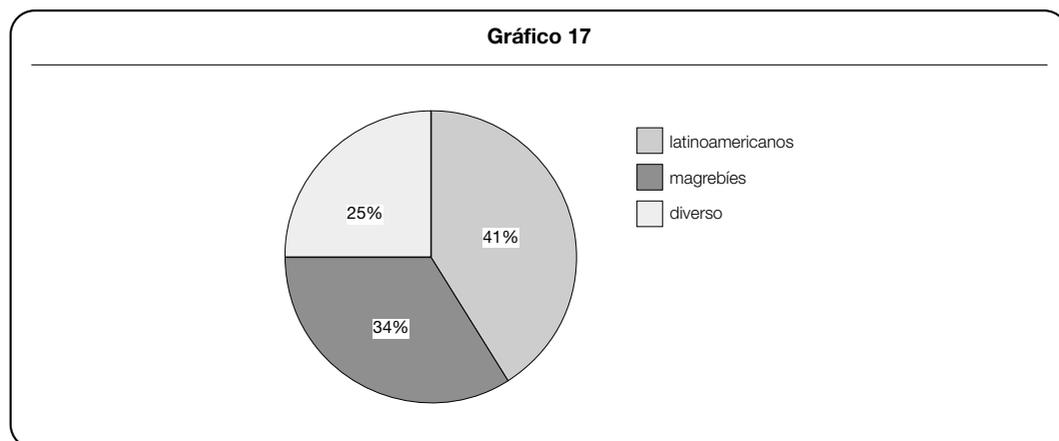
Diga, por favor, si está de acuerdo con el hecho de que los alumnos y alumnas inmigrantes puedan llevar en la escuela los vestidos característicos de su cultura o religión

Notas espontáneas:

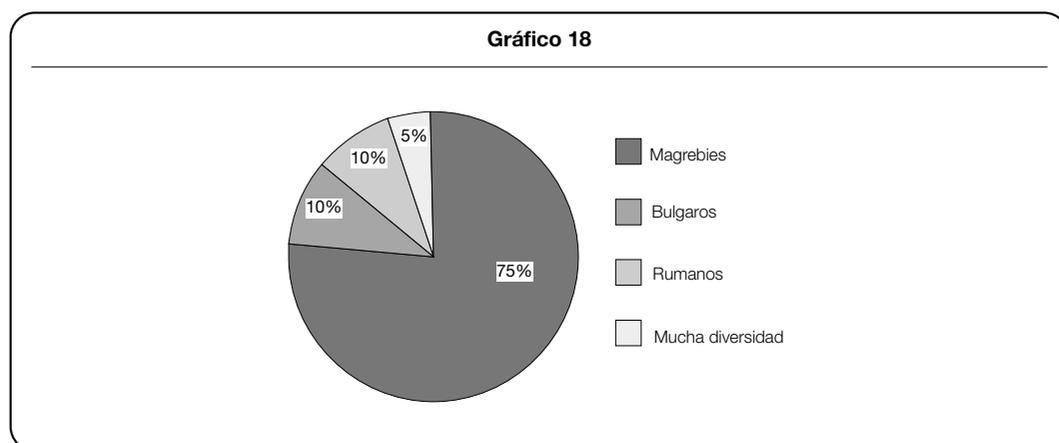
- «¿Habría que prohibir los hábitos en monjas y curas?»
- «Si es voluntario y no impuesto.»
- «No lo tengo claro.»
- «Me parece negativo.»
- «Allí donde fueres, haz lo que vieres.»
- «Si conlleva fanatismo y no- integración.»
- «Porque siempre discriminan a la mujer y lo que conlleva en contra de la igualdad hombre-mujer»

En cuanto a la frase “Cita el grupo de inmigrantes más significativo de tu escuela/ centro, si lo hay”, hemos preferido en la pregunta el término **significativo** a otros como «conflictivo», «numeroso» o «problemático», para dejar abierta su interpretación al criterio de los encuestados y no condicionar la respuesta. Hay que aclarar que, en este caso, no se

trata del porcentaje de alumnado que hay en los centros, sino de los que los profesores destacan sobre otros. En cualquier caso en las respuestas siguientes se complementa la información que se da en ésta:



Grupos «significativos» en Primaria



Grupos «significativos» en Secundaria

Como se puede observar en el caso de Primaria, los grupos que más se citan son los sudamericanos mientras que en Secundaria serán los de origen magrebí a los que los encuestados se refieren de diferentes maneras: «marroquíes» y «magrebíes» son las que más se citan, pero también «norteafricanos» y como «árabes» y, un caso que se incluye en este grupo, cita los «musulmanes». En cualquier caso no se habla nunca de alumnos de origen berebere, o de procedencia argelina, o saharauí.

En el centro privado de la zona de Ayala, el mayor contingente de población inmigrante, el 50%, lo integran alumnos de **origen saharauí** y, obviamente, es el grupo que se cita en todos los casos puesto que es el mayoritario entre los de procedencia extranjera. Este es el único caso, junto al de los búlgaros de Santa Cruz de Campezo, que forma un grupo minoritario «uniforme».

En el siguiente apartado se preguntaba, de manera directa si «*de acuerdo con la experiencia, existen alumnos inmigrantes que planteen más problemas en relación con el comportamiento en el aula y cuáles son estos*»:

En Primaria y en Secundaria más de la mitad responden que **no**, o no contestan. Entre los que responden «sí», explican los problemas debido a las siguientes causas:

En Primaria:

- «Cultura machista.» «Los que tienen una cultura diferente (idioma, costumbres).»
- «Los desescolarizados, con un idioma sin raíz latina.» «Más violentos y menos respetuosos entre las distintas razas (abundantes insultos relativos a las razas).»
- «Disciplina, nivel académico.» «Idioma-cultura, nivel-económico.»

Notas que se añaden en **opiniones espontáneas**:

- «Debería haber menos inmigrantes por aula.» «El principal problema es el idioma.»
- «Ayuda en grupos específicos, no por ser extranjeros, sino por sus necesidades lingüísticas.»
- «La integración es signo de riqueza.» «Son grupos más abiertos y más humanos, pero de resultados más flojos.»
- «Grupos específicos pero que se relacionen con el resto de alumnos.»
- «Lo peor es que vienen a cuentagotas y rompen el ritmo de la clase y que tienen muchos caprichos que los demás no se pueden permitir.»

En Secundaria:

- «Comportamiento [racista] con otros compañeros de raza negra.»
- «Es relativo, parece que los marroquíes son los que causan mas problemas, pero es porque en el centro hay más.»
- «Falta de respeto e intransigencia con los demás.»
- «Magrebíes (chicos), las chicas no causan problemas.»
- «Al tener nivel más bajo, no pueden seguir bien la clase y pierden interés, se aburren y plantean problemas.»
- «Malos tratos (un caso específico).»
- «Falta de hábitos de trabajo y convivencia.»
- «Hispanoamericanos: buen comportamiento e interés por el trabajo.»
- «La presencia de alumnos inmigrantes en clase afecta al rendimiento.»
- «Dentro del aula siempre es enriquecedora la diversidad.»
- «Se debe evitar la competencia celosa de algún alumno no inmigrante.»

Notas que se añaden en **opiniones espontáneas**:

- «Magrebíes: algunos plantean problemas de disciplina.»
- «Un alto porcentaje de alumnos **no** crea conflictos.»
- «El retraso en conocimientos básicos.»
- «Problema de integración en la sociedad.»
- «Desconocimiento de los códigos de comportamiento.»
- «Entorno familiar más desestructurado y marginal.»
- «Se tendrían que realizar experiencias de socialización callejera en entornos violentos.»
- «Hispanos que tienen un gran déficit intelectual y lo que desean es trabajar cuanto antes para ganar dinero.»
- «Dan más problemas los del lugar que los inmigrantes.»

Es en la cuestión sobre “*Cuáles serían las condiciones que servirían para mejorar el grado de integración de los alumnos en el sistema educativo*” en la que se da más dispersión de opiniones entre los profesores interrogados. Los encuestados no se decantaban por una sola respuesta y en todos los casos daban varias razones posibles que explicarían la integración del alumnado inmigrante.

Se pueden agrupar por un lado los que opinan que es la **edad** el factor que más puede favorecer la integración de este tipo de alumnado, dando por supuesto que ésta se refiere a que la incorporación se haga a una edad temprana. Cuanto antes se realice la incorporación al aula, tanto mejor será su integración en el sistema educativo, y lo prueban aduciendo que los extranjeros de menor edad son los que mejor se adaptan y en ciertos casos incluso con mejores resultados que los alumnos autóctonos.

Con los alumnos de la etapa Infantil, hay una opinión general de que no necesitan adaptaciones curriculares ni refuerzos especiales. Se actúa con ellos como con el resto de los alumnos y su progresión suele ser semejante, según las variables que se dan en el conjunto de los alumnos. No debemos olvidar, sin embargo, que la realidad del hogar puede ser muy diferente ya que puede ser que los padres no hablen la/s lengua/s de la escuela y que las necesidades lingüísticas sean factores decisivos en dificultar el aprendizaje. Sin olvidar los que se refieren a las condiciones socio-económicas de las familias.

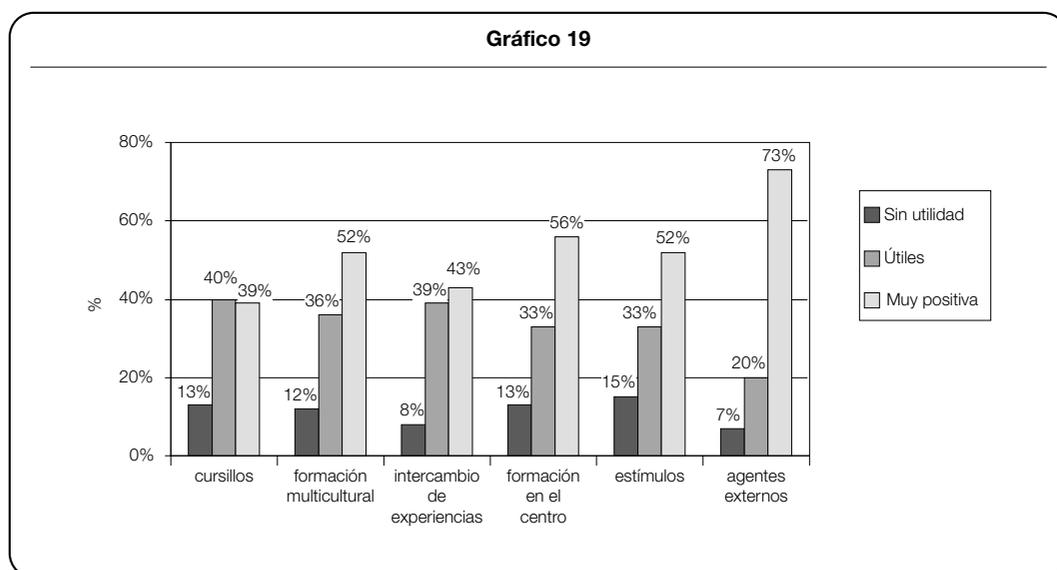
6.2.3. Opiniones del profesorado sobre la formación intercultural

Al profesorado, especialmente al que ha conocido varios planes educativos, se le debe reconocer la capacidad para adaptarse a nuevos programas y desarrollarlos con nuevas pedagogías. Esta capacidad es fruto tanto de su propia experiencia en la investigación sobre el trabajo cotidiano del aula, como de la interacción con el resto del claustro. Otra fuente de actualización pedagógica, son los numerosos cursos de formación permanente a los que acude durante el periodo escolar y, muchas veces, quitándose tiempo del periodo vacacional.

Conviene tener presente que, aunque la mayoría de los profesores, de los que atienden a los alumnos inmigrantes, afirman que necesitan una formación en este tipo de alumnado, se quejan de que los cursos de formación son demasiado teóricos o los que los imparten están lejos de la práctica concreta del aula. Esto provoca una sensación de insatisfacción con los cursos que se imparten y a veces dan una sensación idílica e irreal de los planteamientos que se presentan, porque tienen difícil o nula transposición al aula real.

Los expertos llaman a esta reacción, respecto a los cursillos, «efecto vacuna», ya que entre el profesorado que ha asistido a cursos en los que no ha encontrado la solución que esperaba a su problema se desarrolla un rechazo o desinterés hacia otras propuestas formativas valiosas en este campo o, un hecho aún más grave, hacia el deseo y la posibilidad de poner en práctica alguna vez una educación de tipo intercultural en sus escuelas.

La mayoría de los docentes consultados consideran importante recibir formación que les capacite para enseñar a alumnos culturalmente diferentes. A propósito de esta respuesta conviene recordar la opinión de los expertos, como Besalú X.(1999), que aconsejan precaución, ya que a menudo los profesores sólo piden recetas que les ayuden a desenvolverse con este grupo de alumnos. De cualquier modo, no es seguro que los métodos que han dado buenos resultados con algunos alumnos y en algunas escuelas, sean siempre válidos para otros niños y otros maestros.

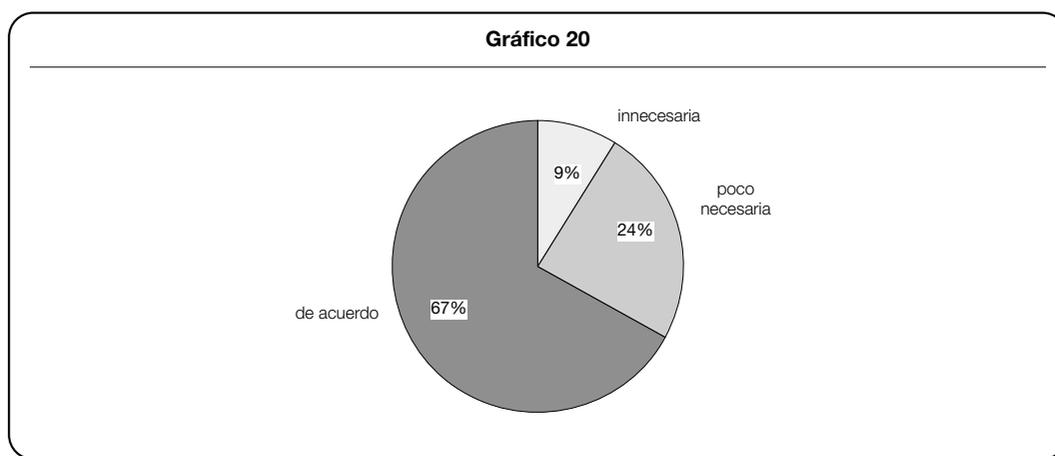


En caso de pensar en la conveniencia de una formación del profesorado en este ámbito, valora estas modalidades

Además, a veces, cuando se están buscando soluciones concretas, como es en este caso, se está pensando en el multiculturalismo como un problema (lingüístico, actitudinal) y así parecen manifestarlo muchas de las respuestas espontáneas. Se está pensando en una educación meramente compensatoria más que en una educación intercultural (Jordán J.A.,1999).

Las encuestas confirman lo anteriormente dicho sobre los cursillos, ya que estos son la modalidad menos valorada. Por otra parte, se revela, en general, una necesidad difusa de formación que se manifiesta en la valoración de las distintas formas en la que ésta se podría impartir. Destacan la de los “*agentes externos*” y la de “*formación en el centro*” que pueden ser complementarias. Esto se explica porque la primera, que abarca en su indefinición distintas posibilidades (formadores, profesores de universidad, compañeros con experiencia, mesas redondas etc.) puede ser realizada en un lugar adonde pueden acudir los profesores de distintos centros.

Es de destacar que, lo mismo que en los cursillos, los profesores se intercambian materiales pedagógicos y experiencias. Esto es lo que cuentan tres de las personas encuestadas, un director, una profesora de español para extranjeros y un profesor de apoyo de lengua árabe, pioneros en la experiencia con alumnos inmigrantes, quienes han dado charlas sobre sus experiencias con este tipo de alumnado. Lo mismo va a suceder en Secundaria. Al final, el profesorado prefiere en muchos casos, recibir la información directa y de primera mano de las experiencias del aula protagonizadas por sus compañeros, que las charlas llenas de teorías impartidas por eruditos profesores que llevan mucho tiempo lejos del aula.



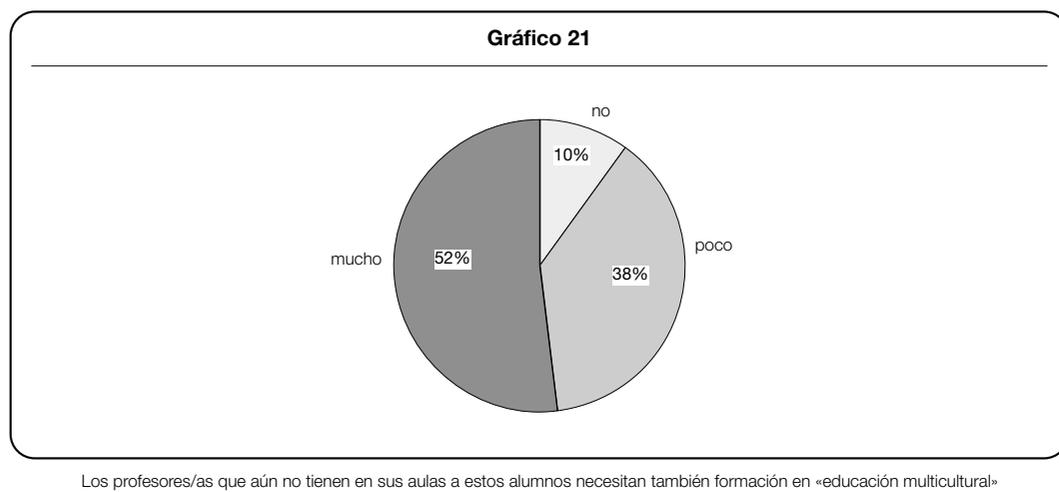
Los profesores/as que enseñan directamente a estos niños necesitan una formación específica

Por otra parte, **las encuestas al profesorado** confirman que existe una demanda real en formación intercultural o, por lo menos, se constata en las respuestas afirmativas de un 67% del profesorado una necesidad de preparación específica para acoger al alumnado inmigrante. Y esta formación, según opina el 52% de los consultados, deberían recibirla todos los profesores del centro, incluso los que no tienen alumnos inmigrantes en sus aulas.

Coincide esta opinión del profesorado con la que manifiesta Jordán (1996) cuando afirma que se hace indispensable la formación del profesorado y que ésta debería centrarse en todo el personal del centro educativo ya que:

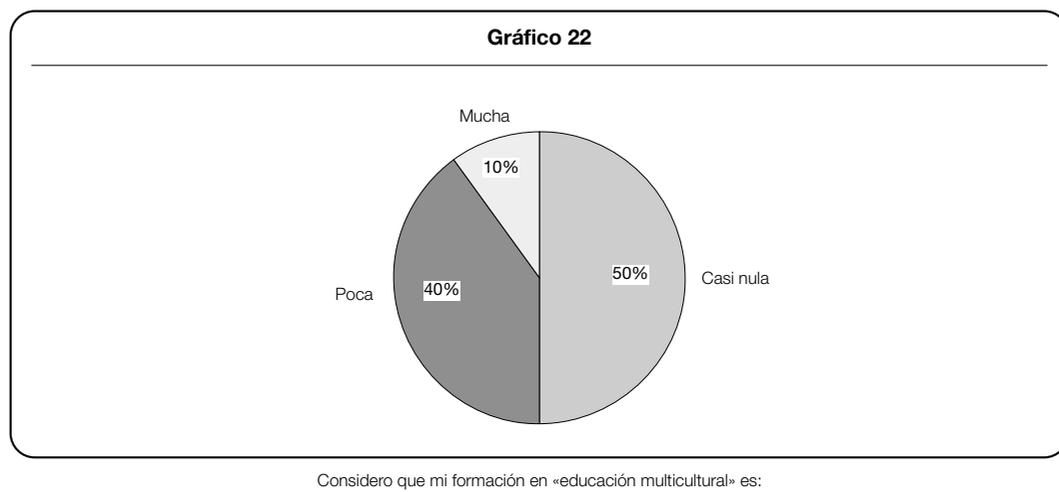
“Cuando la adquieren sólo profesores aislados y por mero voluntarismo, la estructura y el currículo global de la escuela permanecen más o menos igual que antes. Además en un modelo así, de formación individualista, aun cuando la mayoría de los docentes del centro recibieran formación en este campo, el ethos intercultural escolar estaría conformado por concepciones fragmentadas y –a menudo– incluso confrontadas.»

Se añade, pues, un nuevo campo de preparación específica del profesorado y que se engloba bajo la denominación de «**formación intercultural**».



Hace unos años, apenas nadie había oído hablar de formación intercultural. En la actualidad, el número de profesores que se están preocupando por este tema está alcanzando porcentajes dignos de consideración. Sin embargo en opinión de Xavier Besalú (1998) no se trata de inventar nada sino «*de recrear la mejor tradición pedagógica, aquella que siempre ha tenido claro que para educar a las personas hay que conocerlas, respetarlas y acogerlas en su diversidad: la educación intercultural no es más que una educación de calidad para todos (las minorías incluidas)*».

Siempre se ha dicho, con razón, que el profesorado es la pieza clave para una educación de calidad. En el caso de la **interculturalidad** no es distinto.



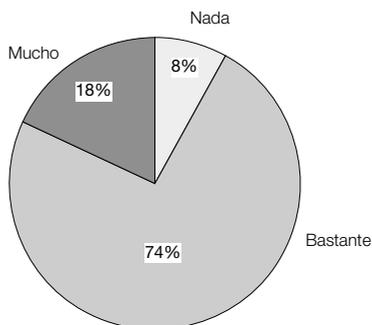
Ésta puede aparecer en el proyecto educativo de centro, como principio pedagógico que inspire toda su vida escolar, o puede afectar a algunos aspectos prácticos de la vida de la escuela: de cualquier modo el éxito de su aplicación va a depender del profesorado y de su mayor o menor disponibilidad y preparación en su aplicación.

6.2.4. Otras opiniones complementarias del profesorado

La mayor parte del profesorado ha sido formado y está habituado a atender grupos de alumnos relativamente semejantes, culturalmente «homogéneos». Por eso la llegada de este alumnado, culturalmente diferente suele ser percibido

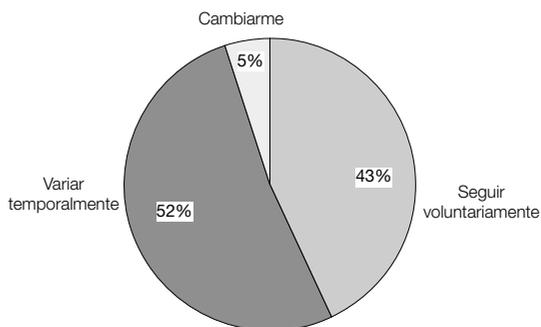
como un *problema* añadido a la ya extendida atención a la diversidad. Por eso hay entre los maestros y profesoras un sentimiento contradictorio en el que se mezclan las posibilidades que se intuyen a la educación intercultural y la impotencia que se siente al observar la desigualdad en la que se producen estos procesos de enseñanza. Así parecen mostrarlo las respuestas a las siguientes preguntas.

Gráfico 23



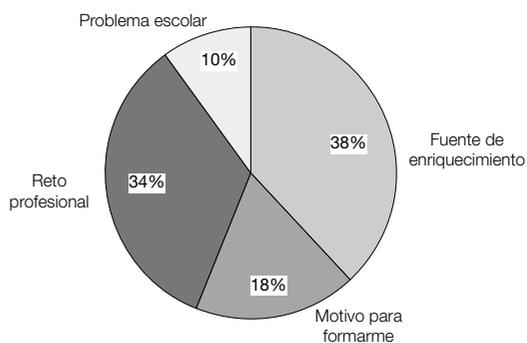
La presencia de este tipo de alumnos en la clase suele contribuir a variar el rendimiento habitual

Gráfico 24

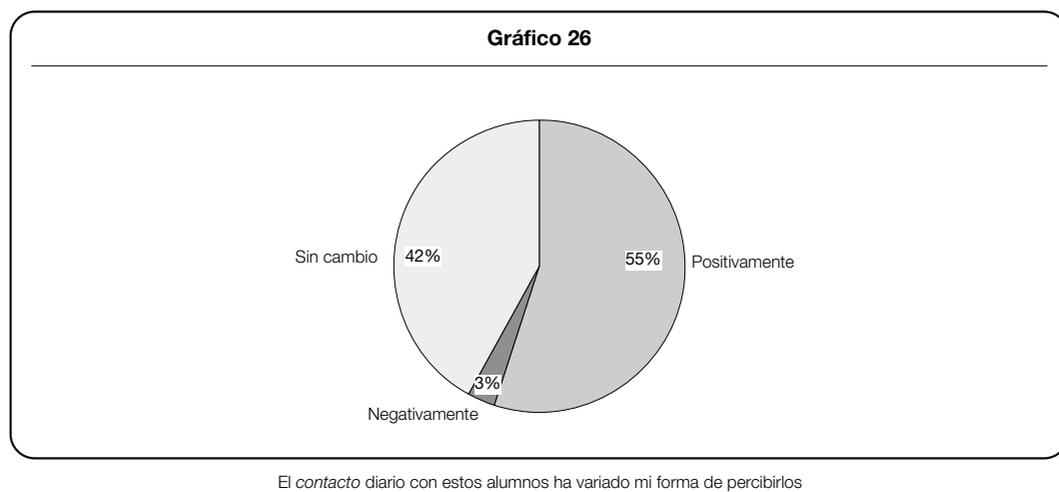


Ante clases multiculturales, si pudiese elegir, preferiría:

Gráfico 25



El hecho de tener alumnos culturalmente distintos lo considero (por orden de preferencia):



La contradicción a la que nos referíamos se ilustra en las preguntas precedentes de manera que, al mismo tiempo que se percibe que el alumnado inmigrante «varía» el rendimiento del aula el profesorado acepta el envite como una «fuente de enriquecimiento» o «*un reto profesional*», siendo más los profesores que han variado la forma de percibirlos y lo hacen «*positivamente*».

Por otra parte se percibe también como una especie de temor a lo desconocido o una cierta inseguridad en las respuestas que se dan: ante la perspectiva de permanecer en clases multiculturales, una mayoría del 52% afirma que «*preferiría variar temporalmente*» (además de un 5% al que le gustaría cambiar, sin más), frente a un 43% «*que seguiría voluntariamente*».

La llegada de los alumnos no parece ser, *per se*, un problema, pero sí que puede percibirse como tal por los profesores si se sienten solos, poco formados, y sin suficiente ayuda ante una nueva realidad: la presencia en las aulas de alumnos que se incorporan a los ocho, diez, o doce años, con características doblemente diversas a las del resto de alumnado, ya heterogéneo de por sí, con diferencias lingüísticas, religiosas, de conducta y académicas debidas a sus referentes culturales. La percepción del problema se agrava si este nuevo alumnado llega en número abundante, no ha sido apenas escolarizado previamente, la comunicación con las familias no resulta fácil, pertenece a muchas nacionalidades y se concentra en escuelas de donde se marchan los alumnos autóctonos.

Es cierto que el profesorado se ha de formar para atender a estos alumnos pero es que, además, ha de atender al resto de los alumnos y a todos tiene que dar una educación de calidad. Por eso, «*los responsables que piden también para estos alumnos una educación de calidad han de facilitar todos los medios para que puedan formarse sólidamente*» (Jordán J.A., en Essomba, 1999:68).

En el campo de la formación del profesorado en la enseñanza del español a niños y adultos inmigrantes hay que hacer notar «*que no hay planes globales y no existe coordinación entre las administraciones en este campo*», según han denunciado en un documento, «El manifiesto de Santander», una serie de expertos educativos. Según explica F. Villalva (2004), en relación con esta demanda, «*las personas que llegan a un país que se habla una lengua distinta de la materna necesitan un aprendizaje específico de esa lengua. El contexto, la inmersión natural y el contacto con la lengua por sí solo, no vale para hacer un uso amplio de la misma*».

Por eso existe entre el colectivo de profesores, que enseña a alumnos inmigrantes, niños o adultos reclaman «*un currículo específico que sirva de orientación para el diseño, desarrollo y evaluación de la práctica docente*» de este alumnado y piden «*el reconocimiento por parte de la Administración de la especificidad de esta formación y la creación de titulaciones universitarias en este campo así como materiales didácticos de calidad ajustados a esta demanda*».

6.2.5. Respuesta de los equipos directivos sobre la ayuda que los centros reciben por parte de la Administración

En cuanto a las respuestas que dan los directores de los centros sobre la formación que ha recibido el profesorado de Álava nos encontramos que ésta parece forzada por la necesidad. De hecho, todos los directores/as y jefes de estudio consultados sobre el número de profesores de sus centros que habían recibido formación en relación con la llegada de los alumnos/as inmigrantes, reducen a uno o dos los profesores por centro que son, como es obvio, los que están en contacto con este tipo de alumnado.

Los profesores involucrados en los cursillos de formación simultaneaban la asistencia a unos cursillos de tres horas, de periodicidad quincenal con la práctica docente diaria. En el contacto con los compañeros se intercambiaban experiencias, prepararon unidades didácticas adaptadas y recibieron información y formación sobre los asuntos objeto de su práctica educativa.

De todos los centros consultados, un 55% de los directores afirmaba haber tenido algún profesor o profesora en cursillos de formación específica. De todos ellos, los profesores que asistían a los cursillos, organizados por los centros de formación y apoyo al profesorado dependientes de Innovación Pedagógica, eran uno o dos, en todos los casos los profesores de aula, el profesor de Pedagogía Terapéutica o el profesor de Refuerzo Lingüístico, involucrados en la atención del alumnado inmigrante.

Sólo hay un centro en el que la directora afirma haber asistido a un cursillo relacionado con este tipo de formación, y sólo uno también, en el que todos los miembros del claustro recibieron un cursillo de formación impartido por una especialista de Primaria por lo que el tema se trató entre todos los que se plantean dentro del área.

Las respuestas de los equipos directivos sobre la ayuda proporcionada por la administración, en función de la presencia del alumnado inmigrante, no ofrecen una información relevante ya que la cuarta parte no responden, o afirman que no saben qué valor darle. Entre los que responden, una gran mayoría da un valor de tres en una escala del uno al cinco, por lo que no se definen claramente. Además, las respuestas con valores más extremos por uno u otro lado, prácticamente se contrarrestan.

Sin embargo, cuando se entra en cuestiones sobre aspectos más concretos, se muestran mejor las distintas valoraciones que se hacen en relación con la organización escolar y el papel de la administración. Así, la disminución del número de alumnos y alumnas por grupo, es decir, modificar a la baja la llamada «ratio escolar», es solicitada o considerado un factor mejorable por una cuarta parte de los equipos directivos, aunque, por otra parte, en ninguna de las entrevistas se citan problemas de clases demasiado numerosas.

El hecho de que el alumnado no sea muy elevado y de que, en general, se tienda a repartirlos en distintos grupos y, si se puede, en los grupos menos numerosos, explica que no haya grupos con *ratios* muy altas y se puede afirmar que ésta es una de las causas que favorecen, por el momento, la integración de los alumnos inmigrantes. Este tipo de reparto permite a los responsables de los centros distribuirlos entre las distintas aulas, evitando que se formen las que podríamos llamar **aulas-gueto**, que a veces están ligadas a las aulas de acogida, errores de los que previene Siguan (1998:19):

“Deseo alertar sobre la trampa más frecuente y más perniciosa en las clases de acogida: la homogenización de los niveles que puede llevar la homogeneidad de las clases sociales, la concentración en ciertas clases de ciertos problemas y la marginación de ciertos grupos de inmigrantes.”

De hecho, aunque no se citan como tales, en las respuestas espontáneas de algunos de las personas encuestadas, se dejaba traslucir, que había grupos en los que la mayoría, por no decir la totalidad, eran alumnos minoritarios.

En cuanto a **los recursos**, todos los centros, incluso los que habían recibido un profesor de apoyo, contestaban que no habían recibido recursos materiales especiales por este motivo. Otra cosa es que el centro haya participado en

algún otro programa educativo y que los recursos obtenidos hayan podido ser utilizados, como ocurre habitualmente, por el conjunto del alumnado.

Debemos de tener en cuenta que no se trata sólo de más recursos sino de que estos sean usados desde una perspectiva intercultural evitando las “*discontinuidades culturales*” que son, como demuestran múltiples estudios (Kleinfeld, 1973; Lennon, 1988; Verbunt, 1994, en Lasagabaster y Sierra, 2004:68) motivo de que no alcancen el mismo grado de desarrollo académico que el resto de los alumnos:

“Una causa del fracaso escolar del alumnado diferente es la poca relación existente entre las experiencias y capacidades cultivadas en sus entornos culturales y las que se practican y valoran en nuestras escuelas: los contenidos no suelen tener apenas conexión con su mundo real, las interacciones con los profesores acostumbran a ser diferentes a las que tienen con los adultos de su comunidad tienden a ser diferentes de los sistemas (prácticos) utilizados en su vida cotidiana para conocer y transmitir información sobre la realidad.”

En relación con la pregunta concreta de si “*se han conseguido recursos especiales en función de los alumnos inmigrantes. Profesores, dotaciones...*», vemos que, el 75% de todos los centros encuestados, afirma haber recibido apoyo con profesores a tiempo completo o parcial. Del resto, había cuatro centros, de modelo A, que no entraban en la convocatoria para conseguir profesores de Refuerzo Lingüístico ya que estos, según la convocatoria, debían ser profesores de euskera y otros centros de modelo A y B, reconocían tener profesorado suficiente. El grado de satisfacción con el respecto al profesorado de apoyo y material se corresponde, en buena lógica, con lo que se responde en la pregunta anterior.

La valoración que se da sobre **el material didáctico adaptado** previsto para atender al alumnado inmigrante es negativa en casi todos los centros que responden –que es el 50%-. Excepto en tres centros en los que se da un aprobado «raspado», en todos los otros se considera insuficiente. De hecho, en otros apartados donde se comentan de manera espontánea las necesidades que plantean este tipo de alumnos y alumnas los profesores se quejan, de que no haya un material específico para estos alumnos ya que hay una gran diversidad entre ellos y, además, no pueden utilizar el mismo material del alumnado propio y no conocen los que se ofrecen en el mercado. Algunos dicen que los preparan ellos mismos y que no les importaría dejarlos «*si se lo pidieran de otros centros, pero no se los ha pedido nadie*». El equipo de profesores de apoyo lingüístico que han participado en el seminario de formación organizado por el berritzegune ha iniciado un proceso de creación de unidades didácticas dirigidas al aprendizaje del alumnado inmigrante, pero su alcance hasta el momento ha sido limitado.

En cuanto a la existencia de los **profesores de apoyo**, sí que se da una satisfacción en mayor número de centros porque en la mayor parte de los casos se pone la máxima nota. Evidentemente, el grado de acuerdo con la ayuda recibida de la Administración es muy alto en los centros en los que se ha incorporado un profesor de apoyo y estos centros representan más de los tres cuartos del total de los que aparecen en la encuesta. En el resto de los centros, donde no se ha mandado profesor, evidentemente, el grado de satisfacción con el apoyo es menor, aunque hay que decir que en tres centros, los directores afirman que se conformarían con «*quedarse como están*», que aunque no le den más profesores de apoyo, «*que no le quiten los que tienen*», porque con los recursos humanos que tienen hasta el momento pueden arreglarse bien.

Respecto al personal solicitado, no se insiste demasiado en la necesidad de aumentar los profesores, pero se matiza sobre el particular. En los centros de la provincia lo que se pide es que haya **menos movilidad**: en uno de ellos, cada curso cambia hasta el 80% del profesorado. Se lamentan de que el profesorado que está con los alumnos inmigrantes varía cada año y se pierde la experiencia adquirida porque cambian de destino con cada concurso de traslados. Esta es una queja que se produce también entre los padres ya que se lamentan de la excesiva movilidad que se da entre el profesorado que presta sus servicios en los pueblos, como han hecho notar las asociaciones de padres a través de su presidente, Juan Carlos Alonso (2005).

En los centros en los que no se ha concedido el PRL se quejan de que se imponen restricciones en la convocatoria de concesión de este profesorado de manera que no llegan siempre donde son más necesarios.

Se piensa que la problemática que se está dando ahora en los modelos A va a ir pasando con el tiempo a los centros con modelos B y D y habría que encarar todas las necesidades que se van a suscitar con la introducción de alumnos en aulas donde se simultanean la enseñanza en dos lenguas.

En el último apartado de sugerencias, pero no el menos importante, está la reflexión que algunos directores hacen en relación con el valor que adquiere en este mundo globalizado el tener alumnos de otras culturas en la escuela. Algo que no es visto por muchos padres como un elemento positivo y hace que la vida de los centros se empobrezca al retirar algunos padres a sus hijos de los centros a medida que llegan alumnos inmigrantes. Piden incluso campañas de concienciación para cambiar la mentalidad de la sociedad haciendo conocer los aspectos positivos de la sociedad intercultural.

Las respuestas obtenidas en los distintos centros, así como las experiencias estudiadas permiten afirmar que, hasta el presente, el sistema y las infraestructuras educativas han asumido razonablemente y, en general, sin conflictos extraordinarios, la presencia de alumnado de origen inmigrante en nuestras aulas. Ello se ha debido, en gran medida, a la labor de los docentes que, a menudo, sin contar con los medios que hubieran sido deseables han sabido dar respuesta a las nuevas exigencias que plantea la escolarización de este alumnado.

Por ello, en línea de lo expuesto por el profesorado sobre sus demandas, introducimos algunas recomendaciones del Defensor del Pueblo (2003, 267), en las cuales, para facilitar la continuidad de esta tarea, se recomienda:

- *“Proseguir e incrementar la línea hasta ahora seguida por buena parte de las autoridades educativas de incidir en la formación del profesorado para afrontar la creciente escolarización del alumnado de origen inmigrante.*
- *Teniendo en cuenta la persistencia del fenómeno de la escolarización del alumnado inmigrante y su más que previsible incremento en el futuro, sería aconsejable también estudiar la conveniencia de incluir en los planes de estudio de las escuelas de formación del profesorado contenidos y aprendizajes que facilitarían a los futuros docentes la atención a este asunto.*
- *Las administraciones educativas deberían promover y fomentar la elaboración de materiales didácticos y pedagógicos adecuados que sirvieran al personal docente como apoyo para la realización de actividades en el aula adecuadas para la atención al alumnado de origen inmigrante y para su plena integración en el colectivo del aula.*
- *La atención a las peculiaridades del alumnado de origen inmigrante y la satisfacción de sus necesidades educativas conlleva, sin duda, un trabajo adicional que han de abordar los docentes encargados de ello. En consecuencia, este hecho debiera ser tenido en cuenta a efectos retributivos y dar lugar al abono de gratificaciones, indemnizaciones o complementos de la retribución ordinaria en términos proporcionales al sobreesfuerzo exigido en cada caso.*
- *La dotación de profesorado de apoyo es la medida más valorada por los docentes según los resultados obtenidos en el estudio realizado por esta Institución y UNICEF. En la medida en que lo permitan las dotaciones presupuestarias disponibles y las plantillas de profesorado, debiera dotarse de este tipo de personal a todos los centros que escolaricen una cifra significativa de alumnado de origen inmigrante.*
- *Las medidas de apoyo arbitradas por las administraciones competentes a favor de los centros que escolarizan alumnado de origen inmigrante deben extenderse a los centros de titularidad privada que hayan suscrito conciertos educativos en términos similares a los previstos para los centros de titularidad pública.*
- *En tanto no se logra una distribución razonablemente equilibrada del alumnado de origen inmigrante entre los distintos centros sostenidos con fondos públicos, aquellos centros que escolaricen porcentajes elevados de este tipo de alumnado deberían ser objeto de medidas específicas como por ejemplo la disminución del horario lectivo de los profesores para dedicar el tiempo restante a la coordinación de actividades, la preparación de materiales, la tutoría de los alumnos o la atención a las familias, así como el refuerzo de la tutoría y la toma en consideración de esta circunstancia en los procesos de evaluación que pudieran llevarse a cabo.*

- *La experiencia de los equipos docentes que han prestado servicios en centros con elevados porcentajes de alumnado de origen inmigrante, así como las necesidades evidentes de continuidad en los planes, los programas y actividades que se vengán desarrollando en estos centros, parecen aconsejar que la normativa sobre provisión de puestos de trabajo contuviese provisiones tendentes a garantizar la estabilidad de estos equipos docentes.”*

6.2.6. Respuestas del profesorado sobre las propuestas de recursos e iniciativas para mejorar la integración del alumnado inmigrante

A la pregunta *«En caso de que fueran necesarios, ¿Qué propuesta/as plantearía a la administración educativa para que el centro funcione mejor?»*

- *Evitar en la medida de lo posible convertir algún modelo educativo en un gueto.*
- *Disminución alumnos/as y reparto por todas las redes educativas.*
- *Intermediario, profesorado de apoyo y material didáctico adaptado.*
- *Apoyo específico (material y humano).*
- *Atender a los niños que vienen a cuentagotas con un aula de paso además de la que ya existe para los que no dominan la lengua.*
- *No está expresado claramente la valoración.*
- *El reciclado del profesorado, grupo de traductores que facilitara la comunicación con las familias.*
- *Menor número de alumnos por aula y más profesorado con ganas de «implicarse».*
- *Más personal se apoyo y reducción del horario lectivo del profesorado para coordinarse con el profesor de apoyo y preparación de material.*
- *Apoyo real al profesorado. Concienciación del alumnado inmigrante de la nueva cultura a la que accede.*
- *Se echa de menos alusiones a la tolerancia y respeto que deben de manifestar los que llegan hacia los que les acogen.*
- *Las señaladas en el apartado 16(3): disminución del nº de alumnos, existencia del profesorado de apoyo, material didáctico adaptado, actividades de apoyo...*
- *Directrices claras de la administración: llevamos varios años recibiendo alumnos inmigrantes sin recibir instrucciones claras de la administración.*
- *Que apuesten decididamente por proyectos que se han demostrado que funcionan «comunidades de aprendizaje», «escuelas aceleradas», etc.*
- *Más recursos humanos y autonomía suficiente para organizarlos.*
- *No pienso que la dispersión de alumnos en aulas de alumnos autóctonos sea lo mejor.*
- *Atender las peticiones de los profesores que no suelen ser fortuitas.*
- *Abrir líneas de modelo B y D y no mantener el colegio como un gueto.*
- *Es necesaria una formación intensiva que permita enseñar al alumnado las lenguas de la comunidad de una forma eficaz y rápida que posibilite su integración a todos los niveles. (Una profesora de refuerzo lingüístico).*
- *Los problemas que se pueden plantear van en función de la edad de los alumnos y del número de inmigrantes por aula: la experiencia es en edad infantil.*
- *Lo mejor sería dotar de los recursos humanos suficientes para una discriminación positiva para estos alumnos tanto para lograr una superación de los déficit lingüísticos como académicos.*
- *Aumento de la dotación económica (2).*
- *Más profesorado de apoyo para ejercer la docencia más individualizadamente.*
- *Disminución del número de alumnos por grupo.*
- *Aula de acogida en el propio centro, equipo interdisciplinario con la compensación de menor carga horaria para elaborar materiales y propuestas metodológicas adecuadas a la diversidad.*
- *Aumentar la presencia de colectivos y familiares en la vida del centro (recursos: monitores mediadores...).*
- *Necesidad de una mayor formación (personal docente y no docente) que preparase al profesorado.*
- *Una mayor sensibilización.*
- *Hay que lograr reconocimiento social y de calidad para el centro, hay que «invertir» en estos centros.*

- *Disminución de la ratio (2).*
- *Colaboración de las familias.*
- *Que no se crearan guetos que por acción o por omisión se están creando en Vitoria.*
- *Dar al centro los recursos que éste demande para que la atención al alumnado inmigrante sea lo más satisfactoria posible.*
- *Obligar a las familias a asistir, a participar y a acudir al centro a interesarse por sus hijos.*
- *Más recursos. Más profesorado para aumentar las clases de refuerzo.*
- *Obligar a las familias a participar en la educación de sus hijos.*
- *Que se facilite toda la información posible de los alumnos que vienen al centro.*
- *Más profesorado.*
- *Regular de algún modo la llegada de alumnos nuevos durante el curso: el «goteo» continuo de alumnos perjudica la marcha del resto del alumnado.*
- *Quiero hacer resaltar la importancia de «incentivar» de algún modo a los profesores que trabajan con alumnos extranjeros porque están siempre empezando de cero.*
- *Exigencia de la implicación de todo el claustro, incluyendo cuidadores de comedor. Acoger a los inmigrantes poniéndolos en conocimiento de la dinámica del centro.*
- *«Este centro funciona muy bien».*
- *Programa de concienciación y acogida para lo que parece que se avecina.*
- *Repartir a los inmigrantes en los centros en igual número.*
- *La presencia de alumnos inmigrantes en clase afecta al rendimiento general cuando se produce su incorporación al centro con el curso empezado.*

A la pregunta “¿Qué nuevos recursos habría que añadir a los ya existentes en el centro para conseguir una mejor integración del alumnado inmigrante?», las respuestas dadas fueron:

- *Extender los recursos que existen en Educación Infantil.*
- *Más profesores de apoyo, sobre todo para que los niños/as avancen más rápido en la adquisición del euskera y castellano.*
- *Ayudas puntuales de material de apoyo: No se pide sacarlos de clase, sino darles atención.*
- *Todos los posibles relacionados con un profesorado específicamente preparado y menor «ratio».*
- *Imprescindible profesorado que domine su idioma.*
- *Capacidad de organizar el centro educativo. Los recursos humanos necesarios para una atención que propicie el aprendizaje de la lengua vehicular del entorno.*
- *Diseñar un proyecto integrado que implique a toda la comunidad escolar y llevarlo a la práctica.*
- *Refuerzos múltiples que no se pueden hacer por falta de profesorado de apoyo.*
- *Traductores.*
- *La integración de las madres, aprendizaje del castellano, como vehículo fundamental cara al niño.*
- *Las señaladas en el punto 16 (disminución de alumnos y alumnas por grupo, existencia de profesorado de apoyo, material didáctico adaptado. Actividades extraescolares de apoyo).*
- *Material específico(2).*
- *Cursos de integración a la cultura de acogida de los alumnos/as, padres y madres de los interesados.*
- *En el centro aparentemente están integrados sobre todo porque el castellano es su lengua materna.*
- *«Tiempo».*
- *Yo creo que es primordial el trabajo en equipo del profesorado con estos alumnos y es básica la coordinación entre nosotros.*
- *Material específico.*
- *Para lenguaje, principalmente vocabulario y lecto-escritura. Recursos humanos para la atención a los niños que llegan con cuentagotas.*
- *Un conocedor de su idioma para poder comunicarse cuando lo precise.*
- *Intermediario entre la familia y el profesor conocedor de su lengua.*
- *Mayor formación.*
- *Profesorado que hable la lengua de los alumnos.*

- Diseñar un proyecto integrado que implique a toda la comunidad escolar y llevarlo a la práctica.
- Material audiovisual (2), dotación económica para actividades grupales.
- Aprendizaje o alfabetización en la lengua materna.
- Los padres de los alumnos inmigrantes deberían acercarse más al centro para que conociéramos mejor a sus hijos.
- Existencia de un aula en el centro para ayudar a la mejor integración de los nuevos alumnos inmigrantes.
- Materiales adaptados a su nivel, mayor dotación de recursos humanos como espaciales. Una persona conocedora de ambas lenguas que pueda hacer de enlace.
- Mayor apoyo de recursos y profesores.
- Aula de acogida (2).
- Traductores para la relación con las familias, grupos especiales durante el primer año en el centro para el aprendizaje de las dos lenguas y apoyo para unos mínimos conocimientos de matemáticas y lengua.
- Charlas dirigidas a los alumnos sobre las características de los alumnos inmigrantes, que lleven a una mayor comprensión y aceptación de estos alumnos.
- Más profesorado para atender sus carencias y, en algunos casos programas especiales.
- Recursos humanos y materiales.
- Diccionarios: material adaptado, programas informáticos, películas en diversos idiomas, coordinación total entre profesores.
- Aulas de adaptación con pocos alumnos.
- Mayor labor de asistentes sociales como vínculo necesario entre escuela y padres.
- Personal de apoyo y materiales curriculares.
- Mayor implicación del Departamento de Educación.

Por último, debemos expresar nuestra coincidencia con la convicción expresada por el Defensor del Pueblo de que todas las medidas reseñadas únicamente contribuirán eficazmente al logro del objetivo último a que están dirigidas, la integración social de la población inmigrante, en la medida en que no sean percibidas por la población autóctona de similares niveles socioeconómicos como destinadas a favorecer al colectivo inmigrante en detrimento de sus propias expectativas, muy específicamente de obtención de ayudas económicas o de cualquier otra medida de apoyo en el contexto escolar. De acuerdo con esta idea, el Defensor del Pueblo (2003, 268) recomienda:

- *El aumento, específicamente en el ámbito de gestión de las administraciones educativas en cuyos sistemas educativos se concentra el alumnado de origen inmigrante, de las dotaciones presupuestarias destinadas a proporcionar ayudas económicas a los alumnos de enseñanzas obligatorias procedentes de familias con menores niveles de rentas, de manera que la peor situación económica de las familias inmigrantes que las convierte en destinatarias preferentes de estas ayudas no vaya en detrimento de familias autóctonas que venían disfrutando de las mismas.*
- *Que se hagan extensivas a los alumnos autóctonos que presenten necesidades en materia de compensación educativa equivalentes a las del alumnado de origen inmigrante cuantas medidas se han recomendado con anterioridad para facilitar su integración social y escolar.”*

6.3. ESTUDIO SOBRE EL ALUMNADO INMIGRANTE

6.3.1. Trabajo de campo: alumnos encuestados

El objetivo de esta parte del estudio es identificar las características del contexto social y familiar de los alumnos y alumnas inmigrantes, así como la valoración de distintos aspectos académicos realizados por ellos mismos. Si bien el grupo encuestado no es numéricamente muy importante, la extensión del cuestionario nos puede servir para introducir sus voces y sus opiniones y dotar al trabajo de una perspectiva más plural. Nos puede servir para conocer, al menos, sus actitudes respecto a nuestro sistema educativo y a las lenguas de aprendizaje, pues éstas juegan un papel muy importante y más en el caso de este tipo de alumnos que se mueven en contextos lingüísticos muy variados, tal como explica D. Lasagabaster (1999:172):

“A pesar de que los contenidos procedimentales se consideran el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje, esta división nos indica claramente la importancia que se concede a las actitudes que los alumnos muestran hacia las lenguas. De hecho el DCB parte de la premisa de que cuando se enseña no sólo se construyen conocimientos sino que también se crean actitudes, de modo que el alumnado que se mueve en contextos con varias lenguas en contacto (como es el caso de la CAV), es consciente de este hecho, así como de las valoraciones que la escuela, la familia y la sociedad hacen de cada una de ellas.”

Las encuestas se han realizado a todos los alumnos de origen inmigrante de dos institutos de Vitoria, situados uno en la zona norte (donde las encuestas se realizaron en el curso 2002-2003)¹ y en otro instituto situado en la zona sur (encuestas realizadas en el curso 2003-2004), que forman dos grupos numéricamente muy parecidos, 53 y 50 alumnos, respectivamente.

Se trata de dos de los institutos con más concentración de alumnado inmigrante y de características muy parecidas. En ambos se imparte ESO, Bachillerato y distintos tipos de ciclos formativos, y se están desarrollando planes de centro de cara a la integración de este alumnado intentando mantener los niveles académicos que venían teniendo.

En la valoración se podrán, pues, equiparar numéricamente los resultados obtenidos, ya que se han realizado sobre el mismo cuestionario. Teniendo en cuenta la distancia espacial y temporal que hay entre los dos grupos de encuestas y, siempre que este aspecto pueda ser significativo, se harán las observaciones de los dos centros, norte (N) y sur (S), por separado.

La mayoría de los alumnos inmigrantes de los dos institutos estudiados cursan la ESO, siendo los alumnos de 14, 15 y 16 años los más numerosos, y los cursos en los que son más numerosos son 2º y 3º de la muestra. En Bachillerato (diurno o nocturno) y ciclos formativos no representan más del 10% en ninguno de los dos centros. En cuanto al sexo, las chicas y los chicos se distribuyen en una proporción semejante, al 50%.

Los orígenes, por países, siguen manteniendo la gran diversidad de que se viene hablando en todo el trabajo, siendo las minorías mayoritarias, las procedentes del norte de África y de Sudamérica. En el centro N. la minoría que sigue es la originaria de China. En el centro S., la que procede de Europa del Este (Rusia, Ucrania, Bulgaria, Moldavia, Georgia y Rumania) representa, por orígenes, el tercer grupo en orden de importancia.

El destino en Vitoria no es elegido al azar sino que viene predeterminada por un contacto previo con algún familiar o amigo. Es de destacar que muchos son de reciente incorporación, y que el 65% afirman que en Vitoria llevan un año o menos de un año y que por tanto se han incorporado al centro en este periodo de tiempo. Hay que hacer notar que este porcentaje de alumnado reciente tan numeroso se explica por la existencia de aulas de acogida en estos centros.

Por barrios, los dos centros se surten de alumnado procedente de diversas zonas de Vitoria, más allá de los que les corresponderían por su circunscripción educativa. En el primer caso, aunque llegan mayoritariamente del barrio del Pilar, mencionan el ensanche, un 21,3%, y «otros (barrios)» (Abetxuko, Betoño, etc.), un 18%. En el centro S. se mencionan hasta 14 barrios de Vitoria, lo que da idea de que a este centro acuden alumnos de casi todas las zonas de la ciudad. Además de algún pueblo como Alegría y Nanclares.

6.3.2. Trayectoria académica

La mayoría de los alumnos iban a clase en su lugar de origen, les gustaba acudir a la escuela y sacaban mejores o iguales notas que aquí. En general expresan que se sentían a gusto asistiendo a clase en sus respectivos países. La excepción más notable la expresan algunos alumnos marroquíes y rumanos en cuyos países el castigo físico está permitido y considerado como «herramienta educativa».

¹ Realizada por Yolanda Argote, psicopedagoga

Al valorar sus notas anteriores, quienes señalan que en sus respectivos países sacaban mejores notas, no saben interpretar, muy bien, si este hecho se debía a que su sistema de enseñanza era mejor, les resultaba más fácil, o a que al ser Primaria, evidentemente, el nivel era más sencillo.

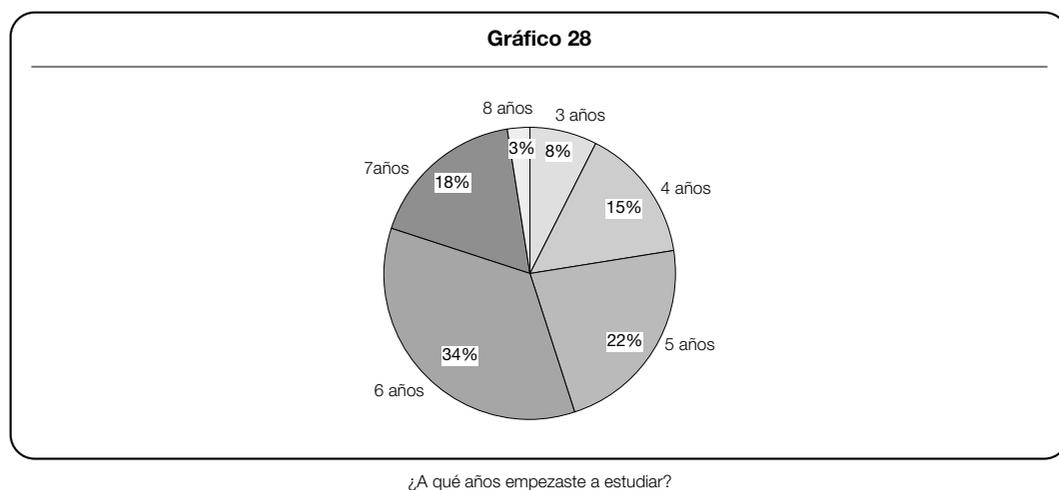
La constatación de que las calificaciones eran más altas se corresponde con las observaciones de los profesores que comentaban (vid. cap. 3º y 4º) que, desde su punto de vista, las notas de allí no se correspondían con los parámetros de las notas de aquí.

La mayoría de los alumnos extranjeros saben hablar el idioma de su país de origen. La mayoría de ellos ha pasado toda la Primaria allí, con lo cual han aprendido a hablarlo y en la mayoría de los casos a escribirlo. Quienes no saben escribir en su lengua son algunos marroquíes que han venido aquí hace unos años y, aunque el árabe es su lengua materna y la lengua que utilizan en sus intercambios familiares, nadie les ha enseñado a escribirlo. También hay una importante cantidad de alumnos que señalan que se les está olvidando escribir en su lengua por no practicarla.

La mayoría de los alumnos dice que asiste a clase regularmente y expresa que está a gusto en el instituto, expresándolo además con estas razones o matizaciones:

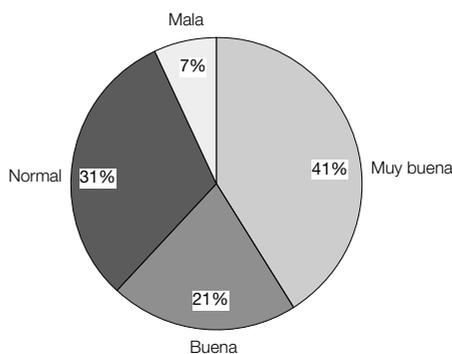
“Sí. No hay malos tratos en este instituto.” “Tengo muchos amigos.” “Hay gente de mi país.” “Me gustan mis profesores y tengo muchos amigos.” “Son todos muy agradables.” “Encuentras nuevos amigos.” “Me tratan todos muy bien; al principio, no, pero luego me cogieron cariño.” “Puedo estudiar otro idioma diferente y juego con mis compañeros.” “Hay gente maja.” “Todos me aprecian.” “Profesores agradables.” “Estoy cómoda, pero siempre hay excepciones.”...

La edad de comienzo de la enseñanza Primaria varía según los países, siendo los 6 años y 5 años las edades de inicio más frecuentes.



Lo que más les gusta del instituto es encontrarse con sus compañeros (que en muchos casos son sus amigos) y el ambiente en general del centro. Bastantes citan, como factor positivo, a los profesores, con los cuales la relación mayoritaria es muy buena o buena. La mayoría de los alumnos valoran como buena la relación que mantienen con los profesores del centro y es especialmente valorada por los alumnos de países donde todavía se mantiene el castigo físico. Sin embargo, alumnos procedentes de algunos países sudamericanos, aun valorando positivamente la relación con el profesorado de aquí, añoran las relaciones más estrechas que tenían con los profesores de sus países.

Gráfico 29



¿Cómo calificarías en general la relación con los profesores?

La mayoría de los alumnos de origen extranjero encuestados, alrededor del 70%, tiene el castellano como lengua materna. Quienes lo han tenido que aprender posteriormente, consideran que es un idioma difícil de aprender. Normalmente lo hablan con los amigos y los compañeros de clase, mientras que continúan utilizando la lengua materna en el núcleo familiar y también en los recreos con compañeros del mismo país.

Entre los alumnos que no tienen el castellano como lengua materna se cita con frecuencia la lengua española como la asignatura que representa más dificultades. A un 20% le cuesta más hablar:

“Hay muchas palabras que no conozco.” “No sé pronunciar algunas palabras. Los sonidos son muy distintos (Brasil).” “Porque es muy diferente al ruso.”

Mientras que a un 34% le cuesta más escribir, debido a las reglas de ortografía:

“Por las tildes.” “Porque no todo se escribe como se dice (Moldavia).” “Porque a mí me cuesta más el escribir. Porque cuando hablas no se ven los fallos, pero cuando escribes, sí.” “Se escribe muy diferente a mi idioma.”...

No existe una asignatura favorita, aunque sí parece claro que la que menos gusta es matemáticas. De todos modos, aquellos alumnos que tienen una lengua distinta del castellano valoran más esta asignatura que los alumnos castellanoparlantes ya que en la comprensión de esta asignatura no influye tanto el dominio de la lengua como en otras asignaturas. Además, especialmente los alumnos de origen asiático y de algunos países del Este suelen llegar con una buena preparación en esta asignatura, lo que influye en que se dé una valoración más positiva.

Las asignaturas que les parecen más difíciles están relacionadas con las que les gustan menos. Los porcentajes están relacionados, directamente, con sus lenguas maternas: los alumnos cuya lengua materna es el castellano señalan como asignatura más difícil las matemáticas, mientras que aquellas personas con lengua diferente al castellano señalan como asignatura más difícil la lengua.

El inglés también aparece citado entre las que menos gustan: muchos de los alumnos de origen sudamericano y del norte de África no lo habían visto (de conocer otra lengua, conocen más el francés), mientras que alumnos de origen asiático y de los países de la extinta Unión Soviética llegan ahora con buenos conocimientos de inglés. También algunos alumnos subsaharianos tienen un buen nivel de inglés hablado.

La mitad del alumnado encuestado afirma que, además de la lengua materna, hablan en mayor o menor grado, otra lengua. Es decir, hay una gran parte del alumnado que ya es bilingüe por lo que este factor positivo debería ser tomado en cuenta a la hora de pensar en su introducción en el aprendizaje de otra/s lengua/as.

El 74% de los alumnos encuestados no estudian euskera, están exentos. Este alto porcentaje de alumnos suele formar grupos que, en lugar de estar en la biblioteca o en el aula sin nada que hacer, realizan actividades de estudio con los profesores de guardia o los profesores de refuerzo lingüístico. Ya que este número es significativo y puede ir aumentando se deberían estudiar las diferentes posibilidades para incluir estas horas de una manera sistemática en actividades de refuerzo o euskera voluntario.

La mayoría de los alumnos asegura que **no** les resulta difícil atender en clase. Resulta muy significativo observar, cómo, a la hora de responder a esta pregunta, la mayoría de los alumnos se sorprendían, porque no relacionaban que por el hecho de venir de otros sistemas educativos, donde los contenidos impartidos habían sido distintos o porque tuvieran un nivel de lengua y curricular más bajo, les pudiera resultar más difícil el atender en clase.

Por otro lado, la razón que dan algunos de que les cueste atender es debido a que no entienden bien y que se distraen fácilmente: “A veces miro por la ventana y me distraigo.” “Me cuesta atender a los profesores estando en una silla sentada.” (Esto se puede interpretar “Me distraigo porque me aburro, me aburro porque no entiendo y no entiendo bien porque me lo explican diferente a como yo estaba acostumbrado o a porque no entiendo el idioma...”)

Un 75% de los alumnos extranjeros encuestados no cuenta con ayuda familiar para realizar sus tareas en el centro N, mientras que en el S. contaba con ayuda familiar el 50%.

La mayoría confiesa que sus padres y madres (o tutores) acuden con frecuencia al centro asistiendo a las reuniones y teniendo contacto con los profesores. Estas afirmaciones habría que contrastarlas con la realidad pues, de hecho, no coinciden con las respuestas de los profesores cuando se quejaban (especialmente los de Secundaria) de que los padres y madres de este alumnado no participaban, ni acudían a las reuniones del instituto todo lo que sería deseable.

En relación con el futuro, la mayoría afirma que quiere estudiar. En el centro N, una mayoría no tiene definido lo que quiere estudiar, mientras que en el centro S. el 45 % quiere estudiar Bachillerato, aunque se da un porcentaje importante de los que dicen que van a estudiar y trabajar, y otro grupo importante está entre los que citan «*varios*» o “no saben, no contestan”.

Existe, por otra parte, un grupo que sabe lo que quiere hacer, pero no lo que tiene que hacer, ni el grado de exigencia de los estudios que les podrían conducir a una profesión. Esto nos puede indicar que no conocen realmente nuestro sistema educativo y las diferencias que pueda haber entre ciclos formativos y el Bachillerato. Por tanto, durante la ESO, habría que ir realizando en las tutorías o, a mediante los orientadores, algún tipo de labor informativa en este sentido.

En cuanto a **las aficiones**, la mayoría de los alumnos extranjeros dedica su tiempo libre a escuchar música y a salir con los amigos y ver la televisión. Estas son las actividades más citadas, por lo que no parece que se destaquen diferencias con el resto de los alumnos. Más de la mitad de los alumnos encuestados no aprecian diferencias entre las actividades que realizan aquí y las que realizaban en su lugar de origen. La práctica de los deportes (fútbol, baloncesto) es citada en segundo lugar respecto a las actividades mencionadas, y para su práctica y como lugares de encuentro se citan los centros cívicos.

6.3.3. Aspectos sociales

Lo que más echan de menos de sus países, la mayoría de los alumnos extranjeros encuestados, es a la familia y a los amigos. No olvidan sus países de origen y expresan con mucho sentimiento cómo añoran a sus familiares y amigos. Durante los primeros meses continúan manteniendo relaciones con ellos, pero se van perdiendo paulatinamente. Los compañeros de la misma nacionalidad o lengua suelen ser las amistades con las que más comparten los recreos, especialmente en los primeros meses, tanto para compartir las experiencias de aprendizaje como para combatir la nostalgia.

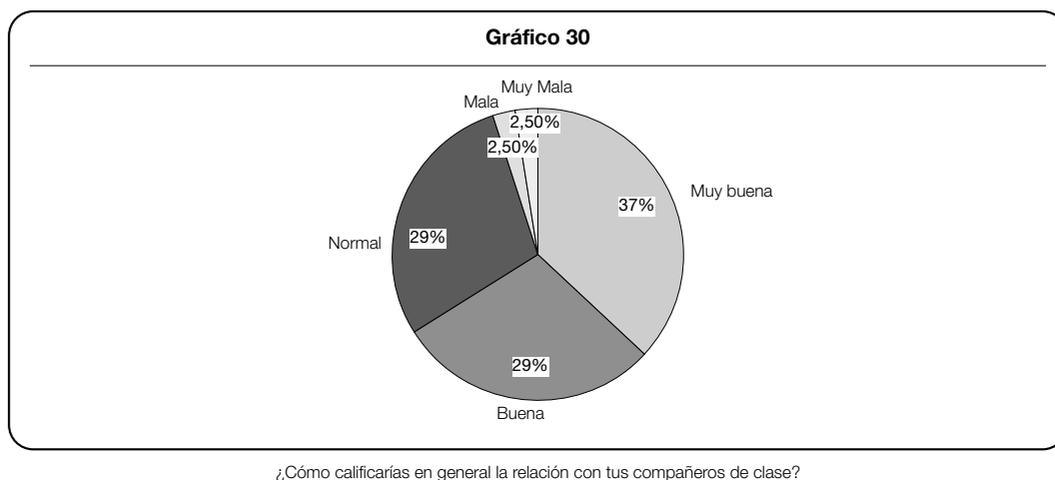
En relación a los lugares donde viven en la actualidad, la mayoría confiesa que se encuentran a gusto en el barrio en el que viven, si bien es interesante observar qué es lo que se valora más a la hora de expresar lo que se siente viviendo en las diferentes zonas de Vitoria:

“Sí, porque hay parques.” “Porque hay campos de fútbol.” “Porque tengo casi todo cerca.” (3) “Está cerca del centro y del casco.” (4) “Es bonito.” (4) “Es tranquilo y sin mucha contaminación.” (4) “Hay mucho ambiente.” “Es tranquilo y todo el mundo se conoce.” “Esta cerca del instituto y de un parque.” “Está en buena zona.” “Hay muchos parques.”...

Los alumnos sudamericanos están repartido por distintas zonas de la ciudad, se encuentran a gusto y valoran «la tranquilidad» entendiéndola desde su perspectiva, es decir que no hay bandas juveniles ni el grado de altercados, atracos o hechos violentos que, comparativamente, se dan con más frecuencia en sus algunos de sus países... No obstante también critican algunos aspectos de nuestra sociedad respecto a la suya en el sentido de que la de aquí es más individualista y cerrada.

Por otra parte, el alumnado de origen magrebí se encuentra más localizado en el casco medieval y en zonas cercanas. Los que llevan más años aquí se han ido trasladando a zonas de El Pilar, hecho que algunos no valoran positivamente, ya que echan de menos tener gente de su país a su alrededor, recursos en el ámbito social, familiares, amigos, tiendas de comestibles...

La mayoría de estos alumnos valoran la relación con los amigos como buena o normal y no tienen sensación de ningún tipo de rechazo por su condición de extranjeros, ni tampoco lo sienten en su vida cotidiana fuera del centro escolar.



De hecho, la mayoría de los alumnos (85%) afirma que, cuando no entiende algo, sus compañeros le ayudan en las tareas de clase.

Las respuestas en cuanto a la **práctica religiosa** varía entre los dos centros del estudio: mientras que en el S., donde hay más alumnos de los países del este se da una proporción casi de equilibrio entre el alumnado que practica algún tipo de religión y el que no, en el centro N., donde el alumnado es principalmente de origen sudamericano y magrebí, la mayoría confiesa que practica la religión dominante en su país.

Las fiestas y tradiciones que celebran suelen ir unidas a las respectivas religiones, no habiendo prácticamente celebraciones de carácter seglar. Se citan éstas: la Fiesta del Cordero, el Ramadán, Navidad, Pascua, Cuaresma, Año Nuevo, y Fiesta de Primavera.

Las religiones que se practican guardan relación, en cuanto a su proporcionalidad, con las procedencias del alumnado de origen inmigrante, siendo por este orden las que más se citan: católica, islámica (en los dos centros) y siguen en importancia, la evangélica en el N. y la ortodoxa en el S.

Otro dato importante, en cuanto a la participación social, es que, la mayor parte de las familias de estos alumnos, no son miembros de ninguna asociación que tenga que ver con su condición de extranjero o con su país de origen: la vinculación que mantienen con éste es el contacto esporádico con personas del mismo país.

En cuanto a la **situación socioeconómica de las familias**, en la mayoría de las familias de origen extranjero trabaja, el padre o la madre, y en bastantes casos los dos cabezas de familia.

Entre las familias de origen sudamericano, principalmente, se da gran número de familias monoparentales, siendo con gran frecuencia la madre la que cumple este papel. Estas madres se dedican en su mayoría al trabajo doméstico.

Por otro lado, en el caso de las familias magrebíes, suelen ser el padre, y, en su caso, los hermanos mayores los que aportan ingresos económicos a las familias, ocupándose las madres (y las hermanas) del ámbito familiar, siguiendo su tradición. El ámbito laboral en el que más se ocupa este colectivo es el de la construcción.

Entre el alumnado de origen chino se dan muchos casos en que, sea en el comercio o en la restauración, trabajan los dos cabeza de familia y en que los hijos sean solicitados a colaborar con mucha frecuencia, distorsionando en muchas ocasiones su marcha escolar y creando problemas de absentismo del que se lamentan profesores de bastantes centros...

La mayoría de las familias de los alumnos extranjeros se compone de varios miembros y, en la mayor parte de los casos, el número de hermanos es mayor que la media habitual entre nosotros. En bastantes casos, conviven con tíos u otros familiares.

Desde el punto de vista del estudio, es de destacar que, puesto que el nivel económico no es alto y la vivienda no muy grande, al haber varios miembros conviviendo en el mismo hogar, muchas veces no disponen de un lugar adecuado donde estudiar, ni, tampoco, las condiciones más apropiadas para el estudio.

En el conjunto del alumnado la valoración de la familia es buena o muy buena y se consideran a gusto dentro del ámbito familiar. Casi la totalidad tiene familiares en el país de origen y expresan añoranza hacia ellos y deseos de ir a verlos y visitar su país de origen con más frecuencia. Sin embargo, preguntados si desearían volver a vivir allí, contestan que su calidad de vida ha mejorado aquí y que, fundamentalmente, desearían quedarse a vivir aquí por estos motivos:

“Porque me gusta y por la gente.” “Porque estoy muy bien, pero también quiero ver a mi familia.” “Porque me han acogido bien.” “No, porque no me gusta.” “Sí, tengo más amigos.” “No, porque echo mucho de menos a mi familia y mis amigos.” “Porque me siento bien.” “Porque es una ciudad bonita, pequeña, calmada.” “Porque hay muchas cosas bonitas.” “Porque es más calmado que Brasil y aquí no creo que ataque ETA.” “Es muy hostil, pero más o menos me gusta.” “Aquí tengo futuro y hay menos crimen.” (Ucrania) “No, porque llevo 10 años viviendo en otra parte de España.” “Es tranquilo y no hay contaminación como en Madrid.” “No, echo de menos el ambiente y la gente de Marruecos.” “He aprendido cosas nuevas.” “Más majos que en Lituania.” “Sí, mejor que en Rusia.”

«Recuerdos»

“Sólo uno de aquellos pasos me llenó de amargura: jamás pude consolarme de abandonar Zurich. Tenía dieciséis años y me sentía tan intensamente unido a ciertas personas y lugares, al colegio, al país, literatura e incluso al idioma – que había ido adquiriendo contra la tenaz oposición de mi padre – que no deseaba dejar aquello nunca más. Tras sólo cinco años en Zurich y a esa edad tan temprana, tenía la sensación de que pasaría allí toda mi vida en medio de un bienestar espiritual creciente y sin tener que mudarme a otros lugares (...)

En mi nuevo entorno, cuya elección se había producido en circunstancias para mí nada claras, reaccioné de dos maneras contra la brutal violencia del cambio. Por un lado con nostalgia, considerada una enfermedad natural de la gente en cuyo país había yo vivido y a los que me sentía unido por la intensidad con que la experimentaba. Por otro lado adopté una postura crítica frente a mi nuevo ambiente. Ya había pasado la época en que todo lo desconocido afluía sin trabas. Ahora intentaba cerrarme a ello, en vista de que me había sido impuesto.”

Elías Canetti. La antorcha al oído, Muchnik Editores

6.3.4. Opiniones y percepciones del alumnado inmigrante encuestado en relación con los profesores y las clases

Hemos añadido, al igual que hemos hecho en el caso del profesorado, una serie de respuestas espontáneas de los alumnos sobre su visión de las clases y de los maestros, comparando las de su países de origen con los de aquí para tener una impresión que nos pueda servir para ilustrarnos sobre la diversidad de puntos de vistas y, sobre todo, el impacto que ha podido suponer para muchos de ellos el cambio de sistema educativo además de país.

Evidentemente, no se pretende sacar conclusiones de orden estadístico sobre las características de la educación de los distintos países mencionados, pues responden a opiniones puntuales y con una gran carga de subjetividad. Si fuéramos a sacar alguna conclusión de lo expuesto podríamos resumirla diciendo que, en estos casos, todos perciben la escuela como un cambio importante en su vida y en su educación y que, en esta visión, tienen un papel fundamental las actitudes de los profesores hacia ellos.

– Alumnos hispanoamericanos:

“Allí van más despacio hasta que lo entiendes, son menos horas.” “Aquí hablan muy raro a veces no entiendo cosas...Allí se lleva uniforme.” “Allí hay mucho respeto a los profesores, aquí es muy diferente. Aquí los cuadernos se llevan desordenados, allí los tenías que repetir.” “Allí te prestan más atención, cada profesor/a era más personalizado... visitaban mi casa.” “Explicaban de otra forma, las explicaciones eran más lentas..., repasabas lo del año anterior. Allí exigen más, allí son dos horas seguidas por asignatura.” “Eran diferentes en la forma de explicar.” “Eran diferentes los contenidos.” “Los profesores aquí son más abiertos con los alumnos.” “La materia es diferente, aquí hay que esforzarse más.” “El trato con los alumnos era distinto te trataban mejor.” “Mucha diferencia. Allí son cuatro horas, es más fácil, no hay que estudiar.” “Allí los profesores explicaban de otra manera eran más estrictos.” “Allí había más confianza, los profesores eran más cariñosos contigo. Allí era como si fueran amigos.” “Se relacionaban más como amigos, además de dar clases.” “Allí tenía más confianza, te llevabas mucho mejor. Se les tenía mucho respeto. Eran más amigos, estábamos más unidos...” “Allí los profesores son más amigos.” (Venezuela) “Allí no se cambia tanto de profesores y por eso se tiene más confianza con ellos. Allí son amigos además de profesores, aquí únicamente profesores.” (Cuba) “Aquí más confianza con los profesores. Allí se les tiene más respeto.” (Colombia) “Allí son más divertidos y se preocupaban más por ti. Allí te tratan bien y se

puede estar con ellos.” (Argentina) “Aquí se tiene más confianza con los profesores. Aquí enseñan más y mejor. Allí se les tiene más respeto son muy serios.” “Tratabas a los profesores como si fueran padres.” (Ecuador) “Aquí son más serios, pero exigen menos.” (Perú) “Los profesores son muy duros con los alumnos.” (Santo Domingo)

– Alumnos de China:

“Allí las clases son más serias y hay más alumnos en las clases.” “Los profesores explican igual. Los profesores son más duros.” “Hay mas alumnos en clase y más deberes.” “El profesor en China es más duro.”

– Alumnos de Marruecos:

“Aquí hay menos gente en clase.” “Aquí más asignaturas y más difíciles.” “La distribución de la clase aquí es mejor.” “Los compañeros de la clase son de la misma edad.” “Allí no hay tantas cosas como aquí (ej.: calefacción).” “Allí en el colegio no se ven películas.” “Había menos profesores, menos asignaturas.” “Lenguaje, mates... no se hacen igual las cosas.” “Allí te explican y tú tienes que hacer solo, aquí te explican más. Aquí no te pegan.” “Allí los profesores son más serios.” “Allí hay más miedo y respeto a los profesores”. “Allí se utiliza la regla para castigarte”. “Aquí hay relación y te tratan mejor.”

– Alumnos de Portugal:

“Aquí exigen más orden son más duros. Allí si faltabas a clase no pasaba nada.” “Allí tienes más miedo a los profesores.” “Hay muchas diferencias, allí no tenías que cambiarte de clase, no había optativas.” “Siempre que hacías algo mal te daban con la regla.” “Los profesores eran menos majos.”

– Otros orígenes:

“Los profesores pegan a los alumnos.” (Rumania) “Allí no se hablaba con los profesores, eran más serios.” (Kosovo) “Allí los profesores pegan.” (Yugoslavia) “Los profesores de aquí son todos buenos y los de allí no.” “Aquí te hacen más caso y te explican más.” (Guinea) “Los profesores aquí son mejores.” (Bulgaria)

Queremos, para terminar, dar voz al Defensor del Pueblo, quien, en el informe sobre *La escolarización del alumnado inmigrante en España, análisis descriptivo y estudio empírico*, cuya lectura aconsejamos (www.defensordelpueblo.es), da, entre otras, una serie de recomendaciones de carácter más específico dirigidas a algunos sectores concretos del alumnado, en los términos siguientes:

- *“Dedicar recursos específicos a mejorar la integración de las alumnas y alumnos de origen asiático ya que, a pesar de no suponer un colectivo con gran representación en los centros docentes de nuestro país, son los que muestran un mayor grado de insatisfacción con los centros educativos.*
- *Prestar igualmente una atención especial a las alumnas y alumnos de origen africano y a los centros en que se escolarizan, pues este alumnado ha resultado ser el que percibe en mayor proporción que los demás la existencia de agresiones y conflictos en los centros.*
- *Parece muy aconsejable en orden a la integración del alumnado de origen inmigrante atender las demandas que formula el profesorado, de disponer de una formación específica que le permita tener un conocimiento más preciso de las relaciones que se establecen entre estudiantes de origen inmigrante y autóctonos y haga posible su actuación eficaz para reorientarlas cuando resulte necesario y mejorar eventualmente las relaciones entre el alumnado autóctono e inmigrante.”*



«Song of myself» (45) Walt Whitman

*Not I, not any one else can travel that road for you.
You must travel it for yourself.
It is not far, it is within reach,
Perhaps you have been on it since you where born and did not know,
Perhaps you have it is everywhere on water on land.*

*Shoulder your douds dear son, and I will mine, and let us hasten forth,
Wonderful cities an free nations we shall fetch as we go.*

*(Ni yo ni nadie, puede recorrer ese camino por ti
Habrás de recorrerlo tú mismo.
No está lejos, está al alcance.
Tal vez has andado sobre él desde tu nacimiento, sin saberlo.
Tal vez está en todas las partes, en el agua y en la tierra.*

*Echa al hombro tus bártulos, querido hijo, que yo cargaré los míos y démonos prisa.
Encantadoras ciudades y naciones libres visitaremos en nuestro camino)*

ANEXOS

Anexo 1: RELACIÓN DE CENTROS ESTUDIADOS**– Centros de Educación Infantil y Primaria estudiados**Centros de Enseñanza Pública-Vitoria

CEP Antonio Forniés-Manuel de Falla LHI
 CEP Aranbizkarra ikastola LHI
 CEP Judizmendi-Canciller Ayala– Santa Lucía LHI
 CEP Luís Dorao LHI
 CEP Ramón Bajo LHI
 CEP Samaniego LHI
 CEP Santa María LHI
 CEP San Ignacio LHI
 CEP Divino Maestro– María de Maeztu
 CEP San Martín LHI
 CEP Padre Orbiso LHI

Centro de Enseñanza Privada-concertada. Vitoria
CPEIPS Niño Jesús HLBHIPCentro de Enseñanza Privada-concertada. Pueblos

La Milagrosa Llodio
 Centros públicos. Pueblos
 CEP Elciego LHI, Elciego
 CEP Victor Tapia LHI, Laguardia
 CEP Lamuza LHI, Llodio
 CEP Kanpezu-Campezo Yoar LHI, Campezo-Kanpezu
 CEP Maestu LHI, Maestu
 CEP Ramiro de Maestu LHI, Oyón
 CEP Lucas Rey– Matias Landaburu LHI, Amurrio
 CEP Garazi LHI, Legutiano

– Centros de Educación Secundaria estudiadosCentros de Secundaria: Pública. Vitoria

IES Federico Baráibar BHI
 IES Francisco de Vitoria BHI
 IES Los Herrán BHI
 IES Samaniego BHI
 IES Miguel de Unamuno BHI
 IBD Ramiro de Maeztu UBI

Centro de Secundaria: Privada-concertada. Vitoria
CPES Jesús Obrero BHIPCentros de Secundaria: Pueblos

IES Samaniego BHI, Laguardia
 IES Zaroabe BHI, Amurrio
 IES Canciller Ayala, Llodio
 IES Kanpezu BHI, Campezo/ Kanpezu
 IES Badaia IES, Iruña de Oca/ Iruña Oka

– Centros de Enseñanza Postobligatoria

CEPA Ntra. Señora del Carmen HHI
 CEPA Paulo Freire HHI
 CIP Centro Educ. Pedro Anitua LHIK
 CIP Vitoria-Gasteiz LHIK

– Otros: Centro Penitenciario de Nanclares de la Oca

Anexo 2: GLOSARIO DE ABREVIATURAS Y TÉRMINOS EMPLEADOS

ACI: adaptación curricular individualizada
APA: asociación de padres de alumnos
AEO: actividades educativas organizadas
CAPV: Comunidad Autónoma del País Vasco
CEBAD: Centro Educativo de Bachillerato a Distancia
CIP: Centro de Iniciación Profesional
DCB: diseño curricular base
ELE: Español Lengua Extranjera
FP: Formación Profesional
LEPV: Ley de la Escuela Pública Vasca
LOCE: Ley Orgánica de Calidad Educativa
LOGSE: Ley Orgánica General del Sistema Educativo
LODE: Ley Orgánica Derecho a la Educación
MEC: Ministerio de Educación y Ciencia
NEE: necesidades educativas especiales
PIEE: proyecto de intervención educativa específica
ROF: reglamento de organización y funcionamiento
PT: profesores de terapéutica
TIC: tecnologías de la información y del conocimiento

Anexo 3: LA ENSEÑANZA DEL ALUMNADO INMIGRANTE EN ÁLAVA. ENCUESTA A LOS PROFESORES

Adaptada del modelo J.A. Jordán (1994)

Sección I. Los alumnos inmigrantes

A: La presencia de alumnos/as inmigrantes en la clase/escuela proporciona elementos positivos al centro.

1) De acuerdo, 2) con matices, 3) en desacuerdo.

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

B: La proporción de estos/as alumnos/as en una clase/centro escolar, condiciona los resultados escolares del conjunto de alumnos:

1) De acuerdo, 2) con matices, 3) en desacuerdo.

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

C: Cuando la presencia de estos alumnos/as provoca *alguna consecuencia negativa* en sus rendimientos escolares esto suele deberse a:

c.1. Sus déficit intelectuales, académicos, lingüísticos.

1) De acuerdo, 2) con matices, 3) en desacuerdo.

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

c.2. Sus diferentes *pautas* de conducta o costumbres.

1) De acuerdo, 2) con matices, 3) en desacuerdo.

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

c.3. Sus diferentes *valores*, creencias, motivaciones.

1) De acuerdo, 2) con matices, 3) en desacuerdo.

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

D: Los dilemas o conflictos que suelen presentarse al profesorado cuando enseña en clases con alumnos inmigrantes se deben a:

d. 1 Cuestiones de *cuidado personal*.

1) De acuerdo, 2) con matices, 3) en desacuerdo.

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

d.2. Relaciones conflictivas en razón de la diferencia *de género*.

1) De acuerdo, 2) con matices, 3) en desacuerdo.

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

d.3. Aspectos *alimenticios* ligados a las religiones.

1) De acuerdo, 2) con matices, 3) en desacuerdo.

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

d.4 Contenidos, valores... *curriculares* en contraste con los de las culturas de los alumnos inmigrantes.

1) De acuerdo, 2) con matices, 3) en desacuerdo.

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

d.5 Relaciones con *las familias* y comunidades minoritarias.

1) De acuerdo, 2) con matices, 3) en desacuerdo.

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

d.6 Actitudes negativas *entre* alumnos de orígenes y culturas diferentes.

1) De acuerdo, 2) con matices, 3) en desacuerdo.

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

d.7 Los alumnos/as inmigrantes rendirían más si fuesen atendidos en *grupos específicos*.

1) De acuerdo, 2) con matices, 3) en desacuerdo.

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

d.8 Cita el grupo de inmigrantes más *significativo* de tu escuela/ centro, si lo hay:

E. De acuerdo con la experiencia, existen alumnos inmigrantes que planteen más problemas en relación con el comportamiento en el aula:

–no

–sí, (si es así, señalar sus características)

Opiniones *espontáneas* acerca de cualesquiera de estas secciones anteriormente señaladas:

.....

Sección II. Formación del profesorado

a) Considero que mi formación en «Educación Multicultural» es:

1) Mucha, 2) poca, 3) prácticamente nula.

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

b) Los profesores/as que enseñan directamente a estos niños necesitan *una formación específica*

1) De acuerdo, 2) en menor medida, 3) innecesaria.

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

c) Los profesores/as que aún no tienen en sus aulas a estos alumnos necesitan también formación en «educación multicultural»

1) De acuerdo, 2) en menor medida, 3) innecesaria.

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

d) Sería positivo que en estos centros con un número notable de alumnos inmigrantes hubiera profesores/as o *mediadores interculturales* que conocieran su lengua.

1) De acuerdo, 2) en menor medida, 3) innecesaria.

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

e) Los profesores/as que deben enseñar en centros con alumnos inmigrantes deberían tener algún tipo de formación en «educación multicultural»

1) De acuerdo, 2) en menor medida, 3) innecesaria.

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

f) En caso de pensar en la conveniencia de una **formación del profesorado** en este ámbito, valora **estas modalidades**:

f.1 Conferencias, cursos..., impartidos por expertos.

1) Muy positivos, 2) útiles, 3) sin utilidad.

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

f.2 Actividades dirigidas a fomentar en el profesorado *actitudes* abiertas a la diversidad cultural y estrategias pedagógicas sobre la enseñanza en clases multiculturales.

1) Muy positivos, 2) útiles, 3) sin utilidad.

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

f.3 Conocimiento de otras experiencias exitosas para afrontar el multiculturalismo en la escuela: seminarios para la creación de materiales, grupos de trabajo, intercambio de materiales...

1) Muy positivos, 2) útiles, 3) sin utilidad.

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

f.4 Formación en el propio centro a partir de los problemas que surgen al enseñar a alumnos diferentes

1) Muy positivos, 2) útiles, 3) sin utilidad.

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

g) Los profesores que trabajan con estos alumnos deberían ser *incentivados* de diversos modos (recursos, reconocimiento...)

1) Muy positivos,			2) útiles,			3) sin utilidad.			
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

h) Los profesores que trabajan con estos alumnos deberían contar con ayuda de agentes externos (profesores de apoyo, expertos etc...)

1) Muy positivos,			2) útiles,			3) sin utilidad.			
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

Sección III . Otras opiniones complementarias del profesorado.

a. La presencia de este tipo de alumnos en la clase suele contribuir *a variar* el rendimiento habitual.

- 1) Mucho 2) Bastante 3) Nada

b) Ante clases multiculturales, si pudiese elegir, preferiría:

- 1) Seguir voluntariamente 2) Variar temporalmente 3) Cambiar

c) El *hecho* de tener alumnos culturalmente distintos lo considero (por orden de preferencia):

- una fuente de enriquecimiento
- un motivo para formarme
- un reto profesional
- un problema escolar

d) El *contacto* diario con estos alumnos ha variado mi forma de percibirlos

- 1) Sí, bastante positivamente.
2) Sin cambio.
3) Sí, negativamente.

e) Diga, por favor, si está de acuerdo con el hecho de que los alumnos y alumnas inmigrantes puedan llevar en la escuela vestidos característicos de su cultura o religión:

- Me parece bien que puedan llevarlos.
- No lo tengo claro.
- Me parece negativo que lleven en el centro educativo los vestidos propios de su cultura.

Señale el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones, según la escala:

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4	5

15. La ayuda que el centro recibe por parte de la administración para la enseñanza del alumnado inmigrante es suficiente

- 1 2 3 4 5

16. Valore del 1 a 5 según su grado de satisfacción los siguientes aspectos del programa educativo previstos para atender a la población escolar inmigrante:

- .Disminución del n.º de alumnos y alumnas por grupo 1 2 3 4 5
- .Existencia de profesorado de apoyo 1 2 3 4 5
- .Material didáctico adaptado 1 2 3 4 5
- .Actividades extraescolares de apoyo 1 2 3 4 5

17. En caso de que fueran necesarios, ¿qué nuevos recursos habría que añadir a los ya existentes en el centro para conseguir una mejor integración del alumnado inmigrante?

.....

18. ¿Qué propuesta/as plantearía a la administración educativa para que el centro funcione mejor?

.....

Sugerencias o matizaciones sobre las preguntas propuestas:

.....



Anexo 4: LA ENSEÑANZA DEL ALUMNADO INMIGRANTE EN ÁLAVA. ENCUESTA A LOS EQUIPOS DIRECTIVOS

1. Señale por orden de mayor a menor los grupos minoritarios: (Citando número y procedencias si hay varias. Si se puede, desglosando chicos-chicas):

- De origen magrebí.
- Hispanoamericanos
- Asiáticos
- De países del este de Europa.....
- Portugueses y brasileños
- Europeos de la Unión Europea y alumnos de E.E.U.U
- Otros

2. Ordene, por orden de importancia, las razones que orientan a los alumnos que se matriculan en este centro a elegirlo respecto a otros:

- Proximidad al lugar de residencia
- Hermanos o familiares en el centro
- Servicios (comedor, transporte...) que ofrece el centro
- El modelo y el tipo de centro.
- Otras
- No tenían otra opción

3. ¿Ha conseguido recursos especiales en función de los alumnos inmigrantes? ¿Cuáles?

- Más profesores.....
- Recursos materiales.....

4 ¿Ha adaptado la escuela/ el instituto el PEC (Plan Educativo de Centro) en función de la llegada de alumnos inmigrantes?

.....

Indique, en caso afirmativo, qué tipo de adaptaciones (agrupamientos, normas de régimen interno...) se han realizado

.....
.....

5. ¿Ha recibido el profesorado del centro algún programa de formación de atención específica de este tipo de alumnado?

.....

En caso afirmativo, ¿cuántos profesores?

6. ¿Se ha realizado alguna adaptación curricular en alguna/as asignaturas o se ha cambiado algún aspecto del proyecto curricular del centro para atender mejor la diversidad y las distintas culturas de los alumnos inmigrantes?

.....
.....

7. ¿Se ha realizado en el centro algún tipo de actividad genérica para que los alumnos autóctonos conozcan la cultura de los inmigrantes? ¿Cuáles?

.....

8. ¿Existe una relación fluida con las familias de los alumnos inmigrantes? En caso afirmativo, ¿participan más las madres o los padres? ¿Ambos indistintamente?

.....

9. En relación con la convivencia y la disciplina, con qué formulación está más de acuerdo:

- El alumnado inmigrante no plantea problemas suplementarios
- Plantea problemas similares al resto del alumnado
- Algunos alumnos sí que plantean problemas específicos
- El alumnado inmigrante plantea problemas suplementarios

10. En cuanto a la ropa o signos culturales/religiosos, ¿se ha planteado alguna complicación especial?

En caso afirmativo ¿cuál/es?

11. Como paso previo de los alumnos inmigrantes al aula, ¿se hacen mediciones de los conocimientos lingüísticos en castellano?

.....

12. ¿Se comprueban de alguna manera sus conocimientos generales teniendo en cuenta las dificultades que produce su falta de dominio de la lengua?

.....

13. Para integrarlos en un grupo determinado, se tienen en cuenta de entre estos criterios (señale por orden de preferencia):

- la edad del alumno
- el expediente académico del país de origen
- los niveles de conocimiento de lengua
- los niveles de conocimiento en general
- las propias disponibilidades del centro
- otros

14. De entre los siguientes factores, señale aquellos que considere que facilitan la integración de los alumnos y alumnas inmigrantes:

- País de origen.
- Edad.
- N.º de años de escolarización en el centro.
- Escolarización previa.
- Dominio de la lengua en la que se enseña.
- Nivel educativo.



Señale el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones, según la escala:

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4	5

15. La ayuda que el centro recibe por parte de la administración para la enseñanza del alumnado inmigrante es suficiente

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

16. Valore del 1 a 5, según su grado de satisfacción con la administración, en relación con los siguientes aspectos del programa educativo previstos para atender a la población escolar inmigrante:

Disminución del n.º de alumnos y alumnas por grupo	1	.....	2	.....	3	.....	4	.....	5
Existencia de profesorado de apoyo	1	.....	2	.....	3	.....	4	.....	5
Material didáctico adaptado	1	.....	2	.....	3	.....	4	.....	5
Actividades extraescolares de apoyo	1	.....	2	.....	3	.....	4	.....	5

17. En caso de que fueran necesarios, ¿qué nuevos recursos habría que añadir a los ya existentes en el centro para conseguir una mejora integración del alumnado inmigrante?

.....
.....

18. ¿ Qué propuesta/as plantearía a la administración educativa para que el centro funcione mejor?

.....
.....

19. ¿Tiene el centro relación con instituciones u organizaciones de inmigrantes?

¿Con cuáles?.....

.....
.....

20. Sugerencias o matizaciones sobre las preguntas propuestas:

.....
.....
.....
.....
.....

Anexo 5: LA ENSEÑANZA DEL ALUMNADO INMIGRANTE EN ÁLAVA. MODELO DE ENCUESTA A ALUMNOS

1. Identificación

1. Nombre
2. Centro
3. Nacionalidad
4. Sexo
5. Edad
6. Barrio
7. Lugar de nacimiento
8. ¿Cuántos años hace que no vives en tu lugar de origen ?
9. ¿Cuántos años llevas viviendo en Europa?
10. ¿En Vitoria-Gasteiz?
11. ¿Desde cuándo estudias en este centro? Curso

2. Trayectoria académica

12. En tu lugar de origen, ¿ibas a la escuela?
13. ¿A qué años empezaste a estudiar?
14. ¿Sacabas mejores notas que ahora?
15. ¿Te gustaba asistir a clase?
16. ¿Cuál era tu asignatura o actividad que más te gustaba?
17. ¿Cuál era la asignatura que menos te gustaba?
18. ¿Realizabas alguna actividad extraescolar en tu lugar de origen?
19. ¿Cuál?
20. ¿Repetiste algún curso en tu lugar de origen?
21. ¿Sabes hablar correctamente el idioma de tu país de origen? ¿Qué idioma es?
22. ¿Sabes escribir correctamente el idioma de tu país de origen?

3. Situación académica

23. ¿Asiste regularmente a clase?
24. ¿Te gusta asistir a clase?
¿Qué te gusta más del instituto?
¿Qué te gusta menos?
25. ¿Qué asignatura te gusta más?
26. ¿Por qué?
27. ¿Cuál menos?
28. ¿Por qué?
29. ¿Te resulta difícil atender en clase?
30. ¿Por qué?
31. ¿Qué área te resulta más difícil?
32. ¿Por qué?
33. ¿Eres repetidor/a en este curso?
34. ¿Has repetido algún otro curso?
35. Lo que das en clase, ¿lo habías dado en tu lugar de origen?
36. ¿Encuentras diferencias en cómo son las clases?
37. ¿En qué?
38. ¿Desde cuándo sabes castellano?
39. ¿Te resulta difícil el castellano?
40. ¿Qué te parece más difícil, hablarlo o escribirlo?
41. ¿Por qué?
42. Normalmente, ¿con quién hablas en castellano?

43. ¿Estudias Euskera?
44. ¿Estudias Inglés?
45. Aparte del castellano y la lengua de tu lugar de origen, ¿hablas otros idiomas? ¿Cuáles?
46. Realizas alguna actividad fuera del instituto de apoyo al estudio? ¿Cuál? ¿Dónde?
47. ¿Haces otras actividades fuera del instituto?
48. ¿Cuál?
49. ¿Recibes ayuda de los profesores, después de que se terminan las clases?
50. ¿Qué tipo de ayuda?
51. ¿Cómo calificarías en general la relación con los profesores?
Muy buena / Buena / Normal / Mala / Muy mala
52. ¿Es diferente la relación que tenías en tu país con los profesores?
53. Describe la relación que mantenías
54. ¿Te ayuda tu familia en las tareas escolares?
55. ¿Acuden tus padres/tutores a las reuniones del instituto?
56. ¿Qué piensas hacer cuando termines la ESO?
57. ¿Qué tipo de estudios?
I.profes. / FP / Bachiller / Otros / Ninguno / NS/NC
58. ¿En qué te gustaría trabajar de mayor?
59. ¿Te sientes a gusto en el instituto?
60. ¿Por qué?
61. ¿Que te gustaría que hubiese en el instituto?

4. Aficiones

62. ¿Qué actividades extraescolares realizas en tu tiempo libre?
Oír música, fútbol, baloncesto, natación, bailar, salir con amig@s, ir al cine, dibujar, pintar, ver la TV, leer, ir al monte.
Otras
63. ¿Qué actividades realizabas en tu país de origen que no realizas aquí?
64. ¿Conoces los centros cívicos?
65. ¿Acudes a alguno?
66. ¿Qué es lo que haces en ellos?
Actividades deportivas. Taller de intervención social. Biblioteca. Ludoteca. Actividades Club Joven. Otras. NS/NC
67. ¿Qué es lo que echas de menos de tu país de origen?

5. Relaciones sociales

68. ¿Te gusta el barrio donde vives?
69. ¿Por qué?
70. ¿Tienes amigos en tu barrio?
71. ¿Realizas alguna actividad en común con las personas que hay en este instituto y que también nacieron en tu lugar de origen?
72. ¿Cuál?
73. ¿Cómo calificarías en general la relación con tus compañeros de clase?
Muy buena / Buena / Normal / Mala / Muy mala / NS/NC
74. ¿Por qué?
75. ¿Te ayudan tus compañeros de clase, cuando no entiendes algo?
76. ¿Te sientes rechazado por alguno de tus compañeros?
77. ¿Y por alguna otra persona (dentro y/o fuera del centro)?

6. Participación social

78. ¿Practicas alguna religión?
79. ¿Cuál?
80. ¿En tu casa también se practica?
81. ¿Qué fiestas soléis celebrar, en familia, en casa?
82. ¿Tus familiares (con quien convive) van a alguna asociación?
83. ¿De qué tipo?

7. Situación económico-laboral

84. ¿Cuántas personas trabajan en tu casa?
Padre / Madre / Hermanos / Otros / Ninguno / NS/NC
85. ¿Cuál es la profesión de tu padre?
Paro / S. Agrícola / S. Industrial / S. Servicios / S. Doméstico / Ama de casa / Otros / NS/NC
86. ¿Cuál es la profesión de tu madre?
Paro / S. Agrícola / S. Industrial / S. Servicios / S. Doméstico / Ama de casa / Otros / NS/NC
87. ¿Solicitas en el instituto beca de estudio?
88. ¿Cómo acudes diariamente a clase?
89. ¿Tienes o has tenido hermanos en este centro?
90. ¿Utilizas o has utilizado sus libros?

8. Tipología familiar

91. ¿Vives con tus padres?
92. ¿Quién más vive en tu casa?
Tíos / Abuelos / Hermanos / Otros / NS/NC
93. Número de hermanos?
0-2 / 3-6 / +de 6 / NS/NC
94. ¿Cómo crees que es tu relación con tu familia?
Muy buena / Buena / Normal / Mala / Muy mala / NS/NC
95. ¿Tienes familia en tu lugar de origen?
96. ¿Quieres volver a tu país de origen?
97. ¿Te sientes a gusto viviendo en Vitoria?
98. ¿Por qué?
99. ¿Ha mejorado tu situación en el instituto en comparación al año pasado?
100. ¿Por qué?
101. ¿Qué crees que necesitarías para cumplir tus deseos?
102. Observaciones:

Anexo 6: EJEMPLO DE EVALUACIÓN INICIAL EN UN AULA DE ACOGIDA PARA EXTRANJEROS.

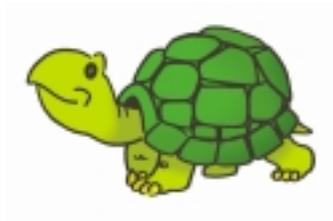
Instituto “Federico Baráibar”*

Nombre: _____

UNIDAD “0”

1.- Pon el nombre de los siguientes dibujos en tu lengua materna:

Ejemplo:



Tortuga, tartaruga, tortue, turtle _____





2.- Cuenta en tu idioma algún aspecto de los señalados:

- a.- Cómo era un día normal en tu país.
- b.- Cómo es un día normal aquí.
- c.- Qué te gustaría ser de mayor.
- d.- Qué aficiones tienes: deportes, leer, ver la tele, estar en casa...

* Elaborado por **Amelia Sánchez** y **Raúl García**, profesores del aula de acogida para alumnos inmigrantes.

3.- Copia las siguientes letras y palabras:

Ejemplo: o u a tortuga
o u a tortuga

a e y o u b ch ll f q v w x y z

casa la Juan de tan parece como grande mía la.

Ordena la frase anterior:

4.- Une la palabra con su dibujo mediante flechas y haz una oración con cada una de ellas:

Ejemplo:



tortuga

La tortuga es verde.



rosa



reloj



pelota



coche



puerta



ciudad



saludar



5.- Realiza las siguientes operaciones:

$$\begin{array}{r} 1246 \\ - 975 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 9786 \\ - 342 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 2627 \\ + 5432 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 1246 \\ \times 86 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 9786 \\ \times 7 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 2627 \\ \times 4 \\ \hline \end{array}$$

6.- Haz un dibujo sobre cualquiera de estos temas:

- Tu deporte favorito
- La casa
- La familia
- La clase

Evaluación de la Unidad “0”

- 1.- Escribe en su lengua materna relacionando conceptos con la palabra.
- 2.- Redacta en su lengua materna una experiencia propia.
- 3.- Conoce el alfabeto español.
Escribe el alfabeto con correcta direccionalidad y enlaza las grafías formando palabras.
Ordena correctamente oraciones desordenadas.
- 4.- Relaciona conceptos con la palabra que lee en español.
Crea oraciones con palabras dadas.
- 5.- Conoce las cuatro operaciones básicas de matemáticas

Anexo 7: UNA ACTIVIDAD INTERCULTURAL

“SON POBRES PORQUE QUIEREN”

De «Educación intercultural». Análisis y resolución de conflictos. Ed. Popular. Col. AMANI

Objetivos: Diferenciar entre hechos y opiniones
Conocer las condiciones de vida de los inmigrantes

Desarrollo: 1º – El monitor/a lee una a una todas las afirmaciones.
2º– Los miembros del grupo escriben si son verdaderas o falsas y por qué.
3º– Se repasan e grupo todas las afirmaciones
4º– Debate

Afirmaciones y hechos:

- 1- La gran mayoría de los/las extranjeros/as de Madrid* proceden de países del Tercer Mundo.
- 2- Después del último proceso de regularización apenas existen inmigrantes no regularizados.
- 3- Los/las inmigrantes del Tercer Mundo vienen a nuestro país por el hambre y la pobreza que asola los suyos.
- 4- La gran mayoría de la segunda generación de inmigrantes está escolarizada.
- 5- Los principales portadores de la malaria que existe en nuestro país son los/las inmigrantes procedentes de países tropicales.
- 6- Las enfermedades principales que presentan los inmigrantes del Tercer Mundo están causadas por las condiciones de vida que tienen aquí.
- 7- La gran mayoría son hombres.
- 8- Para la mayoría de los/las inmigrantes del Tercer Mundo, el principal problema referente a la vivienda es que teniendo dinero no pueden alquilar pisos.
- 9- La edad de la mayoría de los/las inmigrantes oscila entre 20 y 40 años.
- 10- La reagrupación familiar entre los inmigrantes va en aumento.
- 11- El racismo existente hoy en día se basa en el convencimiento de que unas razas son superiores a las otras.
- 12- Los/las inmigrantes quitan puestos de trabajo a los/las nacionales.
- 13- Los inmigrantes no tienen nada que ver con el tráfico de drogas.

* Se pueden sustituir con otros datos equivalentes

Soluciones:

1. FALSO. Se calcula que en la Comunidad de Madrid más de la mitad de los extranjeros provienen de países del Primer Mundo.
2. FALSO El número de no regularizados se sigue incrementando con los indocumentados que llegan a nuestro país y porque acaban los contratos.
3. FALSO. Por incompleto. En todo proceso hay dos polos los que emigran y los receptores de inmigración: para que se produzca la emigración hace falta unos que quieran mejorar sus condiciones de vida y otros que ofrezcan una vida mejor.
4. VERDADERO. La escolarización de los hijos/as de los inmigrantes es casi total.
5. FALSO. Sólo el 25% de la malaria que existe en nuestro país es portada por los/las inmigrantes. El resto es importado por los turistas y por los viajeros españoles.
6. VERDADERO. Las condiciones de vida desfavorables influyen en las enfermedades
7. FALSO. Varía mucho dentro de cada colectivo, pero, en cifras globales, aproximadamente, la mitad son mujeres y la mitad hombres.
8. VERDADERO. No es tanto la falta de recursos económicos como que los dueños/as de los pisos no quieren alquilarlos.
9. VERDADERO. El 60% tiene entre 20 y 40 años.
10. VERDADERO. Este fenómeno es cada día mayor, aunque en términos globales es escaso.
11. FALSO. Este racismo se llama racismo científico y no esta de moda. El que existe hoy en día habla de competencia laboral y de inseguridad ciudadana.
12. FALSO. La presión que los/las inmigrantes hacen sobre el mercado laboral español es escasa, es decir, la competencia laboral prácticamente no existe, realizan trabajos que no interesan a los autóctonos/as.
13. FALSO. Los que están involucrados son una minoría de este colectivo.



Anexo 8: Actividad VERDADERO/FALSO

Hacer la pregunta: ¿Todas las pelotas son redondas?

Respuesta correcta: NO. Las pelotas de rugby no son redondas.

AFIRMACIÓN	VERDADERO	NO VERDADERO	A VECES VERDAD
Las mujeres corren más rápido que los hombres.			
Los pobres son pobres porque son vagos.			
Los viejos son aburridos.			
Los que viven en los pueblos son unos paletos.			
Todas las mujeres árabes llevan velo.			
Cuando se intimida a los niños ellos mismos tienen la culpa.			
Todo lo que dice la profesora es correcto.			
Cualquier persona puede llegar a ser alcalde.			
Las personas delgadas no son simpáticas.			
A los chicos marroquíes les gustan las patatas fritas.			

Del cuaderno: “*Veo, Veo. Pasaporte*” Asamblea de Cooperación por la Paz. Gobierno Vasco. Departamento de Vivienda y Asuntos Sociales

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y DE OTRAS FUENTES DE INFORMACIÓN UTILIZADAS

- ACTIS, Walter (2002): “Extranjería, nacionalidad, extranjería.” *Mugak* 20, tercer trimestre.
- ALDAMIZ-ETXEARRIA, M^a del Mar y otros (2000): *Com ens ho fem? Propostes per educar en la diversitat*. Ed. Biblioteca de Guix.
- AA. VV. (2000): *Educación intercultural: Análisis y resolución de conflictos*. Ed. Popular. Colección AMANI.
- ARARTEKO (2001): *La respuesta a las necesidades educativas especiales en la CAPV*. Ararteko, Vitoria-Gasteiz.
- ARARTEKO (2002): *Situación de la población temporera en Álava. Condiciones del trabajo temporero en las campañas de vendimia y recolección de patata*. Ararteko, Vitoria-Gasteiz.
- ARARTEKO (2005): *Situación de los menores extranjeros no acompañados en la CAPV*. Ararteko, Vitoria-Gasteiz
- AA. VV. (2003): *Propuesta para un plan de acogida*. CIP Durango, 2003.
- BAKER, Colin (1993): *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Lingüística. Ed. Cátedra, Madrid.
- BARCELÓ, Fermín (2004): *Etorकिनен integrazioaren argi-ilunak euskal erkidegoan*. Gizarte eta kulturantzatasuna ikastetxeetan, Gipuzkoako esperientziak, I. Jardunaldiak. Donostia, otsailak 21.
- BARTOLOMÉ, Margarita (Coord.)(2002): *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Ed. Narcea.
- BENSOUSSAN, Kreindler y Avinor (1995), en Lasagabaster D.: *Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. Editorial Milenio.
- BERNAUS, M. (2004) en SIERRA Plo J.M. y Lasagabaster Herrarte D.: *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. Cuadernos de Educación. ICE-Horsori. Barcelona.
- BERRY, J.W. (1989), en Garreta y otros ed.: *Relaciones étnicas en una sociedad dividida: Quebec*. Educació i Mon Actual. Universitat de Lleida.
- BESALU, X. y otros (1998): *La educación intercultural en Europa: un enfoque curricular*. Ed. Roman Corridor, Barcelona.
- BESALU, Xavier (1999), en Miguel Ángel Essomba (coord.): “El currículo en la escuela intercultural”. *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Ed. Grao. Biblioteca del Aula. Barcelona.
- CARBONELL, Frances (1995): *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. MEC, Madrid.
- CARBONELL, Frances, en Sílvia Aznar/ M. Rosa Terradellas (coord.) (2002): *Quaderns per l'anàlisi 12. incorporació tardana de l'alumnat estranger. Segon Simposi: llengua, educació i immigració*. Edit. Horsori, Universitat de Girona, ICE.

- CASTELLA, Enric (1999), en ESSOMBA M. A. (coord.): *Construir la escuela intercultural*. Grao, Biblioteca del Aula, Barcelona.
- CASTLE&MILER (2003): *The age of migration. International Population movements in the Modern World*. Guilford Press, 2003.
- COELHO, Elizabeth (2005), en Lasagabaster D. y Sierra J.M.: “El recién llegado: claves para comprender la experiencia inmigrante”. *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Cuadernos de Educación ICE-Horsori. Barcelona.
- COLECTIVO AMANI (1994): “La educación intercultural a prueba: hijos inmigrantes marroquíes en la escuela”. *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Ed. Popular, Madrid.
- COLECTIVO IOE (1996): *Construir la escuela intercultural*. Miguel Ángel Essomba (coord.). Ed. 1999, Barcelona.
- COLECTIVO IOE (1994): *Marroquins a Catalunya*. Barcelona, Institut Català d'Estudis Mediterranis.
- COLECTIVO IOE (1996); PEREDA, Carlos y otros: “*La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*”. Colección de estudios interculturales Granada, CIDE y Universidad de Granada.
- CONSEJO ESCOLAR DE EUSKADI (2004): *Informe sobre la situación de la enseñanza en la CAPV (2000-2002)*. Eusko Jaurlaritz. Departamento de Educación Universidades e Investigación. Servicio Central de Publicaciones, Vitoria-Gasteiz.
- CUMMINS, J. (1972), en Ruiz Bikandi (2004): *Didáctica de la Segunda lengua en Educación Infantil y Primaria*. Síntesis Educación D.L.L. Madrid.
- CUMMINS, J. (1987): *L'éducation bilingüe: theorie et mise en ouvre* en “Propuestas de educación multicultural”. CIP de Durango (2000-2001). Berritzegune, Durango.
- CUMMINS, J.: *De la alfabetización a la multialfabetización: el diseño de entornos de aprendizaje para la generación de conocimiento en la sociedad de la Información* en “Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías”. Cuadernos de Educación. ICE-Horsori. Barcelona.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, DCB-Diseño Curricular Base del País Vasco (1992): *Orientaciones Metodológicas*. Servicio de Publicaciones. Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN (2004): *Programa para la atención del alumnado inmigrante*. Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz.
- DÍAZ, Beatriz (1997): *Todo negro no igual. Voces de emigrantes*. Virus editorial, 1997. Barcelona.
- DÍAZ, Beatriz (2004): *Lenguas y comunicación en la emigración. Así nos entendemos*. Likiniano Elkartea. Bilbao.
- ETXEBARRIA, Félix (1994): *La educación intercultural*. Ibaeta. Pedagogía Donostia.
- ETXEBARRIA, Félix (1999): *Bilingüismo y Educación en el País Vasco*. Ed. Erein. Donostia.
- ETXEBARRIA, F. (2002): *Sociedad multicultural y Educación*. Ibaeta. Pedagogía. Donostia.
- FERMOSO, Paciano (Ed.). Varios autores (1992): *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*. Narcea Ediciones
- GALEANO, E. (1998): *Patas Arriba: la escuela del mundo al revés*. Ed. Siglo XXI. Madrid
- GARAGORRI, X. (2004): “Currículo escolar”, en *El centro educativo como marco de calidad*. Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco. Gasteiz.
- GOODLAD, I., en M.^a del Carmen Oliver Vera. (2002): “*Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad*.” Ed. Octaedro. Psicopedagogía.
- JAUSSI, M.L. (1998). “*Educación intercultural: Orientaciones para la respuesta educativa a la diversidad étnica y cultural de la escuela*”. Gobierno Vasco. Gasteiz.
- JORDÁN, Jacqueline, en JORDÁN, J.A (2002). “*Protagonismo del profesor en la integración del alumnado minoritario*”. *Segon Simposi: Llengua, educació y inimigració*” *Incorporació tardana de l'alumnat estranger*.” Universitat de Girona. Institut de Ciències de l'Educació.

- JORDÁN, J.A.(1999), en Essomba M. A. (coord): “El profesorado ante la educación intercultural”. *Construir la escuela intercultural*. Ed. Grao. Biblioteca del Aula. Barcelona.
- JORDÁN, J.A., en Bexalú, (1994): “El currículum en la escuela intercultural.” *Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Ed. Grao. Biblioteca del Aula. Barcelona
- JORDÁN, J.A. (1994): *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Papeles de Pedagogía. Editorial Paidós.
- JORDÁN, J.A. (1996): *Currículo y Educación Intercultural*. Ed. CEAC, Barcelona.
- JORDÁN, J.A.(1996): *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Ed. CEAC, Barcelona.
- JULIANO, D. (1993): *Materiales para la formación del profesorado en Educación Intercultural*. Ed. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- KOOT, W., en Jordán J.A. (2002): “Surinamese children in the Netherlands: the new Pygmalions?” *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Papeles de Pedagogía. Editorial Paidós.
- KYMLICKA, W.(1995): *Ciudadanía multicultural*. Edit. Paidós, Estado y Sociedad.
- LASAGABASTER, David (2003). *Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. Editorial Milenio. Lleida.
- LASAGABASTER, D. y SIERRA, J. M. (2005). *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Barcelona, ICE Universitat de Barcelona/Horsori.
- LASAGABASTER, Iñaki (2004): *Multiculturalidad y laicidad. A propósito del informe Stasi*. Pamplona-Iruña.
- LLANSANA, Joan-Josep (1999), en M.A.Essomba (Coor.): “*Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la realidad étnica e intercultural.*” Ed. Grao. Biblioteca del aula. Barcelona.
- LLUCH, Xavier y SALINAS, Jesús (1993): *La Diversidad Cultural en la práctica Educativa. Materiales para la formación del profesorado en Educación Multicultural*. Ed. Ministerio de Educación y Cultura. Madrid.
- DE LUCAS, J., TORRES, F. y otros (2003): *Inmigrantes ¿Cómo los queremos? Algunos desafíos y (malas) respuestas*. Edit. Talasa, Madrid.
- MAALOUF, Amin (1999): *Identidades asesinas*. El libro de bolsillo. Alianza Editorial, Madrid.
- MARTIN, BRIS M. y otros.(2000): *La respuesta a la diversidad en la Enseñanza Obligatoria: Modelos de Planificación y organización*. Ed. Universidad de Alcalá.
- MOSCA, J. J. y AGUIRRE, L. P. (1968): *Derechos Humanos. Pautas para una educación Liberadora*. Ediciones Trice. Montevideo.
- OLIVER VERA, M.^a del Carmen (2002): “*Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad*. E.U.B. Psicopedagogía. Madrid.
- ORTEGA, I., EGUSKIZA, M.J., RUIZ DE GARIBAY, M. (2004): *Orientaciones para la elaboración del plan de acogida del alumno inmigrante*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.
- PRIETO MENDEZA, Jesús (2003): “*El sistema escolar vasco ante el fenómeno de la inmigración*”, “*Recursos y estrategias para que la acogida sea un éxito*”, “*Paseando por el gueto. Refugios y violencias. Un acercamiento a la realidad de la inmigración en Vitoria-Gasteiz*”. Estudios doctorales, pendiente de publicación.
- ROSENTHAL R. y JACOBSON L. (1980): *Pygmalion en la escuela*. Marova, Madrid.
- RUIZ BIKANDI, Uri (1997), en M. García e alt.: “La enseñanza bilingüe en País Vasco. Una reflexión desde la didáctica de las lenguas”. *Enseñament de llengües I plurilingüisme*. Departament de Didáctica de las llengua y literatura. Universidad de Valencia.
- RUIZ BIKANDI, U. (2004): *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Síntesis Educación. DLL Madrid.
- RIU F. (1999), en Sílvia Aznar/ M. Rosa Terradellas (coord.): Segon Simposi: llengua, educació i immigració. Edit. Horsori. Universitat de Girona ICE (Pág 128).

- SABARIEGO, Marta, en Essomba (coord.) (1999): “La evaluación de programas de educación intercultural”. Ed. Grao Barcelona.
- SERRA y VILA (2005): “Introducción: ¿Qué ocurre en las aulas multilingües y multiculturales? ¿Cómo se puede sacar el máximo provecho de esta experiencia educativa?”, en *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Cuadernos de Educación. ICE-Horsori. Barcelona.
- SIERRA, Plo J.M. y Lasagabaster, D. (2004): *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona/Horsori.
- SIGUAN, M. (1978): *Bilingüismo y biculturalismo*. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona, Ed. CEAC.
- SIGUAN, M. (1998): *La escuela y los inmigrantes*. Paidós Educador. Barcelona, 1998.
- SKUTNABABB-KANGAS, T. (1988): *Minority Education. From shame to struggle*, Tove Skutnabb-Kangas y Jim Cummins (eds.), en *Multilingual Matters*.
- TAZON, I, en SIERRA Plo, J.M. y Lasagabaster, D. (2003): *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Cuadernos de Educación. ICE-Horsori. Barcelona.
- VILA, I. (1996), en I Vila (coord.): “L’educació bilingüe a l’Estat Espanyol”. *Bilingüisme i educació*. Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona.
- VILA, I. (2002): “Inmigració, educació y llengua propia”. *La inmigració estrangera a Espanya, Els restes educatius* Col·lecció de Estudis socials Barcelona.
- VILA, I. (2004), en R.Rey (ed.): “Bilingüismo y educación en España.” *Informe educativo 2003. Análisis y situación de las Comunidades Autónomas*. Madrid. Santillana.
- VIÑAS, J., en Miguel A. Essomba (coord.): “Planteamientos institucionales del centro respecto a la educación intercultural”. *Construir la escuela intercultural*.
- ZWEIG, Stefan (2001): *El mundo de ayer. Memorias de un europeo*. Ed. El acantilado.

Artículos y entrevistas en publicaciones periódicas

- ABRANTES, Filomena: “No queremos inmigrantes pero dejamos a los niños y a los viejos en sus manos.” EL CORREO (8/2/2004).
- AIERDI, Xabier. (Entrevista): “La Inmigración en el País Vasco” (*Hika*, 167-168. zk. 2005ko ekaina/uztaila).
- ALONSO, Juan Carlos. (Entrevista): EL CORREO” (11/6/2004).
- ALONSO, Juan Carlos. (Entrevista): EL MUNDO DEL PAÍS VASCO (9/9/ 2004).
- BARBULO, Tomás: EL PAIS 10.000, lunes 18 de octubre de 2004.
- CID, Marta. (Entrevista): EL PAÍS (El País de la Educación, lunes 12 de abril de 2004).
- EL CORREO: “Lazarillos de la lengua” (2/5/2005).
- EL CORREO: “Encuesta sobre inmigración” (11/1/2005).
- EL PAÍS: “Francia vuelve a clase sin velo” (3/9/2005).
- EL PAÍS: “El número de alumnos en el País Vasco” (31/1/ 2005).
- EL PAÍS: “El reparto de alumnos por sentencia” (31/12/ 2005).
- ESKISABEL, Idurre (2003): “Etorkinen ama hizkuntzari buruzko ikerketa Katalunian. Nortasun arazo bikoitza”, *Egunkaria* 2003-1-26.
- MARANI, Diego (2005): EL PAÍS, lunes 21 de febrero de 2005.

MARTÍN MUÑOZ, Gema: Artículo (EL PAÍS, 17/V/2004).

MIKKILÄ, N. (2004): “La riqueza del aula mestiza” (*El País Semanal* 1.434; 21/03/2004).

NOGALES, Javier (2003): Artículo. EL PAÍS. País Vasco (16/11/2003).

UNZURRUNZAGA, A. (2004): “Euskera e inmigración”. HIKA Aldizkaria.

VILLALVA, Félix (2004): “Manifiesto de Santander”. Declaraciones de prensa: El País 13/IX/04.

Conferencias

ABRANTES, Filomena (2004): “La escolarización de los niños/as extranjeros en Álava”. Jornadas sobre la inmigración. 20 de febrero, Donostia.

BARQUÍN, Amelia (2004): Conferencia en el marco de las jornadas “*Etorki(zu)nak. Inmigrazioa eta kultur aniztasuna Euskal Herrian.*”. “SOS Racismo”, Bilbao, 17.XI.2004.

COELHO, E. (2004, a): “La transversalidad del aprendizaje lingüístico en el currículo: el proceso de andamiaje en la educación”, en *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*, XXIII Cursos de verano en San Sebastián.

COELHO, E. (2004, b): “Escuelas y aulas inclusivas: la integración de la diversidad en la vida escolar”, en *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*, XXIII Cursos de verano en San Sebastián.

JUNYET, Carme (2005): “*Hizkuntzak eta Inmigratioak*”. Conferencia. Unesco Etxea. (Bilbao, 9.II. 2005).

NOGUEROL, Artur: “*Hizkuntzak eta Inmigratioak*”. Conferencia. Unesco Etxea. (Bilbao, 8.II.2005).

ZUBERO, I.: “¿*Qué es eso del choque de civilizaciones?*”. Conferencia. Vitoria-Gasteiz, 19 de octubre de 2004.

Entrevistas personales

ABRANTES, Filomena. De la asociación Afro Americana de Vitoria (9/6/2004).

ALONSO, Juan Carlos. Presidente de la confederación de APA de Álava, Denon Eskola. Entrevista personal (12/11/2004).

BADI, Mustafá. Imán de la mezquita de la calle Santo Domingo. Entrevista personal (20/6/2004).

CUERDA, J.A. Ex alcalde de Vitoria. Profesor de la Facultad de Trabajo Social. Entrevista personal (15/10/2004).

GARCÍA, Federico. De SOS Racismo de Vitoria. Entrevista personal (5/6/2004).