



MINISTERIO
DE TRABAJO
E INMIGRACIÓN

SECRETARÍA DE ESTADO
DE INMIGRACIÓN
Y EMIGRACIÓN

DIRECCIÓN GENERAL
DE INTEGRACIÓN
DE LOS INMIGRANTES

FORO PARA LA INTEGRACIÓN SOCIAL DE LOS INMIGRANTES

LA INTEGRACIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN LA ESCUELA. 2008

*Incluida en el “Informe sobre la situación social de los
inmigrantes y refugiados en 2009”*



Monografías Foro

FETE UGT CYL

Ponentes:

José Antonio Puerta, CEAPA

Luz Martínez Ten., FETE-UGT

Carmen Vieites, FETE-UGT

Ainhoa Zamora, FETE-UGT

Pilar Roc Afaro, UGT

Fernando Crespo Zurita, UGT

Ana María Corral Juan, UGT

La integración del alumnado extranjero en la escuela. 2008

ÍNDICE

	Página
A.- MARCO CONTEXTUAL	1
A.0. Introducción	1
A.1. Datos básicos	1
A.2. Impacto de la inmigración en la escuela	4
A. 2.1. Nivel de logro del sistema educativo	5
A. 2.2. Nivel de rendimiento de los escolares	7
B.- POLÍTICAS EDUCATIVAS	11
B.1.- En Europa	11
B.2.- En España, en las Comunidades Autónomas y en las Ciudades Autónomas	16
C.- MARCO IDEOLÓGICO	26
Claves para la integración: el reconocimiento de la diversidad y sus aportes	26
C.1. El enfoque intercultural de la escuela y de la sociedad	26
C.2. El derecho a la escolarización y a la formación a lo largo de la vida	26
C.3. El derecho a la igualdad de oportunidades	28
C.4. La atención a la equidad y a la igualdad de oportunidades entre chicos y chicas	28
C.5. La formación permanente del profesorado: nuevas metodologías para una nueva escuela	29
C.6. El trabajo conjunto de todos los agentes educativos y de las familias	30
C.7. La inclusión de medidas explícitas destinadas a luchar contra el racismo, la xenofobia y cualquier trato discriminatorio en la escuela.	31
C.8. El desarrollo de políticas lingüísticas inclusivas y la enseñanza de la lengua de instrucción	31
C.9. Nuevas respuestas educativas: métodos organizativos y pedagógicos	32
C.10. La implementación de políticas sociales y la inversión pública en educación	32
D. RECOMENDACIONES Y PROPUESTAS	33
D.1. Reflexión previa	33
D.1.1. Los factores socioeconómicos, culturales y afectivos	33
D.1.2. La necesidad de la intervención pública	34
D.1.3 La distribución del alumnado extranjero: la dicotomía centros Públicos/centros privados	35
D.1.4. Inmersión escolar y social	36
D.1.5. Programas de interculturalidad para familias	37
D.2 PROPUESTAS para una educación intercultural, base para la plena integración del alumnado extranjero	39
D.3. Medidas a poner en práctica	41
Bibliografía básica	43
Anexo: Glosario	45

A. MARCO CONTEXTUAL

A.0.- Introducción

Comprender las necesidades del alumnado extranjero y lo que su presencia representa para el sistema escolar español requiere analizar múltiples datos y fuentes de información muy diversas, en cualquier caso el esfuerzo debe hacerse, porque la escuela es la mejor herramienta para la integración social de los alumnos y las familias extranjeras.

En un primer análisis debemos señalar que la incorporación del alumnado extranjero enriquece y promueve una convivencia intercultural que es cada vez más necesaria en los tiempos de la globalización. La presencia de alumnos y alumnas extranjeros ha supuesto paliar el decrecimiento del alumnado español en centros que se veían abocados al cierre de toda o parte de su actividad, y se han incorporado una multiplicidad de etnias, culturas, lenguas y valores en las escuelas. Sin embargo para que la multiculturalidad, en los centros educativos se convierta en un factor positivo y no en una dificultad, es necesario gestionar la realidad teniendo en cuenta los **cambios** que conlleva esta nueva situación, como son la concentración de este alumnado por territorios, la segregación residencial en algunos casos, las consecuencias en el rendimiento académico referidas al fracaso escolar existente, las medidas específicas necesarias para la cohesión social, para combatir los conflictos y la marginalidad y además llevar a cabo la escolarización del alumnado para garantizar el éxito escolar.

Estamos convencidos que la educación de nuestro país plantea algunos retos para la integración del alumnado extranjero, entre ellos:

- ♦ Garantizar su incorporación con plenitud de derechos y deberes de ciudadanía.
- ♦ Desarrollar procesos de gestión educativa, que desde el respeto a la diversidad, consiga la igualdad de oportunidades para todos los alumnos y alumnas.
- ♦ Ofrecer nuevas respuestas educativas: métodos organizativos y pedagógicos basados en los principios de la educación intercultural.
- ♦ Contar con un mayor aporte de recursos humanos y económicos.

A.1.- Datos básicos

Según los datos, todavía provisionales, publicados por el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte al finalizar el curso 2007/08 había escolarizados en España 7.942.841 alumnos, en Enseñanzas de Régimen General y de Regímenes Especiales (desde Infantil a Bachillerato y FP), de **ellos 695.190 eran extranjeros, es decir un 8,75% del total de alumnos matriculados**, habiéndose producido un incremento

La integración del alumnado extranjero en la escuela. 2008

de 84.488 estudiantes foráneos respecto al curso 2006/07, que en cifras relativas representa un 14%, muy parecido al incremento de los últimos cursos.

Alumnado extranjero. Enseñanzas en Régimen General

Curso	Alumnos	Incremento	%
1996-1997	63.044		
1997-1998	72.335	9.291	14,74%
1998-1999	80.587	8.252	11,41%
1999-2000	107.303	26.716	33,15%
2000-2001	141.916	34.613	32,26%
2001-2002	207.112	65.196	45,94%
2002-2003	309.058	101.946	49,22%
2003-2004	402.116	93.058	30,11%
2004-2005	460.518	58.402	14,52%
2005-2006	530.954	70.436	15,29%
2006-2007	610.702	79.748	15,02%
2007-2008	695.190	84.488	13,83%

FUENTE: Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias del MEC y del MEPSYD

El peso específico de los alumnos y alumnas extranjeros respecto al total del alumnado ha sufrido una evolución consecuente con el incremento poblacional general de los extranjeros en España, refleja los flujos migratorios generales con dos-tres años de retraso, los que necesita como termino medio la familia para proceder a la reagrupación de los menores.

La integración del alumnado extranjero en la escuela. 2008

Porcentaje de Alumnado extranjero

Curso	97-98	98-99	99-00	00-01	01-02	02-03	03-04	04-05	05-06	06-07	07-08
Total	0,99	1,13	1,49	1,99	2,95	4,40	5,70	6,50	7,44	8,37	8,75
E. infantil/preescolar	1,09	1,10	1,51	2,11	3,22	4,72	5,87	6,07	6,41	6,76	7,20
E. primaria	1,34	1,33	1,74	2,38	3,54	5,35	7,05	8,07	9,22	10,32	11,25
Educación especial	0,83	0,64	1,21	1,57	2,07	3,57	4,79	5,64	6,38	8,38	9,37
ESO	0,90	1,19	1,48	1,97	2,91	4,27	5,75	6,73	7,97	9,21	10,8
Bachilleratos	0,56	0,65	0,78	0,92	1,20	1,78	2,36	2,97	3,42	4,03	4,38
Form. Profesional	0,43	0,48	0,74	0,93	1,36	2,07	2,86	3,81	4,89	5,87	5,93

FUENTE: Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias del MEC y del MEPSYD

El descenso de las cifras una vez que se avanza en los niveles educativos no obligatorios, es muy significativo pues los datos muestran una dinámica estable y escasa desde un punto de vista cuantitativo. Observamos que en estos once años los bachilleratos son los que menos han incrementado su peso relativo como alumnado; mientras Primaria y Secundaria han pasado del 1% a estar en el 11%, los bachilleres han pasado del 0,6% a sólo el 4,4%; este que era inicialmente un indicador de la edad temprana de incorporación de los alumnos de origen inmigrante al sistema, es también un indicador de las dificultades que tienen los alumnos extranjeros para superar la etapa de la enseñanza obligatoria, a pesar del tiempo transcurrido en los proyectos migratorios de sus familias.

En el curso 2007-08 el 25,4% de los escolares extranjeros procede de la UE-27, el 45,5% del Centro y del Sur de América. Por nacionalidades: Marruecos 107.812, Ecuador 101.369, Rumania 75.599, Colombia 54.558, Bolivia 34.500 y Reino Unido 24.923 son los países que más contribuyen a mantener pobladas las escuelas. Datos que corresponden en gran medida con las autorizaciones de residencia concedidas o registradas a 31-12-2008.

La integración del alumnado extranjero en la escuela. 2008

		% Total	Régimen General	Régimen Comunitario	De 0 a 15 años	De 16 a 64 años	65 años y más	Edad med.
TOTAL	4.473.499	100,00	2.341.052	2.132.447	585.613	3.711.422	172.104	33,1
EUROPA COMUNITARIA	1.794.229	40,11	-	1.794.229	139.233	1.527.018	127.943	36,4
Rumanía	718.844	16,07	-	718.844	66.049	651.013	1.764	30,5
RESTO EUROPA	122.840	2,75	105.064	17.776	16.505	104.565	1.768	33,6
ÁFRICA	922.635	20,62	876.572	46.063	217.316	694.975	10.336	27,9
Marruecos	717.416	16,04	689.453	27.963	179.463	529.140	8.810	27,3
IBEROAMÉRICA	1.333.886	29,82	1.087.207	246.679	161.684	1.149.443	22.753	32,6
Ecuador	421.527	9,42	398.129	23.398	67.038	352.008	2.479	30,6
AMÉRICA DEL NORTE	20.272	0,45	10.524	9.748	1.476	15.174	3.622	45,0
ASIA	270.210	6,04	255.297	14.913	48.885	215.871	5.452	30,8
China	138.558	3,10	136.229	2.329	29.290	106.937	2.330	29,1
OCEANÍA	1.839	0,04	786	1.053	171	1.488	180	40,7
Apátridas/No consta	7.588	0,17	5.602	1.986	343	2.888	50	31,9

Fuente. Estadísticas MTIN

Con todo, el alumnado extranjero con un 8,75% son una proporción menor en la escuela que los extranjeros en la población en general (11,3% de los empadronados a 1-1-08) y también menor que los inmigrantes en el mercado laboral (10,43% de los afiliados a la Seguridad Social el 31-12-08), pero esos valores están lo suficientemente próximos para permitirnos afirmar que ya no es cierta la perspectiva que ve al inmigrante como una persona joven que acude sola a nuestro país en busca de trabajo y que se propone permanecer “sola” el mayor tiempo posible, cuando las cifras nos muestran que, en realidad, acuden con sus familias e hijos, en edad escolar¹.

A.2.- Impacto de la inmigración en la escuela

Nos serviremos de los dos indicadores que se vienen utilizando por los expertos en la materia y que son: el Nivel de Logro del sistema educativo y el Nivel de Rendimiento de los alumnos.

¹ Encuesta Nacional de Inmigrantes 2007: “La cuarta parte de los hijos de los inmigrantes residen aún en el país de origen. El 35% de ellos son menores de 15 años y el 58% tienen entre 15 y 39 años”. Con estas cifras, cabe suponer que en los próximos años, seguirán llegando escolares cuyas familias ya están en España.

La integración del alumnado extranjero en la escuela. 2008

A.2.1.- Nivel de Logro del sistema educativo

Uno de los efectos más comúnmente atribuidos a la presencia de los alumnos y alumnas extranjeros en la escuela es el “descenso del nivel educativo”. Así de manera general, en el imaginario colectivo impera lo que se conoce como la “teoría del déficit”, supuestamente causa de este descenso de nivel, y que propugna afirmaciones como que estos alumnos y alumnas extranjeros desconocen la lengua del país de acogida y por tanto la que van a utilizar en la escuela, que su escolarización previa ha sido deficitaria en comparación con la que van a recibir en España, que además tiene unas costumbres que les llevan a no valorar a veces la formación abstracta y reglada que se adquiere en la escuela (especialmente llamativo en el caso de las chicas cuyo acceso a las oportunidades educativas siguen siendo menores en numerosos países de procedencia de sus familias)... etc., y que todo esto, no solo va a afectar a su aprendizaje escolar, sino también al de los alumnos y alumnas nativos.

Pero esta tendencia generalizada a presentar el desconocimiento de la lengua de escolarización como factor principal del fracaso escolar del alumnado extranjero choca con la realidad de este alumnado, ya que casi la mitad procede de Latinoamérica y tiene como lengua materna el castellano. Por otra parte la mayor presencia de niños y niñas extranjeros en las aulas se da en los primeros niveles del sistema educativo, una etapa en la que el aprendizaje de nuevas lenguas se hace con suma facilidad como demuestran numerosos estudios de psicolingüística.

Solo una parte minoritaria de alumnos y alumnas ha de aprender la lengua de escolarización tardíamente (con más de 10 años), con estructuras gramaticales que a veces chocan con su propia lengua materna, lo que puede provocar dificultades en la comprensión y asimilación de algunas de las asignaturas, de la misma manera que puede suponer una mayor dificultad de adaptación el hecho de contar con una escolarización previa cuyo contenido curricular no abarque las mismas asignaturas o el mismo nivel de contenidos que los que se ofrecen en los planes curriculares del estado español.

Sin embargo no hay razón para que estos alumnos y alumnas no recuperen la referida diferencia curricular, en todo o en parte; y es poco probable que personas que se proponen acceder a una nueva sociedad y que experimentan día a día la importancia de la formación en sus vidas laborales, se dejen influir por tradiciones poco amigas de la escolarización y no hagan cuanto puedan porque sus hijos se escolaricen debidamente².

En todo caso ninguna de estas razones, que imperan en el imaginario colectivo, basta para justificar que la presencia de alumnos y alumnas ralentice el proceso de aprendizaje del grupo en general. La lengua se aprende y el retraso escolar se recupera dependiendo de la velocidad de aprendizaje de los escolares, de modo no muy distinto a como acontece con los nativos.

² Carabaña, Julio, El impacto de la inmigración en el sistema educativo español. Área: Demografía, Población y Migraciones Internacionales. ARI N° 63/2008, de 16 de junio.

La integración del alumnado extranjero en la escuela. 2008

Pero con todo, los datos muestran que los alumnos y alumnas extranjeros alcanzan en España resultados escolares considerablemente inferiores a los de los nativos. La consecuencia inmediata y más llamativa sobre el conjunto del sistema educativo es que la presencia de extranjeros hace descender el nivel global, o, dicho de otra forma, interrumpe su evolución positiva³. Habrá por lo tanto que buscar en otras causas los motivos por los que esto sucede.

Todos los indicadores utilizados para evaluar el nivel de logro de los sistemas de enseñanza, previos a la Universidad, señalan cierto retroceso a partir del año 2000, coincidiendo con la incorporación cercana a los 80.000 nuevos alumnos y alumnas extranjeros por año, con incrementos anuales del 15%. El fracaso escolar⁴, el abandono temprano⁵ y el nivel de formación alcanzado⁶ han ido deteriorándose paulatinamente. Pero no es menos cierto que, una vez eliminado el efecto de la llegada de escolares extranjeros, las cifras finales mejorarían un poco, pero la tendencia del alumnado autóctono sería igualmente negativa⁷.

Como regla general los inmigrantes al llegar se incorporan a procesos sociales que ya están en marcha en las sociedades de acogida, pero apenas interfieren en ellos. La diversidad étnica que aportan ha permitido visibilizar algunas disfunciones o desigualdades sociales, pero con demasiada facilidad se ha querido atribuir esas desigualdades a esta única causa, la inmigración, olvidando situaciones discriminatorias arraigadas en la escuela española de los últimos años.

Es un hecho contrastado que el logro no depende sólo de lo que se enseña en la escuela, sino en gran medida de la situación económica y social de las familias del alumnado, y de la sociedad en general, por lo que la presencia en la escuela de niños y niñas procedentes de la inmigración cuando sus familias no están suficientemente integradas económica y socialmente, puede bajar la media del nivel de logro del sistema de enseñanza no universitaria en España, pero no necesariamente el nivel de logro de los nativos, y en algunos casos, tampoco del alumnado extranjero a nivel

³ Lacasa, José Manuel. 2009.

⁴ Fracaso escolar: porcentaje de alumno que no se gradúan en ESO, en 2001 era del 26,6%, en 2006 rondaba el 31%. (<http://w.w.w.magisnet.com>)

⁵ Abandono temprano: Mide el porcentaje de población entre 18 y 24 años que ha obtenido el título de ESO y no está recibiendo ningún tipo de Educación o formación en las cuatro semanas anteriores a la encuesta (EPA). En el año 2000 era del 29,4%, en 2007 es del 31%. En Europa es del 14,8% y el objetivo es llegar a sólo el 10%. (<http://w.w.w.magisnet.com>)

⁶ Nivel de formación alcanzado: Mide el porcentaje de jóvenes entre 20 y 24 años que han obtenido al menos el título de Secundaria superior (Bachillerato o FP de Grado Medio). La meta marcada para todos los países de la UE para el año 2010 es del 85%. En el año 2000 España llegaba al 65,9% y en 2008 está en el 60%. (<http://w.w.w.magisnet.com>)

⁷ La inmigración está afectando al indicador del Nivel de formación alcanzado, si en 2003 la diferencia entre el indicador total y el indicador sin inmigrantes comenzaba a ser significativa (1,1 puntos), en 2008 la diferencia es ya de 2,9 puntos. Es decir, de los 40 puntos de fracaso, tres corresponden a los nacidos fuera de España y 37 a los españoles. O, lo que es lo mismo, el peso de la inmigración en este tipo de fracaso no llega ni al 8%. (Lacasa, J.M. 2009)

La integración del alumnado extranjero en la escuela. 2008

individual. Dicho de otra forma, los déficits en el aprendizaje no se contagian, se superan con inversión pública suficiente y bien gestionada.

Si se comparase el logro de los alumnos y alumnas extranjeros con el de la población nativa en la misma condición socioeconómica, veríamos que los resultados no son tan dispares, y eximiría al sistema educativo de responsabilidad⁸, transfiriéndosela a la sociedad en general y a las asimetrías de rentas o ingresos, provocadas por una economía en exceso especulativa y con uso intensivo de mano de obra sin especializar, como es la economía española desde hace demasiado tiempo. De hecho los dos indicadores posteriores a la ESO (Abandono temprano y Nivel de formación alcanzado) presentan menos diferencias para los grupos de alumnos pertenecientes a familias de un nivel socioeconómico similar (tanto si son inmigrantes como nativas), ya que estas necesitan de los ingresos de todos sus miembros para sobrevivir, y, por lo tanto, no puede cursar estudios de educación secundaria postobligatoria, quien por necesidades personales y familiares de trabajar, no se matricula en esas enseñanzas⁹.

A.2.2.- Nivel de Rendimiento de los escolares

El informe PISA (*Programme for International Student Assessment*) nos proporciona una herramienta para estimar el impacto de la inmigración¹⁰ sobre el rendimiento académico o aprendizaje de los escolares en España, aunque podamos referirlo sólo al año 2006 y a las competencias medias de los alumnos en Ciencias. El estudio evalúa a los alumnos de 15 años, una edad en la que se hallan próximos a finalizar la escolaridad obligatoria en la mayoría de los países participantes, lo que los convierte en un grupo de edad adecuado para valorar su grado de preparación frente a los desafíos diarios de las sociedades modernas¹¹.

Los alumnos y alumnas españoles han tenido un rendimiento en ciencias que sitúa a España en la media de los países de la OCDE, compartiendo resultados con otros

⁸ Carabaña, Julio, El impacto de la inmigración en el sistema educativo español. Área: Demografía, Población y Migraciones Internacionales. ARI N° 63/2008, de 16 de junio

⁹ “El fracaso escolar puede ser potenciado por factores de tipo económico. En España, concretamente, hay que tener en cuenta la influencia de un sistema productivo con escasas diferencias salariales por niveles educativos y con una elevada oferta de empleo poco cualificado, especialmente en sectores como la construcción, mayoritariamente masculino, en un contexto de fuerte crecimiento económico”. (CES 2009. Pág 40)

¹⁰ Se define como alumno inmigrante a aquel cuyos dos padres han nacido en el extranjero, tanto si él ha nacido fuera del país (primera generación) como si ha nacido en el país (segunda generación).

¹¹ Se presentan las medias obtenidas por los alumnos de los distintos países expresadas en una escala continua en la que se hace equivaler a 500 puntos el promedio de las puntuaciones medias de los países de la OCDE y en la que la desviación típica es 100 puntos (lo cual significa que, aproximadamente, las dos terceras partes de los alumnos participantes en PISA obtienen una puntuación entre 400 y 600 puntos). Para obtener este promedio, todos los países han sido ponderados por igual como si aportaran mil alumnos a las pruebas PISA, a fin de evitar que el Promedio OCDE estuviera inclinado hacia los países con mayor población escolar de 15 años. Este Promedio OCDE de 500, es por tanto un índice promedio de los resultados medios de los países de la OCDE. Es un número índice estadístico que facilita la comparación, pero no una escala de calificaciones tradicional de 0 a 10, o de aprobado o suspenso. Téngase en cuenta que la puntuación promedio del país que mejores resultados obtiene se sitúa en 563 puntos y la del de peor es 322.

La integración del alumnado extranjero en la escuela. 2008

países desarrollados, en el entorno de los 490 puntos (como la media de la OCDE o Estados Unidos, por ejemplo) y muy por encima de la media internacional, que se sitúa en 461 puntos. Según valoraciones del propio Informe PISA, si se descontara el efecto del entorno sociocultural los resultados españoles mejorarían en diez puntos. Estos resultados en competencia en ciencias han sido mejores que los de 2003 en competencia en matemáticas y similares a los de 2000 en comprensión lectora.

Los estudios PISA 2000 y 2003 han permitido constatar que el rendimiento educativo de los alumnos y alumnas está relacionado de manera muy directa e intensa con el estatus social, económico y cultural de las familias. Por esta razón, PISA ha elaborado un índice estadístico denominado *índice de estatus socioeconómico y cultural* (ESEC), calculado a partir de las respuestas de los alumnos y que utiliza tres indicadores: el nivel más alto de educación alcanzado por los padres, el prestigio de la profesión más alta de los padres y el nivel de recursos domésticos, y que se utiliza para reinterpretar los datos obtenidos.

Rendimientos en función del lugar de nacimiento

C.: Autónomas	TODOS*	Nativos*	Extranjeros*	% Extranjeros*	TODOS - Nativos**	Nativos- Inmigrantes**
Andalucía	474	475	430	3	-1	45
Aragón	513	518	445	6	-5	73
Asturias	508	510	483	3	-2	27
Cantabria	509	513	458	5	-4	55
Castilla -L	520	522	468	4	-2	54
Cataluña	491	499	428	9	-8	71
Galicia	505	506	494	5	-1	12
La Rioja	520	526	455	7	-6	71
Navarra	511	516	472	9	-5	44
País Vasco	495	499	427	4	-4	72
España	488*	493	438	8	-5	55

Fuente: Informe PISA 2006. *Datos aportados. **Datos calculados

La integración del alumnado extranjero en la escuela. 2008

La puntuación conjunta de TODOS los estudiantes en España (nativos más extranjeros) es de 488 y la del grupo de Nativos es de 493. La diferencia en el promedio de 5 puntos sería el efecto que cabe atribuir a los inmigrantes sobre la “calificación global” de los estudiantes evaluados y procede del hecho de que hay un 8% de los escolares de 15 años cuyo aprendizaje se sitúa 55 puntos por debajo del que tienen los estudiantes españoles nativos considerados como grupo diferenciado¹².

Dicho de otra forma los alumnos de origen extranjero rebajan el promedio, pero su presencia en el sistema no explica por si sola el nivel intermedio alcanzado por el sistema educativo español.

El informe Pisa nos da otras pistas cuando nos dice que el factor más determinante de los resultados de los alumnos, el que correlaciona en mayor medida con esos resultados en todos los países, (tanto en las evaluaciones internacionales, como en las dos evaluaciones llevadas a cabo por PISA en 2000 y 2003 en España), es el nivel socioeconómico y cultural de los padres de los alumnos evaluados. Es revelador, por ejemplo, que en un 36% de los hogares españoles los estudios más altos de los padres no pasan de ser los secundarios obligatorios, mientras que en la OCDE este dato es del 15%.

Dentro de ese segundo factor son especialmente influyentes el nivel cultural de los padres y los estudios que han completado. Cuanto mayor es el nivel cultural y de estudios de los padres y madres, mejores resultados obtienen sus hijos. Particularmente influyente es el nivel de estudios de la madre. Para predecir el éxito académico de los hijos, los estudios de las madres influyen tanto que elevan la puntuación desde 471 puntos que obtienen los alumnos cuyas madres sólo han terminado los estudios obligatorios, a 532, que corresponden a aquellos alumnos cuyas madres han alcanzado una titulación universitaria.

Entre los alumnos españoles cuyas familias tienen menos formación y los hijos de universitarios hay una diferencia en PISA 2006 de 85 puntos. Diferencia que relativiza considerablemente el significado de los 55 puntos de diferencial entre los alumnos de origen extranjero y los nativos¹³.

De nuevo las cifras, en esta caso las de la EPA, desmontan ideas preconcebidas, los extranjeros de origen europeo tienen más educación secundaria de segunda etapa y superior que los españoles, su influencia sobre los escolares será más positiva, al proporcionarles mejores herramientas para el rendimiento académico. Incluso los otros grupos no están demasiados alejados respecto al nivel de formación alcanzado por los españoles. Datos que corrobora la Encuesta Nacional de inmigrantes 2007 y los Informes del Consejo Económico y Social de los años 2004 y 2009.

¹² Carabaña, Julio, El impacto de la inmigración en el sistema educativo español. Área: Demografía, Población y Migraciones Internacionales. ARI N° 63/2008, de 16 de junio, junto con elaboración propia de datos numéricos.

¹³ Sólo en Galicia los inmigrantes tienen el mismo rendimiento en las pruebas PISA que los nativos, ya que su diferencia no sobrepasa los 19 puntos.

La integración del alumnado extranjero en la escuela. 2008

Población de 16 y más años por nacionalidad y nivel de formación alcanzado

2008TIV	Total	Española	Extranjera	U E	Resto Europa	América Latina	Resto
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Analfabetos	2,32	2,29	2,52	0,41	1,79	0,34	9,96
Educación primaria	29,21	30,20	22,19	13,15	11,16	20,71	40,17
Educación secundaria primera etapa	24,99	25,37	22,34	18,07	17,89	26,66	20,94
Educación secundaria segunda etapa	20,25	18,35	33,67	39,44	26,63	37,76	18,65
Formación laboral con secundaria	0,04	0,04	0,09	0,03	0,00	0,19	0,00
Educación superior, excepto doctorado	22,68	23,22	18,83	28,47	41,95	14,19	9,65
Doctorado	0,51	0,53	0,36	0,45	0,58	0,14	0,64

Fuente: EPA. IV Trimestre de 2008

Y volviendo al Informe PISA, para comparar los resultados por Comunidades Autónomas, vemos que Castilla-León y La Rioja en evaluación conjunta llegan a los 520 puntos y sólo País Vasco, Cataluña y Andalucía quedan por debajo de los 500, y si no consideramos a los inmigrantes, su puntuación aumentaría pero seguirían sin llegar al promedio de la OCDE, y su posición relativa con respecto a las otras Comunidades Autónomas apenas variaría. La presencia de los alumnos inmigrantes altera las puntuaciones promedio pero no determina su valor relativo en la comparación entre territorios, resultado lógico si tenemos en cuenta que el porcentaje de estos últimos se mueve entre el 3% y el 9%, pero también porque su diferencial del rendimiento con ser de los más elevados en esas Comunidades (72 puntos en el P. Vasco y 71 en Cataluña), no es tan elevado para mejorar la posición relativa de ambos territorios. Por tanto existen diferencias en el rendimiento de los alumnos entre Comunidades, pero la presencia de alumnos inmigrantes no es determinante para las mismas.

La diferencia entre los alumnos nativos se cifra en 51 puntos desde los 475 de Andalucía hasta los 526 de La Rioja, la diferencia entre los alumnos de origen extranjero es de 67 puntos desde los 427 del País Vasco hasta los 494 de Galicia, comparando los territorios existe mayor variabilidad entre los alumnos inmigrantes que entre los nativos; además donde se obtienen buenos resultados para los inmigrantes (Galicia y Asturias) no siempre se obtienen los mejores resultados para los nativos, y viceversa, si comparamos los mejores para los nativos (La Rioja y de

Castilla-León) vemos que son la sexta y la cuarta regiones en resultados de los inmigrantes¹⁴.

B.- POLÍTICAS EDUCATIVAS

Después de analizar las circunstancias que rodean a la integración o adaptación del alumnado extranjero, veamos cuáles son las respuestas dadas por las políticas educativas en diversos sistemas educativos europeos primero, y por las Comunidades Autónomas en España, después:

B.1. En Europa¹⁵

Introducción

Las políticas educativas en lo que hace referencia al alumnado de origen extranjero, se encuentran estrechamente ligadas a las políticas generales de integración de los inmigrantes llevadas a cabo por cada uno de los Gobiernos. Son estas políticas de integración las que marcan la pauta y determinan cómo este alumnado extranjero o de origen inmigrante se incorpora a la Escuela y cómo se va produciendo su integración en el sistema educativo.

Por eso en este apartado, vamos a exponer de forma breve y sin pretender que se conviertan en un modelo fijo, las políticas de integración del alumnado extranjero en tres países europeos, receptores de inmigrantes, que además son un buen ejemplo de las tradiciones más comunes en materia de integración: Francia, Reino Unido y Holanda (que quizá es donde se ha realizado un trabajo más completo).

Antes de introducirnos en cada uno de estos casos, podemos decir que en general, todos los países de la UE tienen en marcha medidas educativas dirigidas a cubrir las necesidades de los distintos alumnos y alumnas, y por lo que respecta al alumnado extranjero, están van desde la aplicación de programas de educación intercultural, programas lingüísticos (lengua de la escuela y/o lengua de origen), formación del profesorado etc., al establecimiento de medidas tratan de ir un paso más allá, al dirigirlas al conjunto de toda la escuela, y no solo al alumnado extranjero o de origen inmigrante.

Estos programas se podrían clasificar en dos modalidades:

¹⁴ Sólo en Galicia los inmigrantes tienen el mismo rendimiento en las pruebas PISA que los nativos, ya que su diferencia no sobrepasa los 19 puntos

¹⁵ Este apartado es un extracto del informe: "Políticas europeas de integración del alumnado inmigrantes: una mirada comparativa", Laura Mijares, Colección Materiales de Aula Intercultural, enero 2009. Artículo completo disponible en: http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=3241

La integración del alumnado extranjero en la escuela. 2008

- 1 Programas lingüísticos, son los más numerosos, caracterizados porque se dirigen específicamente al colectivo de alumnos inmigrantes, y que a su vez, pueden centrarse bien en la enseñanza de la lengua de la escuela, bien en las lenguas de origen.
- 2 Programas que engloban medidas diversas, bajo nombres diversos como interculturalidad, multiculturalidad o antirracistas, que se caracterizan porque van dirigidas al conjunto de la escuela.

Francia

Partimos de que el modelo de integración en Francia es el modelo asimilacionista, y de integración individual por excelencia, basado en el concepto de ciudadanía según el cual todos son seres individuales e iguales ante la ley. Pero los inmigrantes deben de asimilarse a la nación francesa, abandonando en el espacio público toda muestra de especificidad cultural o creencia. La constitución francesa no reconoce formalmente a las minorías.

El instrumento con el que cuenta el Estado francés para lograr esta asimilación es la escuela, toda una representación de los valores republicanos que están garantizados por la igualdad de trato y oportunidades. Por todo esto, el sistema educativo francés ha sufrido muy pocas transformaciones desde el siglo XIX, cuando se implantó una escuela obligatoria, libre y secular, con una única lengua de escolarización: la lengua francesa.

Los programas educativos franceses dirigidos al alumnado inmigrante, durante muchos años estuvieron centrados a prepararlos para el retorno, ya que se partía de la creencia de que no iban a quedarse. Posteriormente, cuando se vio que no iban a marcharse, se dio paso a su asimilación completa a los valores culturales franceses para, en una tercera etapa, proceder a la sustitución de las lenguas propias por la lengua francesa.

Las medidas concretas dirigidas al alumnado inmigrante, se empezaron a poner en marcha en los años 70. Las primeras fueron las clases de adaptación lingüística, llamadas *Classes d'Initiation* (CLI), que fueron seguidas por la implantación, en 1983, de las *Zones d'éducation prioritaire* (ZEP). Estas Zonas de Educación Prioritaria, parten de la premisa de que el origen de las dificultades que puede tener el alumnado, estriba en la situación socioeconómica del mismo. Es este factor y no el origen étnico, cultural o nacional el que determina las distintas trayectorias de los alumnos, y por ello los programas educativos que se ponen en marcha, no hacen ninguna distinción entre población extranjera y población autóctona, porque esto es contraproducente. Además, para la política educativa francesa, los alumnos y alumnas de segunda o tercera generación, son a todos los efectos franceses, a los que no habría que aplicar ningún tipo de medida extraordinaria.

La integración del alumnado extranjero en la escuela. 2008

Pero también desde 1976, existen en Francia los centros de formación para el profesorado con la finalidad de proporcionarles las herramientas pedagógicas adecuadas para hacer frente a los retos de la escolarización del alumnado de origen extranjero, especialmente al reto lingüístico, ya que muchos no conocen el idioma francés. Estos recursos están pues destinados a los recién llegados, que son los que desconocen la lengua.

Se puede decir que en los programas de enseñanza lingüística en Francia también hay un intento de evolución que es más de forma que de fondo. Estos programas partían de esta filosofía asimilacionista según la cual, una integración armoniosa del alumnado pasaba por el aprendizaje y el uso de una única lengua, la francesa, y el correspondiente abandono de la lengua propia, y esta ha sido la base de los programas de enseñanza de la lengua francesa dirigidos a los recién llegados. En estos últimos años se ha producido un cambio en la terminología, para ser más “políticamente correctos”, pero en la práctica se les sigue considerando como un colectivo deficitario, incluso los procedentes de la segunda o tercera generación.

Hay que mencionar también, a los programas de enseñanza de las lenguas de origen, de antigua tradición (en Francia y otros países europeos, entre ellos España), denominados *Enseignement de la Langue et Culture d'Origine* (ELCO). Las clases de Enseñanza y Cultura de Origen (ELCO), se pusieron en marcha en Francia en la década de los años 70, en coordinación con los gobiernos de los países de origen de los inmigrantes, no con el objetivo de proporcionar una educación bilingüe, sino de completar la formación de un alumnado, que se creía iba a retornar a su país de origen.

Resumiendo podemos decir que en Francia, los programas educativos disponibles enmarcados en la Educación Intercultural no forman parte de las líneas generales propuestas por el Estado francés y por lo tanto, tampoco están centralizados. Por otra parte estas iniciativas se dirigen específicamente a la población inmigrante, por lo que no parece que se haya producido una evolución similar a la que ha tenido lugar en otros países como Holanda o el Reino Unido, en donde se favorece una Educación Intercultural mediante la cual se logre una transformación completa de la sociedad que permita la superación de las barreras ideológicas que dan lugar a situaciones de discriminación.

Holanda

El sistema educativo holandés ha ido evolucionando para adaptarse a la nueva diversidad lingüística y cultural de las escuelas. Y como dato significativo que refleja esto, podemos señalar que las estadísticas en Holanda, al contrario de lo que sucede en Francia, sí que visibilizan al alumnado extranjero o de origen inmigrante ya que recogen el número de los alumnos y alumnas según su nacionalidad y reflejan también el dato de aquellos que utilizan otras lenguas.

La integración del alumnado extranjero en la escuela. 2008

En Holanda incluso ha surgido una nueva terminología para referirse a la población de origen extranjero, “alóctono”, buena prueba de la importancia que tiene para ellos la integración de este colectivo, tanto en el sistema educativo como en la sociedad holandesa.

Las políticas educativas que contemplan esta diversidad cultural que supuso la integración en la escuela del alumnado inmigrante, se pusieron en marcha a partir de la década de los 80 y se caracterizaron desde el principio por la promoción del mantenimiento de la diversidad cultural y, por tanto, la aplicación de una Enseñanza Intercultural. También se han destacado por su apoyo a los programas de mantenimiento de la lengua de origen, que, como en otros países, en una primera etapa tenían el objetivo de preparar a estos alumnos y alumnas para su retorno, y estaban organizados por las propias comunidades de inmigrantes.

Podríamos decir que la segunda etapa se inició con el auge de los procedimientos de reagrupación familiar, y entre los años 1980 y 1985, el Ministerio de Educación holandés comienza a elaborar políticas educativas de integración basadas en propuestas de lucha contra la discriminación y la promoción de la igualdad de oportunidades para los miembros de todas las culturas y orígenes nacionales.

A partir de 1985, podemos decir que se entró en una tercera etapa, donde se produjo el cambio más importante: la concesión de un estatuto legal para la educación intercultural y sus correspondientes programas (incluidos los programas lingüísticos como el de enseñanza de Lengua y Cultura de origen). La consecuencia de esta concesión fue que todas las escuelas de Primaria se vieron obligadas a elaborar currículos fundamentados en esta perspectiva intercultural. Y pese a la gran diversidad de medidas que surgieron (podríamos decir que casi tantas como escuelas), el denominador común fue la gran importancia que se dio a la formación del profesorado, como un factor esencial para la integración del alumnado extranjero o de origen inmigrante.

También tuvo lugar un cambio de perspectiva, que parte del mismo fundamento que las Zonas de Educación Prioritaria francesas: es el factor socioeconómico el que determina la trayectoria escolar del alumnado, y esto se comprueba en como el alumnado autóctono perteneciente a clases desfavorecidas y el procedente de las minorías, tienen similares dificultades escolares, debido a que ocupan posiciones socioeconómicas parecidas y sus hijos e hijas van a las mismas escuelas. Para contrarrestar estos efectos, lo que hizo el gobierno holandés fue conceder un presupuesto adicional a las escuelas con un elevado número de “alóctonos”.

Y para complementar todo este trabajo, en 1996 el Ministerio de Cultura creó una comisión específica para desarrollar el marco teórico y las pautas a seguir en una Enseñanza Intercultural.

La integración del alumnado extranjero en la escuela. 2008

A pesar de todos estos avances, que convirtieron a Holanda en una pionera de la Enseñanza intercultural, un país donde no se pone en duda el carácter multicultural de su sociedad, por desgracia en la actualidad se ha producido un cambio en la orientación de las políticas educativas, que han virado hacia la asimilación cultural y lingüística, con el objetivo de: “sólo en neerlandés”. Y la consecuencia de este cambio ha sido que desde agosto de 2004, los programas de reconocimiento de las «lenguas inmigrantes» ya no reciben financiación por parte del gobierno en la enseñanza Primaria, y son las propias comunidades de inmigrantes las que se deben hacer cargo de su impartición. Y en cuanto a la enseñanza Secundaria, la solución ha sido introducirlas dentro de la nueva categoría: lenguas extranjeras modernas, por las que pueden optar los alumnos y alumnas interesados en el aprendizaje de las mismas.

Reino Unido

El modelo de integración seguido en el Reino Unido es el llamado comunitario o multicultural. En oposición al sistema francés, aquí se reconoce el derecho a preservar la cultura propia, a constituir comunidades, así como a no ser discriminados por ello. Se puede decir que hay un reconocimiento social a la diversidad y a la propia comunidad, como tal constituida. Y en consecuencia, el sistema educativo debe de garantizar la convivencia de todas las culturas, y la escuela británica está presidida por el multiculturalismo, que coloca en el centro la cuestión de la diversidad.

También como consecuencia de este modelo, en el Reino Unido, a similitud de Holanda, las estadísticas educativas son muy completas, ya que contabilizan datos como la nacionalidad, las lenguas utilizadas o la afiliación étnica (no así la religiosa).

Las políticas educativas empiezan a tener en cuenta al alumnado procedente de las minorías étnicas, a partir de los años 50, que es cuando se incrementa el flujo de llegada de trabajadores inmigrantes procedentes de países de la Commonwealth. En una primera etapa, el objetivo de las medidas puestas en marcha es lograr la rápida asimilación de estos alumnos y alumnas a la mayoría, para lo cual se potencian por una parte la enseñanza del inglés, y por otra la dispersión del alumnado extranjero en los distintos centros educativos para evitar la “guetización” de los mismos. Es decir, que priman las medidas compensatorias, basadas en el supuesto déficit de este alumnado.

En la década de los 60, el término asimilación fue sustituido por el término de integración y si bien esto fue más una modificación de forma que de fondo, si es cierto que por primera vez se consideró, que para conseguir una mejor adaptación a un sistema educativo que para ellos es nuevo, era imprescindible el conocimiento de las principales características de cada cultura, para que tanto la sociedad como la comunidad educativa fueran conscientes de la realidad de estos jóvenes.

Así, se entra en una nueva etapa en la que poco a poco se fue introduciendo una aproximación multicultural, caracterizada por dos principios básicos: el primero que

La integración del alumnado extranjero en la escuela. 2008

consistía en abandonar la visión compensatoria de la educación para centrarse en dar respuesta a las necesidades de este alumnado minoritario; y el segundo, preparar a los estudiantes para vivir en una sociedad multirracial, como la británica. Y esto se traduce en programas dirigidos a la introducción en los currículos del respeto por otras realidades culturales, favoreciendo una educación para todos, basada en el multiculturalismo (así por ejemplo, se incluían lecciones sobre los países de procedencia de las minorías étnica).

Al mismo tiempo, se iba más allá combinando estas medidas multiculturales con medidas antirracistas, y incluyendo en los currículos temas relativos a la lucha contra el racismo.

Finalmente en el año 2000, la Ley de Relaciones Raciales obliga a todas las Escuelas a revisar sus currículos para adaptarlos a la diversidad cultural y lingüística, convirtiendo en política oficial la implementación de medidas que permitan responder a las necesidades de aprendizaje del alumnado. Entre los distintos programas que se han puesto en marcha al amparo de este nuevo marco normativo, hay que destacar los relativos a la formación del profesado, gracias a los cuales los profesores pueden encontrar recursos en línea para llevar a cabo una educación intercultural y antirracista.

Podemos concluir, que la política oficial en el Reino Unido es multicultural, con una legislación muy desarrollada en políticas antirracistas y centradas en garantizar la igualdad de oportunidades al conjunto del alumnado, pese a la contradicción de que la política lingüística se centra en el monolingüismo, aunque desde mediados de los años 70 se está cuestionando este monolingüismo en una sociedad diversa y plurilingüe como la británica.

B.2.- En España, en las Comunidades Autónomas y en las Ciudades Autónomas

El artículo 149.30 de la Constitución atribuye al Estado la competencia exclusiva sobre: *“Regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y normas básicas para el desarrollo del artículo 27¹⁶ de la Constitución a fin de*

¹⁶ **Artículo 27 Constitución española:** 1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza. 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales. 3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones. 4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita. 5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes. 6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales. 7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de

La integración del alumnado extranjero en la escuela. 2008

garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia". Como España se enmarca en el Estado de las Autonomías, el desarrollo del artículo 27 de la Constitución, corresponde a los gobiernos autonómicos. Cada una ha optado por un modelo de integración/adaptación educativa, tal como se recoge a continuación:

ESPAÑA

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establece, como uno de los principios del sistema educativo, la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales.

El título II de la citada Ley, dedicado a la equidad en la educación, indica que el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo es aquel que requiere una educación diferente a la ordinaria, entre otros motivos, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar y que la atención integral a estos alumnos se ha de regir por los principios de normalización e inclusión;

Así mismo, establece que las Administraciones educativas garantizarán la escolarización de este alumnado; dispondrán los recursos necesarios para que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado. Igualmente, les corresponde desarrollar programas específicos, que, en todo caso, serán simultáneos a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, para los que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, a fin de facilitar la integración de este alumnado en el curso correspondiente, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje, así como adoptar las medidas necesarias para que los padres o tutores reciban al asesoramiento necesario sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo español.

De conformidad con lo expuesto anteriormente, el Ministerio de Educación desarrolla diversas acciones para la atención de este alumnado, tanto en su ámbito de gestión como en colaboración con las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas o con distintas entidades, como son:

- ♦ Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo (Plan PROA).
- ♦ Convocatoria anual de premios de carácter estatal dirigidos a los centros que desarrollen acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación.

todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la Ley establezca. **8.** Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las Leyes. **9.** Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la Ley establezca. **10.** Se reconoce la autonomía de las Universidades en los términos que la Ley establezca.

La integración del alumnado extranjero en la escuela. 2008

- ♦ Convocatoria anual de subvenciones a instituciones privadas sin fines de lucro para el desarrollo de actuaciones de compensación de desigualdades.
- ♦ Otros Programas, tales como:
 - Programa de Lengua y Cultura portuguesa
 - Programa MUS-E
 - Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación (CREADE)

COMUNIDADES AUTÓNOMAS

Andalucía

Una Orden del año 2007 define y regula las medidas a desarrollar por los centros educativos orientadas a la atención del alumnado inmigrante, favoreciendo su acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo. En concreto se recogen propuestas específicas de acogida, centrandose gran parte de los esfuerzos en el ámbito lingüístico. Se crean así programas de enseñanza y aprendizaje del castellano como lengua de escolarización: las **«Aulas Temporales de Adaptación lingüística»**. Estos programas de adaptación lingüística se llevan a cabo en el aula ordinaria, lo cual no exime la posibilidad de crear grupos de apoyo con profesorado especializado fuera de estas aulas, en caso de necesidad; son grupos compuestos por un máximo de 12 alumnos y alumnas, con programas de una duración de 10 horas semanales en primaria y 15 en secundaria, y cuya extensión en el tiempo no puede sobrepasar un curso escolar.

En esta misma línea de integración lingüística se encuentra el **Servicio de Traducción de documentos** como herramientas para la mediación intercultural.

Aragón

La Comunidad aragonesa recoge varias normativas que hacen alusión a la integración del alumnado de origen inmigrante, centrándose la mayoría en el aprendizaje del castellano para lograr así su mejor incorporación: el **Programa de Aulas de Español para alumnos/as inmigrantes**, dirigido a la etapa secundaria y cuyas clases de refuerzo lingüístico de un máximo de 12 alumnos/as se imparten a razón de 8 horas semanales y limitan su duración a dos cursos escolares. Además cuentan con el **Programa de Acogida y de Integración de alumnos inmigrantes**, cuyo objetivo es favorecer su acceso, permanencia e integración social y educativa; e incorporan a los centros la figura de Tutor/a de Acogida.

Por último cuentan con el **Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural (CAREI)**, cuyo objetivo es facilitar el acceso a los recursos y prestar

La integración del alumnado extranjero en la escuela. 2008

apoyo a los centros educativos desde una perspectiva intercultural de la gestión de aula y/o de centro.

Asturias

La Comunidad asturiana cuenta con un **Programa de Atención a la Diversidad**, en el cual se enmarca el **Plan de Acogida del Alumnado Inmigrante** que recoge, en aquellos centros donde esté escolarizado un número importante de alumnado extranjero, la posibilidad del apoyo de un tutor o tutora, formado en interculturalidad y desarrollo de estrategias de dinamización, dirigida al alumnado de 2º o 3º de Primaria o de ESO.

Además, existen **Aulas de Inmersión Lingüística** para alumnado de Educación secundaria y primaria; en la etapa secundaria el alumno u alumna asiste a estas aulas 20 horas a la semana, con una permanencia máxima de 60 días lectivos. Y en la etapa primaria será un/a profesor/a itinerante el que se acercará a cada centro durante un trimestre con un máximo de 10 horas lectivas semanales.

Islas Baleares

En el año 2002, la Consejería de Educación aprobó una Orden que regulaba el **Programa de Acogida lingüística y cultural** tardía en la Etapa Secundaria. Dicho programa está planteado de forma flexible acorde a las necesidades del alumnado, e incorpora **Aulas de Acogida y talleres de lengua y cultura**, siempre con un tiempo marcado mínimo y máximo semanal. Concretamente serán un mínimo de 6 horas semanales y un máximo de 16, en un total de nueve meses.

Canarias

En las islas, al igual que en la mayoría de las Comunidades, hacen especial hincapié en las medidas que favorecen la superación de las barreras idiomáticas y la convocatoria para la realización de **Proyectos de Educación Intercultural** en todos los centros públicos, fomentando así la motivación de los centros para que lleven a cabo proyectos con enfoque intercultural.

Cantabria

La Consejería de Educación de Cantabria ha desarrollado un **Plan de Interculturalidad**, aspecto importante por el matiz de la interculturalidad, diferenciado de programas específicos para alumnado extranjero. Presenta medidas dirigidas tanto al profesorado como a las familias y las Instituciones. Se centra en las necesidades del alumnado tanto en el aspecto lingüístico como en el curricular y en las medidas de apoyo a la propia integración.

La integración del alumnado extranjero en la escuela. 2008

Incorpora la interculturalidad a los centros a través del **Aula de Dinamización Intercultural** y de la creación del **coordinador/a de interculturalidad**. Igualmente se crea un **Equipo de Interculturalidad** que va recorriendo los centros de Infantil y Primaria de la región.

Castilla-León

En el año 2005 la Junta de Castilla y León llevó a cabo un **«Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías»**, que se pretende **incorporar a toda la Comunidad Educativa**. El Plan hace referencia a la innovación didáctica y a la aplicación de actividades extraescolares y complementarias dirigidas a favorecer la integración de este colectivo, adaptando los contenidos y materiales curriculares y haciendo hincapié en los *contenidos lingüísticos*. Cabe resaltar el papel de las familias en este plan que incorpora medidas enfocadas a la *participación de las propias familias* en todo el proceso. Así mismo, adoptan medidas tales como la gratuidad del material escolar atendiendo a cada circunstancia e introducen en los centros escolares perfiles profesionales como mediadores/as socioculturales, traductores/as y profesores/as de distintas lenguas.

Castilla-La Mancha

En el año 2002 esta Comunidad Autónoma emitió un **Decreto sobre diversidad del alumnado**, con novedosas propuestas de trabajo sobre la educación intercultural. En dicho decreto se recogen medidas tales como programas de lucha contra el absentismo escolar, sobre educación en valores, hábitos sociales y acceso al mundo laboral, entre otras. Al igual que otras Comunidades Autónomas, se crean grupos específicos de alumnos y alumnas inmigrantes, para el aprendizaje del castellano. Para trabajar la interculturalidad y la educación en valores, han incorporado el **Programa MUS-E**, y cuentan con un **programa hispano-marroquí** de enseñanza de lengua árabe y cultura marroquí.

Cataluña

En Cataluña han incorporado como medida fundamental las denominadas **Aulas de Acogida**, trabajando de forma paralela el **Plan para la lengua y la cohesión social** (Plan LIC). Las aulas de acogida están compuestas por un máximo de 12 alumnos y alumnas; cada alumno dedica a este programa la mitad de las horas semanales ordinarias, como máximo, siendo estas reducidas de manera progresiva, acorde a los avances del alumno u alumna. A su vez, estiman que cada alumno/a permanecerá en estas aulas, como máximo, un tiempo de 2 años. Por otra parte, cabe mencionar la puesta en marcha de los planes de entorno educativos y de dos experiencias piloto llamadas “espacios de bienvenida educativa», en dos zonas de Cataluña.

La integración del alumnado extranjero en la escuela. 2008

Comunidad Valenciana

La Comunidad Valenciana cuenta como marco jurídico, con la Orden que regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa y atención a la diversidad, y en este sentido se ha creado el **Programa de Acogida al Sistema Educativo** (PASE). Dicho programa es de carácter temporal destinado al alumnado de origen inmigrante de nueva incorporación, y consta de dos fases: la primera centrada en paliar las necesidades lingüísticas y la segunda, dirigida a compensar las necesidades de aprendizaje. La suma de ambas fases tendrá una duración total de entre 3 y 6 meses, y nunca excederá un curso escolar. A diferencia de otras comunidades, el alumnado participará en estas aulas 3 horas al día en la etapa primaria y 4 horas en la etapa secundaria, como máximo, en ambos casos.

Extremadura

En el año 2002 la Consejería de Educación puso en marcha un **Plan de Mejora para Centros de Atención Educativa Preferente**, y se crean centros ubicados en zonas de exclusión social o de desventaja económica o riesgo social. El Plan se centra en la individualización del proceso de enseñanza, potenciando el uso de las TIC (Tecnologías de Información y Comunicación) en los programas de apoyo al aprendizaje del castellano. Igualmente se pretende que los centros educativos sean núcleos de encuentro y difusión de los valores de convivencia, respeto y tolerancia.

Al igual que Castilla La Mancha, Extremadura está poniendo en marcha el **programa MUS-E** en los centros del Plan. Y por otro lado, cuentan con un **programa de Lengua y Cultura Portuguesa** debido al elevado porcentaje de población de origen portugués en Extremadura.

Galicia

Desde 2004, Galicia cuenta con una Orden por la que se establecen las medidas de **atención específica al alumnado inmigrante**. En este caso se ofrece la posibilidad de conocer las dos lenguas co-oficiales de la Comunidad Autónoma. Aquellos centros con alumnado inmigrante de nueva incorporación dispondrá de un Plan de Acogida que recogerá tanto aspectos curriculares, como organizativos.

También existen **dos tipos de Agrupamientos**, por un lado los **Grupos de Adquisición** y, por otro, los **Grupos de Adaptación de Competencia Curricular**. Los primeros están enfocados a los aspectos lingüísticos, a través de agrupamientos flexibles de una duración máxima de un trimestre (con excepción de los casos que estime la Inspección Educativa), y van dirigidos a escolares tanto de Primaria como de Secundaria (y a modo excepcional podrán organizarse en el último curso de la etapa infantil). La carga lectiva de estos grupos será de 5 horas semanales en infantil, 10 horas en el primer ciclo de Primaria, 20 en el segundo y tercer ciclo de Primaria, y 24 horas semanales en la Educación Secundaria.

La integración del alumnado extranjero en la escuela. 2008

Por último, los Grupos de Adaptación de Competencia Curricular están dirigidos al alumnado con desfases curriculares de dos o más cursos respecto del que le correspondería por edad. Estos grupos sólo se podrán organizar en el segundo y tercer ciclo de primaria con 8 horas semanales de permanencia y en Secundaria con 10 horas semanales.

Madrid

Desde el curso 2002/2003 se han puesto en marcha las denominadas **Aulas de Enlace**, en el marco del **Programa Escuelas de Bienvenida**. Son aulas dirigidas al alumnado que desconoce el castellano y al que se le suponen graves carencias en lo que a conocimientos básicos se refiere. Cada aula está compuesta por un máximo de 12 alumnos y alumnas, durante un periodo máximo de 9 meses a lo largo de 1 o 2 cursos académicos.

Igualmente, desde el curso 2000/2001, está funcionando el **Servicio de Apoyo Itinerante al Alumnado Inmigrante (SAI)**, al que pueden recurrir los centros educativos, siendo la ayuda proporcionada de 1 ó 2 días a la semana, durante un trimestre, como máximo.

Murcia

La iniciativa fundamental de la Región de Murcia en materia de integración del alumnado inmigrante son las denominadas **Aulas de Acogida**, compuestas por un mínimo de 10 y máximo de 15 alumnas y alumnos extranjeros con conocimiento nulo o limitado del castellano, escolarizados en los dos últimos ciclos de primaria o de ESO. Se organizan en tres niveles según la competencia lingüística; el primero cuenta con una duración máxima de tres meses, a razón de 15 horas semanales en primaria y 21 horas en secundaria; el segundo nivel no podrá superar un curso escolar (contando con el nivel anterior) y serán 12 horas semanales en Primaria y 18 horas en Secundaria, y por último un tercer nivel en el cual los alumnos y alumnas adquieren competencias específicas y curriculares.

Asimismo, se incorpora el perfil de **tutor/a «de acogida»**, el cual junto con el tutor/a del grupo de referencia se encargarán del proceso de seguimiento, evaluación y cambio de nivel del alumnado.

Navarra

Ha establecido una Orden que regula la **Atención Educativa al Alumnado Extranjero y de Minorías socioculturalmente desfavorecidas** a la que se incorpora un **programa de Acogida del alumnado de origen inmigrante** que incluye acciones encaminadas a su correcta escolarización y desarrollo educativo. La

La integración del alumnado extranjero en la escuela. 2008

Orden recoge los denominados **Centros Educativos con especial necesidad**, destinados al alumnado extranjero o procedente de minorías étnicas.

La Orden recoge, también, un **Programa de inmersión lingüística** de castellano para centros de educación secundaria para alumnado de nueva incorporación a la ESO con una duración de 3 días alternos a la semana a lo largo de un trimestre (máximo 2) con un máximo de 12 alumnos/alumnas por aula.

País Vasco

En el País Vasco han desarrollado un **Plan de Inmigración**, incorporando en el mismo un **Programa para la Atención del Alumnado Inmigrante**. Dicho programa trabaja tres aspectos de manera interdisciplinar: por un lado trabajan las **necesidades lingüísticas** con apoyo específico al alumno u alumna en cuestión; por otro lado se trabajan las **necesidades curriculares** que deben ser tratadas a través de la adaptación curricular; y por último se incorpora un **apoyo tutorial**. Cabe resaltar la **distribución equitativa del alumnado** inmigrante entre todos los centros sostenidos con fondos públicos, buscando referentes de la misma nacionalidad que el alumno o alumna que vaya a incorporarse al centro. En el caso en que se vea totalmente necesario se habilitarán **aulas de acogida y refuerzo idiomático**.

Así mismo, incorporan aspectos tales como la adecuada **formación del profesorado**, apoyo para el **aprendizaje y mantenimiento de la lengua y cultura materna**.

La Rioja

En esta Comunidad Autónoma no cuentan con ninguna normativa específica en materia de integración del alumnado inmigrante. La incorporación al aula se hace con el apoyo del profesorado de Compensatoria. De manera concreta en **Logroño**, de cara a favorecer la inmersión lingüística, se han creado **tres aulas de lingüística** centrándose en el aspecto de la lengua oral. Cada alumno u alumna permanecerá en estas aulas entre 3 y 6 meses.

CIUDADES AUTÓNOMAS

Ceuta y Melilla

Ambas ciudades tienen la peculiaridad de su ubicación geográfica y su gestión depende del Ministerio de Educación. Esto hace que se lleven a cabo medidas de carácter general con vistas a la plena escolarización de todo el alumnado y a su vez a la atención del alumnado con necesidades específicas tanto lingüísticas como curriculares.

La integración del alumnado extranjero en la escuela. 2008

Existen por un lado los **centros propios de atención a menores inmigrantes** que entran de manera irregular en el territorio, y por otro lado en Ceuta está el denominado **Plan de escolarización de jóvenes Transfronterizos**, dirigido principalmente a jóvenes de Marruecos y Argelia con escaso conocimiento del castellano.

Por otro lado, Melilla desde el curso 2004/2005 cuenta con un **Programa de Formación** dirigido a la población inmigrante, enmarcándose en éste una medida específica de **Reforzamiento de la Escolarización** de jóvenes que requieren una adaptación curricular y lingüística.

Tabla recapitulativa

Comunidad autónoma	Medida/s Específica/s	Denominación	Destinatarios	Duración	Otras Características:
Andalucía	Lingüística	Aulas Temporales de Adaptación lingüística	Alumnado de Primaria y Secundaria	Un curso escolar máximo. 10 horas semanales en Primaria y 15 en Secundaria	Compuestas por un máximo de 12 alumnos/as por clase.
Aragón	Lingüística	Aulas de Español para alumnado de origen inmigrante	Alumnado de Secundaria	Dos cursos escolares máximo. 8 horas semanales	Compuestas por un máximo de 12 alumnos/as por clase.
Asturias	Lingüística	Aulas de Acogida	Alumnado de 2º o 3º de Primaria o la ESO.	No determinado	Además existen aulas de inmersión lingüística para alumnado de Secundaria, con una duración máxima de 60 días lectivos, 20 h a la semana.
I. Baleares	Lingüística	Aulas de Acogida	Alumnado de Secundaria	Duración máxima: 9 meses. Con un mínimo de 6h/semana y máximo de 16h/semana.	Además existen talleres de lengua y cultura.
Canarias	No	X	X	X	X
Cantabria	No	X	X	X	X
Castilla -León	No	X	X	X	X
Castilla la Mancha	Lingüística	Grupos específicos de apoyo	No determinado	No determinado	X
Cataluña	Lingüística y Curricular	Aulas de Acogida	X	X	X

La integración del alumnado extranjero en la escuela. 2008

Comunidad autónoma	Medida/s Específica/s	Denominación	Destinatarios	Duración	Otras Características:
Comunidad Valenciana	Lingüística y Curricular	Programa de Acogida al Sistema Educativo (PASE)	Alumnado de nueva incorporación	Entre 3 y 6 meses, máximo un curso. 3h/día en Primaria y 4h/día en Secundaria	X
Extremadura	Lingüística y Curricular	Centros de Atención Educativa Preferente	No determinado	No determinado	Están ubicados en zonas de exclusión social.
Galicia	Lingüística y Curricular	Grupos de Adquisición y Grupos de Adaptación curricular	Alumnado de Primaria y Secundaria	Duración máxima de un trimestre el primero. El segundo no está determinado	X
Madrid	Lingüística y Curricular	Aulas de Acogida	Alumnado de nueva incorporación	Duración máxima de 9 meses a lo largo de uno o dos cursos escolares.	Estará compuesta por un máximo de 12 alumnos y alumnas
Murcia	Lingüística	Aulas de Acogida	Alumnado de los 2 últimos ciclos de Primaria o de ESO	Un Curso escolar. 1er nivel: 15h Primaria y 21 Secundaria. 2º nivel: 12h Primaria y 18 Secundaria	Compuestas por un máximo de 15 alumnos/as por clase. Dos niveles diferenciados en las aulas.
Navarra	Lingüística y Curricular	Centros Educativos con Necesidad Especial	Alumnado de Primaria y Secundaria extranjero o procedente de minorías.	No determinado	X
País vasco	Lingüística y Curricular	Aulas de Acogida y Refuerzo idiomático	X	X	Sólo se crearán estas aulas en caso de extrema necesidad, ya que se trabaja la integración del alumnado inmigrante en las aulas ordinarias como primera opción.
La Rioja	Lingüística	Aulas de lingüística	No determinado	Entre 3 y 6 meses.	Se hace especial hincapié en la educación intercultural.
Ceuta/melilla	No	X	X	X	Existen los denominados centros de atención a menores a modo general.

C. MARCO IDEOLÓGICO

Claves para la integración: el reconocimiento de la diversidad y sus aportes

La representación mental que tenemos de la integración del alumnado extranjero en las aulas ordinarias, parece que tendría que pasar por distintos filtros o etapas de asimilación asociados a criterios subjetivos de consideración de su diversidad.

Sin embargo, la escuela no puede vivir al margen de la realidad de la sociedad y ésta es inequívocamente diversa. El reconocimiento de la existencia de esta diversidad y sus aportes para el enriquecimiento común nos lleva a una reflexión obligatoria:

C.1. El enfoque intercultural de la escuela y de la sociedad

La diversidad forma parte de cada persona y de cada grupo de personas. Es el estado normal de las cosas y la incorporación de personas extranjeras sólo representa una parte de esa diversidad. Cultura sólo hay una: la que se opone a la barbaridad. Manifestaciones e interpretaciones de la vida y del mundo puede haberlas distintas. La educación intercultural se ha convertido en una expresión utilizada de forma recurrente en el mundo educativo: se asocia a renovación, intercambio y cooperación y se entronca en una tradición de escuela nueva, activa, democrática, abierta y transformadora. Propone una práctica educativa que sitúe las diferencias culturales de los individuos y grupos como foco de la reflexión e indagación educativas. Acepta y valora las variables culturales más allá de conceptos asimilacionistas o compensatorios y trata de lograr la igualdad de oportunidades (entendida como oportunidad de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo de referencia.¹⁷ La cohesión social de las nuevas sociedades globales necesita de la contribución de cada persona a su sostenibilidad. La sociedad del conocimiento, la de la comunicación, la de la tecnología se alimenta de la aportación de cada individuo que la compone.

C. 2. El derecho a la escolarización y a la formación a lo largo de la vida

La Declaración de los Derechos Humanos, la Constitución española, la Declaración de los Objetivos del Milenio, reconoce el derecho a todo niño y niña a recibir una educación de calidad.

La escuela no es sólo un sistema de reproducción del conocimiento sino un motor de innovación y de progreso. La presencia en las aulas de alumnado extranjero no debe considerarse como obstáculo al conocimiento, sino como oportunidad de ampliarlo: la

¹⁷ Aguado, Teresa (2002): Pedagogía Intercultural. Mc Graw-Hill

La integración del alumnado extranjero en la escuela. 2008

diversidad es lo normal, en la sociedad como en la escuela y permite un aprendizaje cooperativo e inclusivo.

La escuela como lugar de socialización debe llevar a la reconstrucción de un espacio común en el que cada cual ofrezca y reciba lo que tiene y lo que pueda llegar a ser. En una escuela democrática y formadora, no existen ciudadanos y ciudadanas de primera o de segunda clase: la cohesión social y la construcción de una sociedad justa y solidaria así lo requieren.

Por otra parte, España ha avanzado en los últimos tiempos en la formación a lo largo de la vida, lo que le ha permitido situarse por encima de la media europea (9,2%) y entre los diez primeros países de la UE-27 en formación permanente. El desarrollo personal, la educación permanente se considera un derecho al conocimiento que no termina con la etapa escolar. Restringir por lo tanto el acceso legal a la educación, a la enseñanza obligatoria, es limitar personal y laboralmente a las personas.

Por otro lado, destaca el Informe de la Comisión Internacional de Educación sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por J. Delors (1996: 113), el denominado «*La Educación encierra un tesoro*», en el que el capítulo quinto se dedica a la educación a lo largo de la vida y en el que se destaca el papel cada vez más importante que la educación debe ocupar en la vida de las personas hasta el punto de que ésta debe ser «como la condición de un desarrollo armonioso y continuo de la persona». Y que, para que ello sea posible, debemos cambiar algunos de los conceptos tradicionales que la condicionan. En concreto, se deben revisar cuestiones como¹⁸:

- Tiempo: la división tradicional de la existencia en periodos separados (infancia, juventud, edad adulta y jubilación) ha quedado superada.
- Información: los conocimientos adquiridos en una etapa de la vida quedan muy pronto obsoletos; la rápida evolución del mundo exige una actualización permanente del saber.
- Finalidades: el objetivo de la educación no consiste solamente en preparar para la vida adulta y el mundo del trabajo, sino también aprender a vivir juntos, vivir con los demás, convivir y, sobre todo, aprender a ser, meta siempre inacabada en la formación humana.
- Espacio: limitarse a un lugar específico para aprender ha quedado superado por las nuevas tecnologías, que propician el aprendizaje allí donde el sujeto considere más oportuno.

¹⁸ Blas Bermejo Campos (2006): La formación a lo largo de la vida: exigencias sociolaborales-desarrollo persona. Revista Educar. Universidad de Sevilla.

C.3. El derecho a la igualdad de oportunidades

¿De qué le sirve a un alumno o una alumna extranjera tener derecho a la educación obligatoria si sus circunstancias administrativas o socioeconómicas no le permiten seguir con los estudios, una vez acabada la fase inicial? Es necesario exigir la igualdad de oportunidades, el acceso a becas, formación profesional y ciclos de educación no obligatoria, así como la obtención de la titulación correspondiente, que garanticen la plena equiparación en derechos y deberes a quienes se estén incorporando al sistema educativo español. Y es oportuno recordar que el artículo 9.1 de la LOEX reconoce a todos los menores de 18 años el derecho y deber a la educación con independencia de su situación administrativa. Sin embargo en aquellos casos en que los padres del menor están en situación administrativa irregular, el acceso a becas o ayudas de otro tipo (comedor, transporte) se ve dificultado por no poder cumplir los requisitos exigidos (aportar el Número de Identificación de Extranjero o la Declaración de la Renta, por ejemplo).

El Reglamento de Extranjería estableció¹⁹, desde el año 2005, que las administraciones educativas podrán facilitar el acceso de los menores extranjeros a los niveles de enseñanza post-obligatoria no universitaria, en igualdad de condiciones que los españoles de su edad, hasta entonces hubieron muchas dificultades para que estos alumnos fuesen atendidos en los Institutos y Centros de Formación Profesional deficiencias que, todavía hoy, no se han superado completamente, a pesar de la Sentencia 236/07, de 7 de noviembre, del Tribunal Constitucional, que reconoce el derecho a la educación post-obligatoria y el acceso a la titulación correspondiente, con independencia de la situación de regularidad administrativa del alumno.

C. 4. La atención a la equidad y a la igualdad de oportunidades entre chicos y chicas

En marzo de 2007 se aprobó en España la ley de Igualdad efectiva entre hombres y mujeres que incluye un capítulo dedicado a la educación. La Ley remarca como la educación constituye el espacio idóneo para el aprendizaje de relaciones de respeto entre hombres y mujeres, la prevención de la violencia y la consecución de los derechos de las mujeres en todos los ámbitos públicos y privados. Los espacios educativos constituyen por tanto el lugar idóneo para la formación en igualdad. Una igualdad reconocida por la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Constitución Española y las recientes Leyes aprobadas por el Congreso, por lo que no

¹⁹ Disposición adicional decimocuarta.- *Acceso de los menores a la enseñanza no obligatoria.*

Sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 9.3 de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, las Administraciones educativas, en el ejercicio de sus competencias en materia de educación, podrán facilitar el acceso de los extranjeros menores de edad que se hallen empadronados en un municipio a los niveles de enseñanza postobligatoria no universitarios y a la obtención de la titulación académica correspondiente en igualdad de condiciones con los españoles de su edad.

La integración del alumnado extranjero en la escuela. 2008

caben interpretaciones culturalistas o relativistas que prioricen el respeto cultural antes que la dignidad de las mujeres. La escolarización de alumnas y alumnos extranjeros desde un marco de valores comunes es la garantía para las nuevas generaciones que podrán acceder a sus derechos sin que estos sean menoscabados por su sexo.

Por otra parte, el aprendizaje en igualdad, en las aulas multiculturales requiere que en el currículo escolar y en la organización del centro se incorpore de forma transversal la perspectiva de género. Realizando acciones específicas de formación al profesorado, intervención con las familias, orientación profesional no sexista y no racista o talleres específicos para abordar las relaciones entre iguales y los derechos de las mujeres.

La educación tiene la obligación de educar desde y para la igualdad, anteponiendo la dignidad y los derechos de las mujeres a las tradiciones culturales. Desde este espacio las alumnas y alumnos desarrollarán identidades seguras y autónomas que garanticen las relaciones desde el respeto, la igualdad y la autonomía.

C.5. La formación permanente del profesorado: nuevas metodologías para una nueva escuela

En pocos años, el profesorado que trabajaba con un perfil homogéneo de grupo, se ha encontrado con una realidad completamente diferente, más compleja y diversa, tanto por el origen cultural, como por la formación del alumnado, así como por las circunstancias que acompañan al proceso migratorio de las familias. Para responder de forma eficiente a las necesidades de cada uno de los alumnos y alumnas, así como a los requerimientos de la convivencia intercultural en el aula, es necesario proporcionar una formación inicial y continua que aporte los conocimientos teóricos y prácticos. Una formación que hasta ahora se considera, en la mayoría de los Estudios de magisterio y pedagogía como opcional. Sin embargo, la calidad de la enseñanza y el éxito escolar requiere de un esfuerzo en investigación, innovación educativa, desarrollo de materiales didácticos que repercuta en la formación del profesorado a lo largo de toda su vida profesional. La formación en el centro, el asesoramiento o la creación de grupos de investigación-acción son algunas de las propuestas que deberían generalizarse en un sistema articulado de apoyo al profesorado. Por que son, una de las piezas claves para conseguir el éxito escolar, la calidad de la enseñanza y la igualdad de oportunidades.

El profesorado se siente solo ante un reto del conjunto de la sociedad. La formación participativa es un recurso idóneo para aprovechar su experiencia y reflexiones como la base de la innovación educativa. Si la realidad de las aulas ha cambiado el profesorado debe formarse para aplicar nuevas metodologías y tener los recursos pedagógicos necesarios para afrontar la diversidad. Su formación es clave para el desarrollo de la educación intercultural.

C.6.- El trabajo conjunto de todos los agentes educativos y de las familias

Es incuestionable la importancia de la participación de las familias en el proceso educativo. Conocer como funciona el centro y poder compartir actividades, ayuda a entender el proyecto educativo, a dar coherencia a la educación de los alumnos y alumnas, y esto repercute directamente en el alumnado tanto individualmente como en la convivencia del centro y de ello tenemos varias evidencias:

- la diversidad de procedencias de las familias del centro, en lugar de generar conflictos, es un hecho positivo para los alumnos y alumnas que no sólo aprenden a convivir con las diferencias sino que las ven como algo inherente a su entorno y además enriquecedor.
- principios que figuran en el proyecto educativo del centro como el diálogo, la creencia en una comunidad de aprendizaje en la que todos y todas pueden aprender de los demás y tienen algo que enseñar, no se reduce a meras palabras sino que los alumnos y alumnas ven cómo se hace realidad cuando un familiar entra en su aula para ayudarlos en un proyecto o sirve de guía en un recorrido cultural.
- palabras como participación, trabajo en equipo, compartir objetivos, se concretan en la organización de actividades colectivas.
- las actividades suponen un enriquecimiento cultural para los alumnos y alumnas.
- una escuela que se abre a la comunidad, que comparte sus actividades, es una escuela democrática y acogedora, donde los conflictos en caso de producirse, pueden ser tratados desde el dialogo y la reflexión partiendo del sentimiento de pertenencia a una comunidad que nos respeta.
- la complicidad que se crea entre las familias y el profesorado fruto de compartir experiencias y aumentar el conocimiento mutuo favorece el apoyo de los padres a la escuela y es vivido por los alumnos y alumnas como una muestra de coherencia en su educación.
- posibilitar la participación real de madres y padres aumenta la autoestima de muchos alumnos y alumnas comprobando que cada persona, en algún momento, puede tener un papel en la escuela.
- se hace realidad el principio de escuela inclusiva al tratarse de actividades en las que todos y todas pueden participar y tienen algo que aportar.

Estas actividades posibilitan la relación entre los agentes educativos, aumentan la comunicación y la confianza, y facilitan el sentimiento de escuela como un espacio familiar en el que todos (tanto alumnos/as como familias) encuentran con quien compartir inquietudes, dudas, consultas, ayudas...El alumno/a tiene la oportunidad de ver cómo su padre y/o su madre viven una jornada de ocio con su profesor/a, con otros padres y madres, así como la complicidad que entre ellos se crea; los

La integración del alumnado extranjero en la escuela. 2008

compañeros/as de los hijos e hijas, dejan de ser unos desconocidos para los respectivos padres y madres, quienes conocen y realizan actividades con las otras familias, un aspecto importante si tenemos en cuenta que los niños y niñas pasan la mayor parte de su tiempo en la escuela y es aquí donde crean sus primeras relaciones sociales; dando la oportunidad de observar cómo se relacionan con sus profesores/as, compañeros/as, a los que se va a conocer de otra manera.

C.7.- La inclusión de medidas explícitas destinadas a luchar contra el racismo, la xenofobia y cualquier trato discriminatorio en la escuela

La existencia en la escuela de brotes racistas o xenófobos parte en numerosos casos de ideas preconcebidas, prejuicios o estereotipos en los que se encierran a determinados individuos o grupos de personas.

El racismo biológico se da en muy pocos casos y la discriminación se ejerce más desde los supuestos que desde el conocimiento de las personas.

Es fundamental por lo tanto que toda la Comunidad escolar se involucre en erradicar cualquier tratamiento discriminatorio de las personas y se fomenten medidas de acercamiento a manifestaciones culturales, valores compartidos y conocimiento del mundo de quienes tenemos en nuestra aula.

La simplificación y la generalización de los estereotipos provocan la categorización de las personas en compartimentos estancos difíciles de corregir a medida que los alumnos y alumnas van creciendo. Es parte de la educación compartir valores como la solidaridad, la justicia, la igualdad y transmitirlos a través de actividades y reflexiones transformadoras.

C.8.- El desarrollo de políticas lingüísticas inclusivas y la enseñanza de la lengua de instrucción

La paradójica separación de quienes no dominan la lengua de escolarización de sus compañeros y compañeras, es uno de los métodos más discutidos en materia de educación compensatoria o de aulas de enlace u otras fórmulas parecidas. Se mezclan así estudiantes con dificultades de aprendizaje con otros cuyo nivel de conocimiento es satisfactorio, salvo en el dominio de la lengua de escolarización. Más paradójico resulta aún encontrar en dichas aulas a alumnos y alumnas cuya lengua materna es una variante del español.

Entre los aspectos más relevantes de estos programas está el hecho de que el desconocimiento del castellano o de otra lengua oficial del estado, se percibe inmediatamente como una deficiencia. Ni se tiene en cuenta las lenguas que pueden conocer, ni se les considera como hablantes en proceso de bilingüismo, ni se valora la

La integración del alumnado extranjero en la escuela. 2008

fase de la interlengua²⁰, en la que las gramáticas de partida y de llegada no se distinguen con nitidez.

Las competencias básicas han de desarrollarse en el aula de referencia y las políticas lingüísticas debería orientarse a un plurilingüismo *funcional* para el que el desarrollo de estrategias de comunicación es fundamental.

C.9.- Nuevas respuestas educativas: métodos organizativos y pedagógicos

La diversidad cultural de los alumnos y alumnas extranjeros requiere de un esfuerzo en innovación educativa que se traduzca en métodos de aprendizaje centrados en la realidad de cada alumno y alumna, aprendizajes grupales y cooperativos y procesos de investigación participativa. Estas son, además, algunas de las líneas que el proceso de Bolonia ha abierto para las Universidades Españolas. Los distintos estudios realizados en este campo, ponen de manifiesto, como los métodos de enseñanza-aprendizaje basados en el alumno y el trabajo en equipo son decisivos para alcanzar el éxito en los grupos escolares muy diversos.

Estas metodologías incorporan un modelo de aprendizaje que se construye con la colaboración de los iguales, fomentando las actitudes de respeto, colaboración y comunicación. Su realización requiere que las ratios de las aulas sean menores, de forma que el profesor o la profesora pueda atenderles de forma personal, adaptando el currículo y las metodologías a sus necesidades.

C.10.- La implementación de políticas sociales y la inversión pública en educación

Las necesidades educativas que presentan los alumnos y alumnas extranjeros no pueden ser consideradas como necesidades especiales, pero sí de atención individualizada que necesita de recursos extraordinarios, tanto humanos como económicos que se han de garantizar en la enseñanza obligatoria. Estas medidas han de implantarse en todos los centros sostenidos con fondos públicos que escolaricen un número significativo de alumnado inmigrante con desconocimiento del idioma. Todos los centros, tanto los de titularidad pública como los privados concertados han de contar con los mismos recursos de manera que puedan asumir su compromiso social con la educación y realicen una escolarización sin exclusiones.

²⁰ Liceras, Juana (1992): La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua. Madrid. Visor.

D.- RECOMENDACIONES Y PROPUESTAS

D.1.- Reflexión previa

Antes de pasar a las propuestas con respecto a la integración del alumnado extranjero, nos detendremos en una serie de reflexiones previas:

D.1.1.- Los factores socioeconómicos, culturales y afectivos

Cuando comparamos el nivel de rendimiento de los resultados PISA-España 2006, entre los territorios participantes podemos afirmar que existen múltiples causas, endógenas al sistema educativo, para explicar las diferencias regionales, que no tienen que ver con la mera presencia de alumnos y alumnas de origen extranjero; además estos datos nos permiten sospechar que las causas de la diferencia entre nativos no son tan distintas de las causas de la diferencia entre inmigrantes; y también nos permite relativizar las ideas preconcebidas sobre la «distancia cultural» entre ambos grupos de alumnos y alumnas²¹.

La escolarización previa y la influencia que tienen en los adolescentes el nivel de exigencia y el apoyo de sus padres, o la valoración que la familia hace de su trabajo escolar, son elementos difíciles de medir pero tienen más peso en los resultados de cada estudiante, que otros factores más aparentes. Queda mucha pedagogía ciudadana que hacer a este respecto, tanto entre las madres y padres autóctonos como entre los inmigrantes²².

La premura o la necesidad de incorporarse al mercado laboral lo antes posible y las facilidades que ha habido para hacerlo, sin necesidad de formación cualificada, son otros factores con relevancia cuando analizamos tanto el nivel de logro del sistema como el rendimiento de los alumnos y alumnas. La distancia percibida entre la formación que se recibe en la escuela y las necesidades del entorno más inmediato como la familia o en su grupo de afines, suele ser determinante en el rendimiento — el esfuerzo individual— de cada alumno/a. De la misma manera también será determinante en el fracaso escolar, en el abandono temprano y en el nivel de formación alcanzado, es decir en el nivel de logro del sistema educativo general.

Las cuestiones pertinentes a partir de ahora serían:

²¹ Los extranjeros en Galicia obtienen la misma puntuación que los nativos en País Vasco y Cataluña, y superior a los nativos en Andalucía, que por otro lado obtienen la misma puntuación que los extranjeros en Navarra, y menos puntuación que los extranjeros en Asturias

²² “De hecho, lograr la participación de las familias en el proceso educativo, especialmente de las que tienen hijos con problemas de aprendizaje y de las provenientes de entornos socialmente desfavorecidos, debe ser un objetivo prioritario de la política educativa” (CES. 2009, pág. 69)

La integración del alumnado extranjero en la escuela. 2008

- ♦ ¿Cuáles son las condiciones socio-económicas características de los jóvenes que corren riesgo de abandonar la escuela?
- ♦ ¿Cuál es el rendimiento, una vez en el mercado laboral, de aquellos que abandonan la escuela?
- ♦ ¿Hay posibilidad de que aquellos que abandonan la escuela se interesen por la educación y la formación en una etapa más tardía de sus vidas?

Y las respuestas pasan por hacer un esfuerzo inversor suficiente, por parte de las distintas administraciones, enfocado a reducir el fracaso escolar²³; la crisis económica no debe ser obstáculo, la inversión en la escuela es siempre rentable.

Las expectativas que cada alumno/a tiene sobre sus posibilidades de ascenso social a través del esfuerzo —primero escolar y después formativo en general—, van a depender en gran medida de los recursos que la sociedad ponga a su disposición para posibilitar el éxito de su esfuerzo personal. La igualdad de oportunidades irá pareja de la igualdad de condiciones, o no será posible.

D.1.2.- La necesidad de la intervención pública

El Gobierno Central dedica, desde 2003, un fondo especial para el refuerzo educativo de alumnas y alumnos extranjeros en todas las Comunidades Autónomas. Este tiene aplicación obligatoria y forma parte del fondo solidario para la integración de las personas inmigrantes.

Este fondo debería impulsar la revisión de muchos de los planteamientos mantenidos hasta ahora en las distintas Comunidades Autónomas. En algunas de ellas se han improvisado medidas poco afortunadas, que han desembocado en un aumento de la segregación escolar, al concentrar a alumnas y alumnos extranjeros en aulas específicas y a veces en colegios específicos, por periodos prolongados de tiempo, de 3 a 9 meses, en espera de que superasen sus supuestas dificultades de escolarización (desconocimiento del idioma y deficiencias curriculares). Una vez superada dicha prueba, se les «devuelve» al colegio y/o aula que les corresponden en el sistema general de matriculación. Al choque inicial de la llegada al sistema y el aislamiento en clases segregadas, se suma así un choque secundario o sobrevenido, cuando se incorporan al lugar en el que van a desarrollar su aprendizaje escolar normalizado, de manera efectiva.

²³ La mejora de la calidad educativa implica aumentar el esfuerzo inversor en educación (4,2 por 100 en relación al PIB), aún por debajo de la media de la OCDE (5,4 por 100) y de la UE-19 (5,3 por 100), así como de países que están a la cabeza en materia educativa, como Finlandia (6,1 por 100), Suecia (6,7 por 100), Polonia (6,0 por 100) o Dinamarca (7,2 por 100). (CES. 2009, pág. 233)

La integración del alumnado extranjero en la escuela. 2008

Las estadísticas demuestran que estas soluciones no han servido para facilitar la incorporación paulatina de las alumnas y alumnos extranjeros y ni para la «recuperación» del currículo que traían desde su país de origen.

Por otra parte, las metodologías inclusivas e interculturales han demostrado que los planes de acogida no deben ir dirigidos al alumnado extranjero, sino a toda la comunidad educativa: compañeros y compañeras, profesores y profesoras, personal de administración, educadores y educadoras, y familias; e implicar al conjunto de la sociedad.

D.1.3. La distribución del alumnado extranjero: la dicotomía centros públicos/centros privados²⁴.

Los datos acumulados desde el curso 2000-01 son bastante ilustrativos sobre cuál ha sido la evolución del alumnado extranjero en los dos tipos de centro que autoriza la legislación:

Curso	Alumnado extranjero	Colegios Públicos	Colegios Privados	Públicos/Total
2000-2001	309.058	245.033	64.025	79,28%
2002-2003	402.116	325.188	76.928	80,87%
2003-2004	460.518	374.836	85.682	81,39%
2004-2005	530.954	434.781	96.173	81,89%
2005-2006	609.890	502.541	107.349	82,40%
2007-2008	695.190	575.722	119.468	82,82%

FUENTE: Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias del MEC y del MEPSYD. Cuando se refieren al alumnado extranjero, las estadísticas no desagregan entre centros privados concertados y no concertados.

En 2007/08, los centros públicos, escolarizan sólo al 67,4% del total del alumnado, sin embargo un **82,8%** de los menores extranjeros estaban escolarizados en la **red pública**, que ha asumido tradicionalmente la escolarización de estos alumnos.

²⁴ El informe PISA 2006, nos dice que el porcentaje de alumnos y alumnas que reciben enseñanza en centros de titularidad privada es bastante reducido en la mayoría de los países. España, con un 35% se encuentra muy por encima del Promedio OCDE (16%). En Europa sólo hay otros cuatro países con un porcentaje de alumnos en centros privados superior al Promedio OCDE: Países Bajos (67%), Irlanda (58%), Bulgaria (57%) y Dinamarca (24%). El resto de los países europeos apenas si tienen enseñanza privada, Finlandia sólo tiene un 2%. Las comunidades autónomas se sitúan alrededor de la media española del 35%. Destaca el País Vasco con un 58% de sus alumnos en centros privados y en el otro extremo se encuentran Galicia (29%) y Andalucía (25%). Es más importante la influencia del entorno socioeconómico y cultural en los resultados de los alumnos, que el que éstos estén matriculados en uno u otro tipo de centro.

La integración del alumnado extranjero en la escuela. 2008

Los mecanismos de disuasión para que los alumnos y alumnas extranjeros no acudan a los centros concertados son de lo más diversos: desde el ideario confesional del centro, pasando por el precio del comedor, hasta las actividades extraescolares obligatorias y muy costosas²⁵. Pero el principal obstáculo para la distribución equilibrada del alumnado extranjero es el alta ratio de ocupación en las aulas de centros concertados, que les permite establecer limitaciones en el proceso de admisión ya que hay siempre plazas insuficientes en relación a las matriculaciones.

La Ley de Extranjería, sin embargo, es imperativa: otorga a los extranjeros menores el derecho y el deber a la educación obligatoria en las mismas condiciones que los españoles.

Cumpliendo con las disposiciones legales, y teniendo en cuenta las pautas de escolarización de años anteriores, las Administraciones competentes deberían hacer una reserva de plazas suficiente, al principio de cada curso escolar y mantener viva la matriculación, para atender a todos los menores que se incorporen paulatinamente a lo largo del año, aunque procedan de los ámbitos culturales y geográficos más diversos. Este reto fundamental para la integración social con los alumnos y alumnas extranjeros, debe asumirse con todos los recursos disponibles tanto públicos como concertados, sin distinciones.

D.1.4.-Inmersión escolar y social

Colocar a los alumnos y alumnas en el curso que, por su nivel, les corresponda y ayudarles en el aprendizaje de la lengua es una solución patrón, que admite variantes y matices didácticos, pero es esencialmente la misma en todos los países avanzados. Las variantes se refieren al ritmo con que se produce la incorporación y menos a la forma de hacerla, que es siempre la “inmersión”.

Con la inmersión en el grupo de iguales y el apoyo continuado de un profesor especialista, los alumnos podrán superar las limitaciones iniciales, ligadas al desconocimiento del idioma o la inadecuación curricular de origen, e incorporarse plenamente al aula, sin soportar la exclusión añadida por la permanencia en un “aula de enlace”, “espacios de bienvenida”, etc. durante 6 o incluso los 9 meses del curso.

Por otro lado la incorporación de estos alumnos y alumnas es muy positiva pues convierte la escuela en una herramienta fundamental para la integración social de los

²⁵ Las clases lectivas en primaria (año 2007) tuvieron un coste por alumno de 197 euros. En las unidades públicas las clases lectivas son gratuitas; en la privada con concierto el coste medio se situó en 247 euros, que corresponde a enseñanzas complementarias de carácter voluntario, ya que las clases docentes son gratuitas (art. 88 de la LOE). En las unidades privadas sin concierto el coste de las clases lectivas ascendió a 1.746 euros. Las clases lectivas en la ESO tuvieron un coste medio por alumno de 216 euros. En las unidades públicas fueron gratuitas, en las privadas con concierto se situaron en 220 euros por alumno (exclusivamente por enseñanzas complementarias de carácter voluntario) y en las unidades privadas sin concierto, 2.142 euros. (INE. Encuesta sobre gasto de los hogares en educación. febrero 2009)

La integración del alumnado extranjero en la escuela. 2008

inmigrantes, al dar la posibilidad a las familias, sea cual sea su situación legal, a que participen en un ámbito público, como es la educación, muy valorado socialmente.

La valoración de cada cultura desde un enfoque intercultural de respeto y aprecio, dentro del marco de los Derechos Humanos permitirá a cada alumno/a sentirse valorado y reforzará su autoestima a la vez que le abrirá otras visiones de la realidad.

El derecho a la propia cultura no puede transformarse en un deber para con esa cultura, los individuos, y sobre todo los niños, no pertenecen a sus culturas de origen, han de tener libertad para buscar sus propias referencias; y la formación, y sobre todo la escuela, ha de proporcionarles las herramientas suficientes que les permitan hacerlo sin renunciar a las identidades culturales previas, pero facilitando la superación de las mismas, para llegar a la propia identidad personal, que es siempre mucho más flexible e integradora.

D.1.5.- Programas de interculturalidad para las familias

La mejor forma de hacer integración es normalizando la diversidad, en el caso de las familias, haciendo partícipes a todas, con independencia del origen, de las actividades y actuaciones que se realicen en los centros educativos valorando así las iniciativas e inquietudes de todos y todas, y favoreciendo una convivencia pacífica, que forme ciudadanos y ciudadanas.

Se plantea la necesidad de desarrollar actividades que faciliten la integración de las familias inmigrantes desde las Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos con el fin de determinar las inquietudes, necesidades y la visión que estas familias tienen del resto de familias y cómo podemos desarrollar acercamientos integradores hacia ellas.

Así nace el Protocolo de Acogida de Familias Inmigrantes que facilita herramientas a las APAS para conseguir este objetivo, a través de diferentes medidas, entre otras la traducción a diferentes idiomas de lo que es una APA, cuáles son sus funciones, cómo asociarse, etc....

También se desarrollan diferentes Jornadas de Formación Intercultural para APAS, en las que se da traslado de los resultados de este primer trabajo y del Protocolo para que puedan comenzar a desarrollarlo, se imparten cursos de idioma castellano gratuitos para dar a conocer el idioma español a las familias de los alumnos y alumnas que se incorporan a nuestro sistema educativo, facilitando así también su participación en las APAS.

Con estas actuaciones se intenta conseguir una integración completa de estas familias, fomentando su participación en los centros educativos y en las Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos, y mostrando la importancia que para sus hijos e hijas tiene que, desde las familias se valore la educación. Es, además, una forma de implicar a toda la

La integración del alumnado extranjero en la escuela. 2008

comunidad escolar en un proyecto que se desarrolla desde los centros públicos, que se convierten, así, en un verdadero lugar de encuentro.

Además se les traslada, todo tipo de información relacionada con el funcionamiento del sistema educativo (APA, actividades extraescolares, Consejo Escolar, becas, libros, comedor, horarios, etc.), así como sobre otros temas relacionados con su entorno (el barrio, las tiendas, el sistema sanitario, las asociaciones de vecinos, el mundo laboral, la cultura, etc.).

Los destinatarios son los padres y madres de alumnado extranjero, que necesiten alguno de estos servicios, y priorizando aquellos que tengan a sus hijos e hijas escolarizados en el centro en el que se lleven a cabo dichas actividades.

Así por ejemplo, los cursos de idioma castellano son gratuitos para las familias, se desarrollan en los propios centros escolares, porque así se facilita a las familias la asistencia a las clases, a la vez que se rentabilizan los espacios y recursos de los propios centros y se contribuye a que conozcan el entorno educativo.

Los objetivos que se persiguen con este Curso son los siguientes:

- Facilitar el aprendizaje del idioma y la familiarización con el nuevo entorno, como principales vehículos de comunicación e integración social con las familias inmigrantes.
- Fomentar que las Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos cumplan su papel de intermediarias en el sistema educativo, colaborando en la integración con estas familias en los centros escolares públicos.
- Implicar a los centros y a toda la Comunidad Educativa en un proceso integrador que no puede ser ajeno a nadie.
- Impulsar la participación como principal instrumento de construcción de una escuela y una sociedad, asentadas, en plenos valores democráticos. Los centros están viendo incrementada la motivación de sus alumnos y alumnas, que muestran mayor interés al ver a sus familias inmersas en un proceso de aprendizaje simultáneo al suyo. Además la comunicación con estas familias está aumentando considerablemente, siendo más fácil la comprensión y el diálogo entre todos.

Todo lo que favorezca la integración social con esta población en los centros educativos repercute de igual manera en el conjunto de la sociedad.

D.2.- PROPUESTAS para una educación intercultural, base para la plena integración del alumnado extranjero:

- ♦ En los últimos diez años, las aulas españolas han adquirido una heterogeneidad cultural sin precedentes. La aceleración del proceso social inmigratorio no ha pasado inadvertido para los docentes que han tenido que adaptarse a nuevos retos a fin de hacer posible la integración de este nuevo alumnado.
- ♦ Entendemos que el compromiso de la escuela, en esta sociedad plural, ha de ser la persecución de la igualdad, la cooperación y la emancipación, elaborando propuestas que ofrezcan resistencia al individualismo y a la exclusión de los más desfavorecidos.
- ♦ Consideramos que el sistema educativo debe responder a esta realidad social que ha evolucionado de forma vertiginosa, garantizando la formación integral de todos los alumnos y alumnas desde los valores de solidaridad, justicia e igualdad. La escolarización es una oportunidad, en definitiva, para desarrollar valores de respeto y comprensión hacia lo diferente.
- ♦ Las medidas de atención al alumnado inmigrante se han de realizar preferentemente dentro del ámbito escolar. En el caso de existir aulas de inmersión lingüística fuera de los centros escolares, el desarrollo de estos programas ha de ser en todo caso simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos de referencia donde estén escolarizados. Rechazamos los centros específicos de acogida de inmigrantes porque creemos que fomentan más la desigualdad y la discriminación de este alumnado y porque es un paso atrás en el modelo que defendemos: la educación inclusiva basada en la convivencia intercultural. En la mayoría de las comunidades autónomas han puesto en marcha una serie de medidas pedagógicas similares para la atención del alumnado inmigrante. La mayoría de ellas disponen de aulas de inmersión lingüística a las que acude el alumno/a durante un número determinado de horas y meses, y cuentan con profesorado específico. Sin embargo hay algunas diferencias significativas en la normativa de las Comunidades Autónomas.
- ♦ La Inspección educativa ha de velar por que se respeten los criterios de admisión que fija la LOE con el objetivo de realizar una auténtica distribución equilibrada del alumnado extranjero perteneciente a minorías étnicas entre los distintos centros públicos y concertados para evitar la concentración de un número excesivo de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en determinados centros que pueden convertirse en guetos que impiden la integración y dificultan la calidad de la enseñanza ofrecida (el Defensor del Pueblo insiste en la necesidad de adoptar políticas firmes de escolarización para evitarlo).

La integración del alumnado extranjero en la escuela. 2008

- ♦ Comprobamos que en algunas Comunidades Autónomas se selecciona al profesorado específico para realizar el apoyo de este alumnado, sin embargo en otras comunidades este apoyo es impartido por profesorado de la plantilla del mismo centro, en función de su disponibilidad horaria. Reclamamos que los centros que escolarizan estos alumnos y alumnas cuenten con el profesorado suficiente para atenderles adecuadamente. Un profesorado al que se le debe proporcionar una formación específica en lo que respecta a la enseñanza del castellano o de otra lengua oficial de Estado, como segunda lengua, y a la educación intercultural.
- ♦ Las Administraciones educativas han de apoyar las actuaciones que realizan los centros educativos ofreciendo orientaciones, recursos y materiales que faciliten la atención al alumnado procedente de otras culturas, teniendo presente la perspectiva intercultural.
- ♦ Las medidas educativas específicas que se desarrollan en las comunidades autónomas son valiosas y necesarias, pero han de estar integradas en un plan estratégico de atención a la diversidad a nivel estatal. Además se deben acompañar de políticas sociales que favorezcan la integración no sólo escolar, sino social de estos alumnos y alumnas y de sus familias.

Por todo ello:

Defendemos una educación inclusiva basada en la convivencia intercultural. Los centros educativos son verdaderos espacios de ciudadanía en los que los alumnos y alumnas conviven durante un tiempo importante, aprendiendo a respetar las diferencias y a creer en los valores comunes de la democracia y la Declaración Universal de los Derechos Humanos. En un mundo global la educación debe aportar las actitudes y herramientas necesarias para que cada uno pueda relacionarse con personas de distinto origen cultural, en relaciones que se establezcan en el espacio cotidiano o a través de las nuevas tecnologías.

Defendemos una Educación Intercultural, dirigida al conjunto del alumnado y en todos los niveles educativos, incluyendo la Universidad. Consideramos que las medidas específicas de los planes de integración de cada una de las Comunidades Autónomas son valiosas y necesarias, pero que deben integrarse en un plan estratégico por el cual todos los centros incorporen la diversidad, y por lo tanto la convivencia intercultural como modelo pedagógico deseable y necesario para la formación de una ciudadanía crítica y responsable con el tiempo y el mundo en el que viven.

Denunciamos la visión catastrofista que se ha querido dar a la llegada de alumnado extranjero. Visión que ha tenido una importante repercusión en la opinión pública como se puede constatar cuando se analizan las estadísticas que revelan que un 82,5% de alumnado de origen inmigrante asiste a los centros públicos frente a un 17,5% que se encuentra en los privados (concertados y no concertados). Dato que

La integración del alumnado extranjero en la escuela. 2008

resulta aún más esclarecedor cuando constatamos que en aquellos centros en los que sube el porcentaje de alumnado de origen inmigrante se vive el abandono de las familias autóctonas.

Consideramos urgente comenzar a deshacer el binomio imaginario de inmigración/fracaso escolar. Las últimas estadísticas ofrecidas por la Unión Europea demuestran que el conjunto de los centros con un alto porcentaje de alumnado inmigrante no obtienen peores puntuaciones en los resultados académicos. En España contamos con valiosas experiencias lideradas por equipos educativos que han sabido hacer la presencia de alumnado inmigrante, una oportunidad de renovación pedagógica y gestión democrática del centro. La separación en centros a los que asiste mayoritariamente alumnado de origen autóctono y centros de alumnado inmigrante es un error que dificulta la convivencia democrática y el aprendizaje necesario para desenvolverse en un entorno social cada vez más heterogéneo.

La inspección educativa debe velar por que se respeten los criterios de admisión que fija la Ley y se constituyan mesas de distrito que favorezcan la cohesión social a través de la presencia equilibrada de alumnado de diferentes procedencias en todos los centros sostenidos con fondos públicos.

D.3.- MEDIDAS A PONER EN PRÁCTICA

- ♦ Implantar la educación intercultural como un **modelo inclusivo**, dirigido al conjunto de los Centros educativos, y no sólo a aquellos con presencia de alumnado de origen inmigrante.
- ♦ Incorporar la interculturalidad tanto desde la perspectiva teórica como práctica en el currículo de **formación inicial y continua del profesorado**.
- ♦ Alcanzar la **inversión pública suficiente** para permitir la transformación de los centros escolares en un lugar para la igualdad de oportunidades e igualdad de condiciones entre todos los alumnos: menos ratio por aula, organización flexible de los grupos del aula, adaptaciones curriculares, incorporación a las realidades culturales, planes de acogida, aumento de la plantilla de profesorado de apoyo, incorporación de nuevas figuras profesionales (trabajadores sociales, mediadores interculturales....), etc.
- ♦ Hacer una reserva de plazas suficiente, al principio de cada curso escolar y **mantener viva la matriculación**, para atender a todos los menores que se incorporen paulatinamente a lo largo del año, aunque procedan de los ámbitos culturales y geográficos más diversos.

La integración del alumnado extranjero en la escuela. 2008

- ♦ Dotar a los centros escolares de **recursos necesarios para gestionar la diversidad**: materiales traducidos a distintos idiomas, ampliación del horario del centro con clases y actividades extraescolares, etc.
- ♦ **Garantizar** que, en aplicación tanto del principio de equidad reconocido en la LO 2/2000 de Educación, como de lo establecido en el artículo 9 de la LO 4/2000 y de la Sentencia 236/07, de 7 de noviembre, del Tribunal Constitucional, se asegure el acceso a la educación, a la obtención de la titulación correspondiente y el acceso al sistema público de becas y ayudas, del alumnado extranjero.
- ♦ Crear un **Centro de Recursos Interculturales centralizado**, que promueva las medidas necesarias para la innovación en materia de educación intercultural, investigación, el diseño de materiales, la formación, el conocimiento de las políticas realizadas en otros países, etc.
- ♦ El desarrollo de programas de orientación profesional intercultural que promueva las elecciones formativas y profesionales del alumnado en función de sus capacidades y actitudes. La incorporación de **la interculturalidad en el espacio de la Formación Profesional y la Universidad**.
- ♦ La **visualización de las buenas prácticas** realizadas en los centros educativos y su difusión social, incidiendo en la importancia de los centros interculturales como base social de la democracia.

La integración del alumnado extranjero en la escuela. 2008

BIBLIOGRAFÍA

Brito, Juan Manuel. Aulas de acogida para jóvenes inmigrantes. ¿Una medida para la integración? *Página Abierta*, 196, octubre de 2008. www.pensamientocritico.org.

Carabaña, Julio. El impacto de la inmigración en el sistema educativo español. Área: Demografía, Población y Migraciones Internacionales. ARI N° 63/2008, de 16 de junio.

Carabaña, Julio. La inmigración y la escuela. *Revista ECONOMISTAS*. Colegio de Madrid. Número 99. Enero 2004.

Cebolla Boado, Héctor. La concentración de inmigrantes en las escuelas españolas. Área: Demografía, Población y Migraciones - ARI N° 7/2009, de 13 de enero.

CES. SISTEMA EDUCATIVO Y CAPITAL HUMANO. Colección Informes. Número 01/2009. Primera edición, marzo 2009.

CIDE (centro de Investigación y Documentación Educativa). Evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español (1996-2007). MEC. Agosto 2007.

CIDE (centro de Investigación y Documentación Educativa). La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España, Colección: INVESTIGACIÓN, n° 168

FETE-UGT, *Revista de los Trabajadores de la Enseñanza*, 2008.

García Castaño, Francisco Javier; Rubio Gómez, María y Bouachra, Ouafa. Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345. Enero-abril 2008. MEC. www.revistaeducacion.mec.es

INE. Documentos de trabajo. Encuesta Nacional de Inmigrantes 2007. Abril 2008.

INE. Encuesta sobre gasto de los hogares en educación. (Módulo piloto de la Encuesta de presupuestos Familiares 2007). Febrero de 2009

Lacasa, José Manuel. El indicador de nivel de formación de los jóvenes baja hasta el 60%. *Magisterio Español*, 2 de febrero de 2009.

Mijares, Laura. Políticas europeas de integración del alumnado inmigrante: una mirada comparativa. Colección de materiales del Aula Intercultural. N° 1. Enero de 2009. FETE-UGT.

PISA 2006. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe Español. Ministerio de Educación y Ciencia. 2007. www.cnice.mec.es

La integración del alumnado extranjero en la escuela. 2008

Revista de Educación. PISA. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. Número Extraordinario 2006. MEC. www.revistaeducacion.mec.es/re2006.htm.

Programas de interculturalidad realizados por FAPAR.
Programa Educar Juntos FAPA MALLORCA

GLOSARIO²⁶

AULAS INCLUSIVAS. Son las aulas donde todos y todas se sienten incluidos porque reciben dentro de ella lo que necesitan para su progreso en el aprendizaje de contenidos y valores, y perciben y comprueban que no sólo reciben sino que también pueden aportar. El modelo de apoyo “fuera del aula” no facilita la inserción socioeducativa del alumnado y puede favorecer la perpetuación de las diferencias de partida.

ADAPTACIÓN CURRICULAR. Es la tarea que todos los equipos de profesores necesitan realizar para dar una respuesta integral y adecuada a la diversidad de alumnado que acude a los centros educativos. Se trata de plantear un proceso de Enseñanza-Aprendizaje en donde, desde un planteamiento inclusivo, todo el alumnado tenga cabida en un contexto social concreto, en cada centro concreto y para cada grupo concreto de alumnos/as.

CULTURA. “Es el sistema de creencias, valores, costumbres, conductas y artefactos compartidos, que los miembros de una sociedad usan en interacción entre ellos mismos y que son transmitidos de generación en generación a través del aprendizaje”²⁷. Desde una perspectiva intercultural, es imprescindible tener en cuenta:

- Las culturas no son cerradas, homogéneas ni estáticas, sino que son y se hacen en relación unas con otras.
- No tienen vida propia al margen de los individuos que las desarrollan, por lo que estos pueden reinterpretar y renegociar sus valores y significados.
- Todas son valiosas, frente a la mirada etnocéntrica de Occidente en siglos pasados, hoy defendemos el respeto y la riqueza de las distintas culturas, que debe combinarse con una mirada crítica hacia las mismas, incluida la cultura de referencia. No hay que tener miedo a considerar que no todas las aportaciones son igualmente valiosas para la libertad, la igualdad y el bienestar de la humanidad. Ante esta mirada crítica, todas las culturas incluída las de la sociedad en la que vivimos, presentan grietas que amenazan los valores de la democracia.
- Las diferencias culturales no invalidan los derechos universales que compartimos todos los seres humanos.
- Las culturas son internamente diversas, algo que hay que tener en cuenta para no caer en estereotipos.

²⁶ Glosario completo disponible en: http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=3203

²⁷ Plog y Bates (1980) citado por Jiménez, Carlos y Malgesini, Graciela: 2000. “Guía de conceptos sobre migraciones”. Madrid, Catarata.

- Y por último, remarcar que los problemas de convivencia intercultural no pertenecen únicamente al ámbito de las actitudes y las creencias. Tras los problemas de racismo se encuentran situaciones de desigualdad, discriminación y explotación de las minorías que obedecen a un orden social y un modelo económico que actúa tanto a escala mundial como nacional, de generación en generación a través del aprendizaje²⁸.

CURRÍCULO. Con este término nos estamos refiriendo a dos cosas. Por una parte es el conjunto de objetivos, competencias, conocimientos básicos que el alumnado debe aprender en un tiempo determinado, que está establecido por la legislación básica, así como las estrategias metodológicas organizativas y de evaluación. Y por otro también se refiere a las experiencias vividas y que comparten y construyen los integrantes de la escuela en las múltiples interacciones que se dan: profesor/a con alumnas/as, alumnos/os con alumnas/os, alumnas/os – profesor/a – medios, alumnas/os y entorno. El currículo tiene un carácter abierto y flexible, por lo que el profesorado puede reformularlo en cada momento.

DÉFICIT. La teoría del déficit surgen en Estados Unidos en las décadas de los años 60 y 70 del siglo XX, que considera el fracaso escolar de algunos sectores de la población, en particular, la minoría afroamericana, consecuencia de una carencia lingüística, que consistiría, en una falta de vocabulario, sistema gramatical pobre o deficiente y fallos comunicativos en la expresión. Esta teoría propone la solución de compensar las carencias mediante la enseñanza compensatoria (cultural y lingüística) y los programas de refuerzo, siendo los destinatarios/as los que tienen que adaptarse a la lengua de la escuela, a sus contenidos y a su forma de hacer. No se trataría de aceptar o fomentar el mantenimiento de las diferencias, sino que la diferencia se entiende como un déficit que se debe compensar.

EDUCACIÓN COMPENSATORIA. Surge en la década de los 60, vinculada a la teoría del déficit, que defiende la necesidad de compensar las carencias que algunos alumnos/as pueden sufrir debido a una situación de desventaja social por su falta de escolarización, el desconocimiento de la lengua de aprendizaje y de habilidades sociales, o de los contenidos en los que se instruye a los alumnos y alumnas escolarizados en una región determinada, entre otros motivos. No fomenta el mantenimiento de las diferencias, sino que las “compensa”, mediante intervenciones específicas que entrañan segregación.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL. Alude a la adopción de un enfoque intercultural al comprender la diversidad humana en la educación, que a menudo se

²⁸ Martínez Ten, Luz y Tuts, Martina, “Formación en educación intercultural para asociaciones juveniles”, edita Consejo de la Juventud de España, 2005, <http://www.cje.org>

La integración del alumnado extranjero en la escuela. 2008

confunde con un enfoque cultural o multicultural. La diferencia estriba en que el enfoque intercultural pone el acento sobre los procesos y las interacciones que unen y definen a los individuos y a los grupos en relación los unos con los otros. Los objetivos de esta educación son la igualdad de oportunidades (entendida como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la adquisición de competencia intercultural.

IDENTIDAD CULTURAL. A menudo se confunde con la nacionalidad, la religión o las tradiciones, sin tener en cuenta otras variables como por ejemplo la pertenencia cultural y afectiva, la identidad cívica (de ciudadanía) y la adhesión a un ideal social (valores morales o políticos de vocación universal). De la identidad cultural no somos responsables, ya que nacemos en un contexto determinado que nos transmite una visión del mundo, pero la identidad individual de todo individuo se va transformando a lo largo de su vida, según el devenir de sus circunstancias personales, y según se vaya encontrando con distintas identidades colectivas. Todo ello hace que el individuo incorpore elementos distintos y nuevos que le hacen progresar, en consecuencia parece absurdo encerrar al individuo en su grupo de origen ya que supone negarle la posibilidad de elegir. La presencia de alumnas y alumnos extranjeros en las aulas ha puesto de manifiesto la multiplicidad de identidades que componen los grupos y los individuos y recordar esta pluralidad probablemente ayude a destacar los elementos que se comparten y que nacen de la libre elección. La educación debe resaltar y valorar estas identidades individuales, solo así los alumnos y alumnas estarán preparados para un proyecto social y político plural, diverso, pero común.

INTEGRACIÓN. El proceso de integración escolar parte de un enfoque intercultural de la adaptación de los alumnos y alumnas de nueva incorporación. No se trata de asimilar a las y los recién llegados a un modelo estático y monocultural, sino de abogar por la construcción de un espacio común en el que desarrollar habilidades, actitudes y aptitudes positivas y solidarias para la construcción de una nueva ciudadanía plural y laica que incorpore las distintas visiones del mundo, dentro de un marco de respeto a los derechos fundamentales de las personas.

Hablar de integración supone hablar de encajar las distintas piezas de un puzzle a un todo: el respeto a la identidad emocional y afectiva a la vez que la construcción de la identidad ciudadana basada en el respeto, la empatía y el intercambio entre iguales, en un marco de respeto a la diversidad de pensamiento, al desarrollo del sentido crítico y a la apuesta incondicional por una sociedad más justa y más solidaria, garante de los derechos inalienables del ser humano.

INTERCULTURALIDAD. Nace como concepto pedagógico en los países latinos. Según criterios pedagógicos, supone la construcción de espacios comunes y la reestructuración de nuevas identidades basadas en la interacción entre las personas de las distintas culturas. Se trata por lo tanto de un proceso dinámico, en continua

La integración del alumnado extranjero en la escuela. 2008

regeneración y supone un compromiso por parte de las sociedades receptoras y de las culturas de origen, en un trabajo solidario de reelaboración de las bases de una convivencia democrática, solidaria e igualitaria.

MULTICULTURALIDAD. Este término describe una realidad: la coexistencia de grupos culturales heterogéneos. La gestión política de este hecho social es distinta en cada país. En el mundo anglosajón, por ejemplo, asistimos a la construcción de un tejido social basado en una clara separación de las culturas presentes. Es lo que se ha venido a llamar el crisol de culturas en contacto (“melting pot”), pero sin interacción real ni reestructuración de los espacios de participación.

PLURILINGÜISMO. Todas las sociedades son plurilingües, y los procesos migratorios contemporáneos están contribuyendo a incrementar esta diversidad lingüística, fenómeno con una especial relevancia en el ámbito educativo, donde no se está abordando precisamente desde una perspectiva positiva. La escolarización de niños y niñas plurilingües se aborda desde una perspectiva deficitaria, en vez de tratarse como una ventaja, se están aplicando programas que se centran casi exclusivamente en el desconocimiento de estos alumnos de la lengua de la escuela; a lo que se añade que las ideologías lingüísticas implícitas en la institución escolar no parten de una consideración igualitaria hacia todas las lenguas familiares del alumnado.